

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 2 (29)

2017

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Ответственный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместители ответственного редактора:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Бекова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дергач Маргарита Альфридовна, доктор педагогических наук, доцент
Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-40003 от 27 мая 2010 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия,
Самарская область, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 30.06.2017.
Выход в свет 04.09.2017.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 15,6.
Тираж 50 экз. Заказ 3-201-17.
Цена свободная.

Издательство Тольяттинского
государственного университета
445020, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Ответственный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Заместители ответственного редактора

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент (Бакинский государственный университет, Азербайджан)

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент (Институт содержания и методов обучения РАО, Москва, Россия)

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент (Ереванский государственный университет, Армения)

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент (Сахалинский государственный университет, Россия)

Редакционная коллегия

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Россия)

Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор (Житомирский государственный университет, Украина)

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент (Северо-Осетинский государственный университет, Россия)

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Россия)

Дергач Маргарита Альфредовна, доктор педагогических наук, доцент (Запорожский национальный технический университет, Украина)

Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор (Пермский государственный университет, Россия)

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент (Восточно-Сибирская государственная академия образования, Россия)

Исламулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор (Университет Туран, Казахстан)

Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор (Астраханский государственный университет, Россия)

Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор (Национальная академия педагогических наук Украины, Украина)

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Могилевский государственный университет, Белоруссия)

Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Черкасский национальный университет, Украина)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор (Амурский государственный университет, Россия)

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент (Черкасский национальный университет, Украина)

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор (Мордовский государственный университет, Россия)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор (Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Россия)

Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент (Севастопольский государственный университет, Россия)

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор (Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Украина)

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Пустьвалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор (Северо-Казахстанский государственный университет, Казахстан)

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор (Университет Эдинбурга, Шотландия)

Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент (Днепропетровский университет имени А. Нобеля, Украина)

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор (Южноукраинский национальный педагогический университет, Украина)

Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор (Астраханский государственный университет, Россия)

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Поволжский государственный университет сервиса, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ Е.В. Артамонова.....	9
ВИДЫ РАБОТ ПО ОБУЧЕНИЮ ФОНЕТИКЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ (НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА») А.Т. Бактыбаева.....	14
ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Б.И. Бортник, Н.Ю. Стожко, Н.П. Судакова.....	20
ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ МЕТАЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ О.Н. Брега.....	25
МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ CLIL-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С.А. Гудкова, Н.В. Яшина.....	31
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ О.А. Долгова, Е.А. Тимошина.....	36
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ (НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛОВ «ВЕКТОРЫ» И «МЕТОД КООРДИНАТ») Н.И. Еремеева, Е.А. Кухарева, Т.И. Романовская.....	41
КОГНИТИВНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АМПЛИФИКАЦИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Л.А. Ремезова.....	47
ВХОДНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ С.Н. Татарничева, Н.В. Коноплюк.....	53
ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ОСНОВА КРОССКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В.В. Томин.....	59
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ Н.А. Чуланова.....	65

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В ПЕРИОДЕ ВЗРОСЛОСТИ: ФАКТОРЫ ИНФАНТИЛИЗАЦИИ И ФАКТОРЫ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ С.В. Агафонова.....	73
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ И ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПАО «АВТОВАЗ») Г.А. Виноградова, А.Г. Артеменко.....	79
РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЩЕНИЕ В НАРРАТИВАХ МУСУЛЬМАН: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ Е.С. Гусева, И.С. Буланова, Д.Х. Набиев.....	86
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ: ПРОГРАММА И РЕЗУЛЬТАТЫ В.И. Долгова.....	90
СИМПТОМЫ МОНОТОНИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРА ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА О.А. Макарова.....	97
ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК СУПРУГОВ В СЕМЬЯХ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ И.С. Морозова.....	102
ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ Л.С. Рашитова.....	109
СТРУКТУРА И ТИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА ТРУДА С.А. Тарасова.....	115
ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ И.М. Юсупов, Ю.В. Мишина.....	121
НАШИ АВТОРЫ.....	129

CONTENT

PEDAGOGY

MONITORING AND EVALUATION PRACTICE IN THE CONTEXT OF REFORMING OF THE RUSSIAN VOCATIONAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

E.V. Artamonova..... 9

TYPES OF WORK ON TEACHING PHONETICS TO STUDENTS-FOREIGNERS (ON THE EXAMPLE OF ELECTRONIC TEXTBOOK “RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR MEDICAL STUDENTS”)

A.T. Baktybaeva..... 14

THE CHALLENGES OF HIGHER SCHOOL REFORMING

B.I. Bortnik, N.Yu. Stozhko, N.P. Sudakova..... 20

EVALUATION OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL INTERCULTURAL METALINGUISTIC COMPETENCE

O.N. Brega..... 25

THE METHODOLOGICAL POSSIBILITIES OF USING CLIL-TECHNOLOGY FOR TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL

S.A. Gudkova, N.V. Yashin..... 31

THE STRUCTURE AND CONTENT OF MODERN SECONDARY AND HIGHER TEACHER TRAINING EDUCATION IN CHINA

O.A. Dolgova, E.A. Timoshina..... 36

INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL THINKING THROUGH THE STUDY OF GEOMETRY (THE EXAMPLE OF “VECTORS” AND “METHOD OF COORDINATES” SECTIONS)

N.I. Ereemeeva, E.A. Kukhareva, T.I. Romanovskaya..... 41

COGNITIVE VISUALIZATION AS THE TOOL OF AMPLIFICATION OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL DISORDER IN CONSTRUCTION ACTIVITIES

L.A. Remezova..... 47

ENGLISH PLACEMENT TEST FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS AS A FACTOR TO INCREASE TEACHING EFFICIENCY

S.N. Tatarnitseva, N.V. Konoplyuk..... 53

THE VALUES AND VALUE ORIENTATIONS AS THE BASIS OF CROSS-CULTURAL INTERACTION OF THE STUDENTS

V.V. Tomin..... 59

DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF PUPILS OF THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION BY MEANS OF CLASSROOM WORK AND AFTER-CLASSES ACTIVITIES WITH TEXT INFORMATION

N.A. Chulanova..... 65

PSYCHOLOGY

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT OF A MODERN MAN IN THE PERIOD OF ADULTHOOD: INFANTILIZATION FACTORS AND FACTORS OF ACHIEVING PERSONAL MATURITY S.V. Agafonova.....	73
THE STUDY OF INTERRELATION BETWEEN THE LIFE SATISFACTION AND TIME PERSPECTIVE OF EMPLOYEES OF A COMPANY (THE EXAMPLE OF PJSC “AVTOVAZ”) G.A. Vinogradova, A.G. Artemenko.....	79
RELIGIOUS CONVERSION IN NARRATIVES OF MUSLIMS: EXPIRIENCE OF THE EMPIRICAL RESEARCH E.S. Guseva, I.S. Bulanova, D. Kh. Nabiyev.....	86
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF THE INTERPERSONAL INTERACTION OF THE YOUNG ADOLESCENTS: PROGRAM AND RESULTS V.I. Dolgova.....	90
THE SYMPTOMS OF MONOTONIA IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF AN OPERATOR OF CONTINUOUS GLASS FIBER PRODUCTION O.A. Makarova.....	97
PECULIARITIES OF PARENTAL ATTITUDE OF SPOUSES FROM FAMILIES WITH VARIOUS FAMILY LIFE EXPERIENCE I.S. Morozova.....	102
SPECIAL ASPECTS OF BEHAVIORAL MANIFESTATIONS OF MALADJUSTMENT OF TEENAGERS FROM DEPRIVED BACKGROUNDS L.S. Rashitova.....	109
THE STRUCTURE AND TYPES OF PROFESSIONAL ATTITUDE OF A LABOR ENTITY S.A. Tarasova.....	115
AGE CHANGES OF COGNITIVE FUNCTIONS IN THE ELDERLY I.M. Yusupov, Yu.V. Mishina.....	121
OUR AUTHORS.....	129

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

© 2017

Е.В. Артамонова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки»
Казанский государственный энергетический университет, Казань (Россия)

Ключевые слова: образование в высшей школе; качество образования; типы образовательных систем; контроль и оценка качества образовательных результатов; тенденции развития контрольно-оценочного процесса; формы контрольно-оценочных мероприятий.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, касающиеся современных тенденций, связанных с реформированием систем образования различных стран, включая отечественную, с акцентом на контрольно-оценочные процессы. Выделяются модели функционирования профессионального образования, а также обнаруживаются предпосылки, влияющие на структурно-содержательную наполняемость контрольно-оценочных мероприятий. Вводится понятие «эвалюация» в образовании, которое рассматривается как интегративная категория оценочно-аналитической деятельности в условиях повышения качества образования. Проводится анализ использования понятия как в зарубежных образовательных системах, так и в отечественной практике, а также указывается его роль в процессе создания и формирования общероссийской системы оценки качества образования, которая рассматривается как совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих оценку образовательных достижений обучающихся. В условиях формирования общероссийской системы оценки качества образования выделяются способы совершенствования системы оценки качества образовательных достижений учащихся, реализуемые в современной российской образовательной реалии в виде различных мероприятий. Особое внимание в этом ключе уделяется введению обязательной государственной итоговой аттестации для определенной категории граждан в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). В статье ЕГЭ рассматривается как переложение зарубежного опыта на отечественную почву в части итогового контроля в связке «школа – вуз», выделяются положительные и отрицательные черты его функционирования для российской образовательной практики.

Обозначенные в статье проблемы указывают на необходимость дальнейшей проработки вопросов реформирования контрольно-оценочных мероприятий в отечественном образовании в части как методологии, так и инструментария данного процесса.

Современное российское образование в целом и профессиональное в частности находится на пути реформирования, связанного с общей интеграцией мирового образовательного пространства и приведением в этом случае всех своих систем к единому знаменателю, в процессе чего затрагиваются как содержательно-структурные, так и функциональные компоненты. Причем одним из приоритетных направлений, исходя из документов [1–3], отражающих государственную образовательную политику, выступает повышение качества профессионального образования как важного фактора экономического и социального прогресса общества и развития творческого потенциала личности, обеспечение которого на высоком уровне возможно лишь при сохранении его фундаментальности [4].

На сегодня профессиональное образование предполагает три основные модели функционирования: моноуровневая (традиционная), направленная на подготовку специалиста для определенной профессиональной деятельности; многоступенчатая, в рамках которой выпускник однопрофильных училищ (колледжей) может продолжить обучение в вузе, начиная со 2-го или 3-го курса, по специально разработанной сокращенной программе («сопряженные» учебные планы); многоуровневая система, реализуемая в условиях непрерывного образования. Цель статьи – анализ современного состояния контрольно-оценочной практики в рамках модернизации отечественного образования.

Контрольно-оценочный компонент образовательной системы претерпевает изменения, которые характери-

зуются переходом от бихевиористской точки зрения к когнитивной, проявляясь в перенесении внимания с доминирующей оценки образовательных результатов на компоненты процесса получения результата, с пассивного ответа на активное конструирование содержания ответа, с оценки единичных умений на интегрированную и междисциплинарную оценку [5]. При этом содержание и контекст понятий «знания» и «умения» видоизменяется с переносом акцента на понятия «учебные достижения» (лично ориентированный подход) и «учебные результаты» (деятельностный подход). Вместо традиционного для российской образовательной практики статического оценивания, определяющего уровень подготовленности обучаемых именно в момент проверки, появляется динамический анализ изменений качества подготовленности студентов [6], в основе которого разрабатываемые и внедряемые системы мониторинга качества образования [7], а вместо предыдущего приоритета фактологии и алгоритмических умений в контрольно-оценочных мероприятиях на первое место выходят умения применять знания в нестандартных или практических ситуациях, что приводит к появлению нового вида измерителей, по типу набора достижений, широко используемых в зарубежных практиках (portfolio, performance assessment и т. д.) [8; 9], обеспечивающих одновременно с традиционными инструментами контроля и тестами многомерные аутентичные (комплексные [10]) оценки.

Рассматривая современную контрольно-оценочную систему, нельзя не упомянуть термин «эвалюация»

(evaluation), получивший широкое распространение в большинстве зарубежных стран с развитыми системами управления качеством образования и впервые зазвучавший в России в начале XXI в. [11], представляющий собой интегративную категорию оценочно-аналитической деятельности в условиях повышения качества образования на основе единой методологии, сочетания количественных и качественных методов для отслеживания характера и динамики изменений. При этом эволюцию отличают высокая объективность, информативность и прогнозируемость, достигаемые путем активного применения стандартизированных педагогических измерителей [12].

Именно с данным термином тесно связана следующая тенденция, активно проявляющаяся в современном зарубежном образовательном процессе, характеризующаяся повсеместным обновлением систем и процедур контроля качества результатов обучения в виде формирования единых систем оценивания для всех секторов высшего образования, а именно создание европейской сети агентств качества высшего образования. В рамках обозначенной тенденции изменяется функциональность контрольно-оценочной процедуры, которая теперь не только сводится к выявлению недостатков, но и определяется как критический анализ организации образовательного процесса с целью соотнесения результатов функционирования образовательных систем с запросами общества (потребностями инвесторов, в том числе государства, профессиональных сообществ, налогоплательщиков). А в рамках перехода мировых образовательных процессов на компетентностную основу к традиционному понятию «оценивание» добавляется определение «критериальное», суть которого заключается в использовании преподавателем оценочных таблиц, где указаны определенные компетенции и критерии оценки, известные студентам заранее, что исключает привычные для российского обывателя бесконечные передачи во время сессии, поскольку оценка является окончательной. Причем примечателен тот факт, что если в зарубежных странах с развитыми образовательными системами, включающими высокий контроль качества результатов обучения (традиционно это США, Франция, Германия, Голландия и т. д., плюс на сегодня к ним присоединяются Китай и Япония), вышеуказанные тенденции проявляются давно и в полную силу: в США и Канаде организации оценщиков “American Evaluation Association”, “Canadian Evaluation Society”, объединяя работников социальной сферы из разных стран, проводят ежегодные конференции, издают научную литературу, энциклопедии и журналы по вопросам эвалюации в образовании, то в России системы менеджмента качества в образовании только зарождаются, приспосабливаясь к предложенным условиям, выражаясь в формировании общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО). ОСОКО представляет собой совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг [13], которая в перспективе должна стать надежным

инструментом повышения эффективности и ответственности субъектов образования, индикатором состояния всей образовательной системы России.

Именно в рамках формирования ОСОКО значительная нагрузка ложится на совершенствование системы оценки качества образовательных достижений учащихся, которое на сегодня в российской образовательной реальности осуществляется в виде различных мероприятий, в том числе и в виде введения обязательной государственной итоговой аттестации выпускников средней школы в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). Так, современная отечественная контрольно-оценочная практика в системе «общеобразовательная школа – профессиональная школа» включает сдачу ЕГЭ, основная цель которого – формирование системы объективной оценки результатов учебного труда, создание условий, обеспечивающих эквивалентность государственных документов о получении образования с тем, чтобы они имели одинаковый вес и были признанными не только на всей территории страны, но и на международном уровне [14]. К тому же за рубежом именно связка «школа – вуз» за последние десятилетия дает наибольший опыт в области организации контроля современными средствами и методами, в том числе и с использованием педагогических измерений [15–17]. При этом собственно ЕГЭ предполагает двухуровневую систему контроля качества учебных результатов: внешний контроль государства в виде стандартизированных тестовых заданий над работой учителя, с одной стороны, и успеваемостью каждого обучаемого – с другой; внутренних – субъект-субъектный контроль (в различных вариациях: учитель – ученик, родитель – учитель, родитель – ученик и т. д.). Причем повсеместное использование стандартизированных заданий на этапе итогового контроля на всех уровнях образования повлекло за собой перестройку «рабочего» учебного процесса практически в обход образовательных документов, начиная с младших классов, выразившись в этой связи в стремлении учителей к «натаскиванию» на определенный тип заданий соответственно виду учебной деятельности, что идет вразрез с традиционно устной ориентированностью контроля. В период получения уже не первых результатов ЕГЭ, введения нового поколения государственных документов, регулирующих деятельность образовательного учреждения, происходит перестройка всех звеньев образовательной цепочки, включая и методику преподавания дисциплины, где налицо перенесение акцента с прочности, фундаментальности и гибкости учебной информации на получение большего объема учебной информации, форму предъявления заданий, скорость их выполнения, стандартизованность мысли обучаемого.

Данный подход к реформированию контроля для повышения эффективности качества образования в целом является, на наш взгляд, недостаточным продуманным, ибо предложенная разработчиками форма централизованного тестирования в ходе ЕГЭ была просто «выдернута» из западного опыта и соответствует скорее западной системе образования, нежели отечественной, несмотря на определенные успехи в данном направлении в отношении как процедуры проведения ЕГЭ (согласно международным экспертам [18]), так и внешней оценки россиян [19]. При организации контрольно-оценочных

испытаний во многих западных системах образования наблюдается тенденция «ухода» от тестовых заданий, направленных на проверку лишь репродуктивных, алгоритмических умений. Для российского образования, напротив, характерно стремительное распространение данной процедуры с охватом все большего количества этапов контроля на различных уровнях образования.

Речь идет о текущей тестовой проверке ранее изученного материала на этапе рубежного и итогового тестирования по дисциплине в период сессии в условиях современных технологий (рейтинговое, блочно-модульное обучение и пр.), а также ряда других актуальных на сегодня образовательных практик, до использования тестовых материалов на официальном уровне в виде обязательного для определенной категории граждан ЕГЭ. Причем парадокс заключается в том, что страны с довольно развитыми тестовыми методиками, представляющие фактически основу контрольно-оценочного механизма, так активно заявляя о благоприятных воздействиях данного подхода на всю систему на историческом этапе «середина прошлого столетия», сегодня в период абсолютной открытости на мировом пространстве, в условиях сотрудничества и построения единой системы оценки качества образования тщательно пытаются отойти от стандартных «перспективных» тестов в пользу подходов, направленных на проверку умения не воспроизводить, а скорее понимать, применять и адаптировать. С другой стороны, трансформация процесса контроля образовательных результатов в обязательном порядке должна сопровождаться серьезной реформой оценочного компонента, который в современных условиях малоэффективен в силу своей негибкости, поскольку сводится фактически к одномерной трехбалльной шкале, плохо состыкующейся с оценочным компонентом ЕГЭ. В странах, где практикуют национальные тесты, аналогичные ЕГЭ, но с более тонко градуированной шкалой, например во Франции, результаты экзамена представлены более четко и детально. К слову, зарубежный опыт во многих государственных документах рассматривают как одно из направлений повышения качества, однако не умаляя его роль в развитии современной образовательной системы; налицо некий регресс, происходящий в области образования, с возвратом, на наш взгляд, к худшим приоритетам прошлого. В этой связи одним из ключевых моментов представляется разработка и утверждение нормативной базы в отношении оценочного компонента образовательной системы, который бы соотносился в полной мере как с действующей традиционной практикой, так и с введенными инновациями (ЕГЭ, рейтинговые и модульные технологии и пр.).

Из всего вышесказанного напрашивается единственный вывод: несмотря на некие позитивные сдвиги в части реформирования отечественной системы образования и преодоление полувекового периода стагнации, большинство нововведений последних лет в части российского образования связано с переложением зарубежного опыта на отечественную почву, зачастую без должной переработки и осмысления в соответствии с национальными традициями. Так, примечателен факт, что когда российская образовательная система развивается исходя из собственных ресурсов, научных разработок, она занимает место в первом десятке междуна-

родного образовательного рейтинга, а перестраиваясь с ориентацией на зарубежную практику, ликвидируя собственные традиционные достижения, не дотягивает и до второй сотни, продолжая неуклонно снижаться. Переход вузовского образования на блочно-модульные технологии и в этой связи повсеместное внедрение тестовых технологий ставит под удар один из ключевых аспектов российского образования – фундаментальность, которая не будет иметь место также в связи с сокращением срока обучения, введением степени бакалавра, что привело к сокращению часов по ключевым дисциплинам, а значит, их поверхностному изучению (на технических направлениях подготовки бакалавров объем часов, например на математику, уменьшился по сравнению с дорыночными временами в три раза [20]).

Подводя итог вышесказанному, отметим, что вопросы контроля качества образовательных результатов обучаемых, как и контроля качества образования в целом, выступают доминантой в процессе реформы отечественного профессионального образования. Однако речь идет не столько о создании общероссийской системы оценки качества образования, сколько о необходимости формирования единого концептуально-методологического понимания проблем качества образования и подходов к его измерению (опора на единые требования к инструментарию педагогических измерений, современные технологии проведения контрольно-оценочных мероприятий, согласованность показателей и критериев с информационными программными средствами [21]), что требует научно обоснованной методологии для последующей корректной интерпретации результатов с целью последующего видоизменения и приведения в соответствие с современностью структурно-функциональных и содержательных компонентов данной системы, включая все этапы контрольно-оценочных мероприятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
2. Приоритетные направления развития образовательной системы РФ (одобрены правительством Российской Федерации) // Бухгалтерский учет в бюджетных и некоммерческих организациях. 2006. № 24. С. 15–23.
3. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р.
4. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества образования. М.: Логос, 2007. 192 с.
5. Артамонова Е.В. Контрольно-оценочная практика российского профессионального образования: настоящее, прошедшее, будущее // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 224–226.
6. The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: OECD, 2003. 426 p.
7. Bateson D., Nicol C., Achroeder T. Alternative assessment and tables of specification for the third international mathematics and science study // ICC. 1991. № 64. P. 230–238.

8. Dochy F., Segers M., Buehl M. The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge // *Review of Educational Research*. 1999. № 69. P. 145–186.
9. Stecher B. *Performance assessment in an era of standards-based educational accountability*. Stanford: Stanford University, 2010. 49 p.
10. Parshall C., Spray J., Davey T. Springer. *Practical considerations in computer based testing*. New York: SAGE Publication, 2002. 222 p.
11. Звонников В.И., Челышкова М.Б. *Современные средства оценивания результатов обучения*. М.: Академия, 2007. 224 с.
12. Ефремова Н.Ф., Звонников В.И., Челышкова М.Б. Педагогические измерения в образовании // *Педагогика*. 2006. № 2. С. 14–22.
13. Концепция общероссийской системы оценки качества образования / под ред. А.Н. Лейбовича. М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2006. 90 с.
14. Болотов В.А. Единый государственный экзамен: на пути к созданию системы независимой оценки качества образования // *Высшее образование сегодня*. 2004. № 11. С. 12–15.
15. Ковалева Г.С. Основные подходы к сравнительной оценке качества математического и естественнонаучного образования в странах мира (по материалам международного исследования TIMSS). М.: Центр ОКО ИОСО РАО, 1996. 92 с.
16. Конкурентоспособна ли наша школа? Международные исследования как индикатор качества школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2004. 58 с.
17. Новый взгляд на грамотность: по материалам международного исследования PISA-2000 / под ред. Г.С. Ковалевой. М.: Логос, 2004. 196 с.
18. Артамонова Е.В., Галиахметова А.Т., Андреева Е.А. Реформирование контроля качества образовательных результатов: отечественный опыт // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014. № 6. С. 149–153.
19. Болотов: оценка должна показывать ученику его слабые и сильные стороны // РИА новости. URL: ria.ru/sn_edu/20160922/1477574896.html.
20. Ибрагимов Г.И. Методологические основы и факторы развития дидактических понятий // *Педагогика*. 2011. № 10. С. 12–19.
21. Система оценки качества образования. Лесной: Управление образования, 2008. 35 с.
4. Bolotov V.A., Efremova N.F. *Sistema otsenki kachestva obrazovaniya* [The system of education quality assessment]. Moscow, Logos Publ., 2007. 192 p.
5. Artamonova E.V. The monitoring of students' knowledge in the Russian professional education: present, past, future. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 3, pp. 224–226.
6. *The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris, OECD Publ., 2003. 426 p.
7. Bateson D., Nicol C., Achroeder T. Alternative assessment and tables of specification for the third international mathematics and science study. *ICC*, 1991, no. 64, pp. 230–238.
8. Dochy F., Segers M., Buehl M. The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, 1999, no. 69, pp. 145–186.
9. Stecher B. *Performance assessment in an era of standards-based educational accountability*. Stanford, Stanford University Publ., 2010. 49 p.
10. Parshall C., Spray J., Davey T. Springer. *Practical considerations in computer based testing*. New York, SAGE Publ., 2002. 222 p.
11. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. *Sovremennye sredstva otsenivaniya rezultatov obucheniya* [Modern means of estimation of results of training]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 224 p.
12. Efremova N.F., Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Pedagogical measurements in the educational system. *Pedagogika*, 2006, no. 2, pp. 14–22.
13. Leybovich A.N., ed. *Kontseptsiya obshcherossiyskoy sistemy otsenki kachestva obrazovaniya* [The concept of the national system of education quality assessment]. Moscow, Federalnaya sluzhba po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki Publ., 2006. 90 p.
14. Bolotov V.A. Unified state examination: on the way to creating a system of independent quality assessment of education. *Vyshee obrazovanie segodnya*, 2004, no. 11, pp. 12–15.
15. Kovaleva G.S. *Osnovnye podkhody k sravnitel'noy otsenke kachestva matematicheskogo i estestvennonauchnogo obrazovaniya v stranakh mira (po materialam mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS)* [The main approaches to comparative assessment of the quality of mathematics and science education in countries of the world (materials of the international study TIMSS)]. Moscow, Tsentr OKO IOSO RAO Publ., 1996. 92 p.
16. *Konkurentosposobna li nasha shkola? Mezhdunarodnye issledovaniya kak indikator kachestva shkol'nogo obrazovaniya* [Competitive our school? International studies as an indicator of quality of school education]. Moscow, NIU VShE Publ., 2004. 58 p.
17. Kovaleva G.S., ed. *Novyy vzglyad na gramotnost: po materialam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2000* [A new look at literacy: an international study PISA–2000]. Moscow, Logos Publ., 2004. 196 p.
18. Artamonova E.V., Galiakhmetova A.T., Andreeva E.A. Reforming the quality control of educational outcomes: the Russian experience. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014, no. 6, pp. 149–153.

REFERENCES

1. RF. The concept of the Federal target program of education development for 2016–2020 years, decree of the Government of the Russian Federation of 29 December 2014 № 2765-R. (In Russ.)
2. Priority directions of development of the educational system of the Russian Federation (approved by the government of the Russian Federation). *Bukhgalterskiy uchet v byudzhetykh i nekommercheskikh organizatsiyakh*, 2006, no. 24, pp. 15–23.
3. RF. The strategy of innovative development of the Russian Federation for the period until 2020, decree of the Government of the Russian Federation from December 8, 2011 № 2227-R. (In Russ.)

19. Bolotov: the evaluation should show the student his strengths and weaknesses. *RIA novosti*. URL: ria.ru/sn_edu/20160922/1477574896.html.
20. Ibragimov G.I. Methodological foundations and factors of didactic concepts development. *Pedagogika*, 2011, no. 10, pp. 12–19.
21. *Sistema otsenki kachestva obrazovaniya* [The system of education quality assessment]. Lesnoy, Upravlenie obrazovaniya Publ., 2008. 35 p.

MONITORING AND EVALUATION PRACTICE IN THE CONTEXT OF REFORMING OF THE RUSSIAN VOCATIONAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

© 2017

E.V. Artamonova, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Foreign languages”
Kazan State Power Engineering University, Kazan (Russia)

Keywords: higher school education; quality of education; types of educational systems; monitoring and evaluation of the quality of educational results; development trends in monitoring and evaluation; forms of monitoring and evaluation activities.

Abstract: The paper analyzes modern trends related to reforming of education systems in different countries, including Russia, focusing on monitoring and evaluation processes. The author describes functional models of vocational education and conditions that affect the structure and contents of the monitoring and evaluation activities. The concept of “evaluation” in education is introduced and considered as an integrative category of evaluation-analytical activity in the context of improving the quality of education. This paper analyzes the use of the concept both in foreign educational systems and in Russia, defines its role in the process of creation and development of the Russian system of the education quality assessment which is considered to be a combination of organizational and functional structures, norms and rules that provide the assessment of student performance. While forming the Russian system of education quality assessment, the improvement of the quality of monitoring and evaluation of educational results is very important and is implemented in Russian modern education through a number of activities. In this regard, particular attention is paid to the introduction of mandatory state final certification for a certain category of citizens in the form of a unified state examination (USE). The author considers this exam as the Russian interpretation of foreign experience in the part of the final assessment of educational results in connection “school – university” and shows the positive and negative features of this process in the Russian educational practice.

The problems indicated in the paper suggest the necessity for further study of the reforming the monitoring and evaluation activities in the national education system in relation to the methodology and tools of this process.

**ВИДЫ РАБОТ ПО ОБУЧЕНИЮ ФОНЕТИКЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ
(НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА
«РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА»)**

© 2017

А.Т. Бактыбаева, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры «Русский язык и профессиональный русский язык с курсом латинского языка»
Казахский национальный медицинский университет имени С.Д. Асфендиярова, Алматы (Казахстан)

Ключевые слова: студенты из Индии; русский язык как иностранный; электронный учебник; студенты-иностранцы; фонетические навыки русского языка.

Аннотация: Актуальность использования новых технологий в обучении русскому языку иностранных студентов обусловлена изменениями рынка труда и процессами модернизации в медицинском образовании. В настоящее время растут потребности в высококвалифицированных специалистах-медиках, способных ориентироваться в стремительно изменяющихся социально-экономических процессах. Этим обусловлена необходимость активного применения информационных технологий, позволяющих в ускоренном режиме разрабатывать, изменять и соотносить различные учебные и научно-методические материалы. Автор описал возможности применения электронного учебника при обучении русскому языку студентов-иностранцев медицинского вуза. Благодаря инновационным технологиям иностранные студенты медицинского вуза получили возможность не только изучать русский язык с точки зрения орфографии, грамматики, лексики и стилистики, но и знать и применять медицинскую терминологию русского языка в ситуациях общения. Подобный синтез позволяет иностранным студентам, с одной стороны, усваивать специальные знания, с другой – успешно овладевать языком специальности. На основе дефиниции понятия «электронный учебник» и на примере созданного преподавателями КазНМУ электронного пособия автор рассматривает некоторые виды работ для закрепления фонетических умений у студентов-иностранцев медицинского вуза. Для закрепления фонетических навыков на страницах учебника его авторы предлагают традиционные формы обучения типа «Слушайте и повторяйте за диктором», «Читайте», «Следите за интонацией. Повторяйте за диктором. Читайте». Наряду с такими заданиями используются решение кроссвордов, задание-игра «Собери слово», фонетический диктант. Проведенный сравнительный анализ данных между экспериментальной и контрольной группами свидетельствует о положительном результате при закреплении фонетических навыков у тех студентов, которые имели возможность пользоваться электронным учебником. Описанный эксперимент подтверждает важность развития электронных технологий и использования их в обучении как необходимого средства для повышения уровня знаний русского языка у студентов-иностранцев.

Одним из инструментов модернизации казахстанского общества является электронное обучение. Современное преподавание русского языка как иностранного (РКИ) включает в себя множество различных технологий обучения. Наиболее востребованными на сегодняшний день являются именно информационно-коммуникационные технологии. Данному вопросу было посвящено определенное количество исследований. В работах Э.Г. Азимова описаны возможности компьютера как учебного средства, представлена типология тренировочных компьютерных упражнений, алгоритм создания коммуникативно-ориентированных учебных электронных курсов, показана технология разработки основ электронного учебника [1]. Вопросам развития нового направления – электронной лингводидактики посвящены исследования А.Д. Гарцова [2]. По его мнению, «основное предназначение электронной лингводидактики заключается в обеспечении теоретической и практической базы для обучения языкам в новых условиях информационного общества» [2, с. 6]. В работе В.А. Трайнева описаны новые информационные коммуникационные технологии в образовании, позволяющие создавать диапазон стимулов для вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность [3]. Психолого-педагогические инновации на основе обобщения профессионально-языкового опыта изучаются М.А. Бовтенко [4; 5]. Различные аспекты этноориентированной методики обучения русскому языку в рамках мультиязычного, поликультурного информационного

пространства освещены в работе Т.М. Балыхина, Джао Юйцань [6]. В исследовании В.И. Васильева описаны различные виды тестов и тестовых заданий для обучения в школе и вузе [7]. Интеграция компьютерного тестирования по орфографии и пунктуации русского языка в практику преподавания рассмотрена в исследовании Т.Ю. Сокуровой [8]. Развитию дистанционного обучения посвящены работы В.П. Демкина [9; 10]. Анализ современных сетевых прикладных средств, электронных учебников, электронных учебных пособий и т. п. – вот далеко не весь перечень вопросов, представленных в методических работах ученых [11].

Электронный учебник, по мнению специалистов, должен реализовать те дидактические задачи, которые мы требуем от современного учебника русского языка, но эти функции осуществляются на новом технологическом уровне [12, с. 3]. Обобщив научно-методическую литературу, можем отметить, что под термином «электронный учебник» или «электронное учебное пособие» подразумевают:

1) электронную версию издания. Она, как правило, повторяет печатный вариант, дополненный или гипертекстовыми ссылками, или интерактивными заданиями типа: «Откройте картинку и соберите слово за определенное время...», «Подберите под рисунки соответствующее название за 1 минуту...» и т. д.;

2) электронный учебник, у которого нет печатного варианта, но в его основе лежат те же принципы создания, что и у учебной книги. Подобные издания имеют

грамматический, справочный, тренировочный материал и удобны в применении, так как могут быть высланы по электронной почте и использоваться студентами, у которых есть лэптоп;

3) электронное издание, которое представляет собой тип учебно-методического комплекса, близкого по свойствам предметной обучающей среде [13, с. 3].

Цель статьи – описать основные этапы работ по обучению фонетике студентов-иностранцев посредством различных заданий электронного учебника по русскому языку.

Использование современных компьютерных технологий – отличительная черта дисциплины «Русский язык как иностранный» в КазНМУ им. С. Асфендиярова. Иностранцам студентам медицинского вуза приходится изучать русский язык не только с точки зрения орфографии, грамматики, лексики и стилистики, но и знать и применять медицинскую терминологию русского языка. Подобный синтез позволяет, с одной стороны, усваивать иностранцам студентам медицинского вуза специальные знания, с другой – успешно овладевать языком специальности [14]. Это, в свою очередь, ориентировало изменить и методику обучения языку. На сегодняшний день наряду с традиционными объяснениями используются педагогические приемы отработки фонетики, лексики, грамматики, где большим подспорьем в этом вопросе является применение компьютерных технологий [15]. Учебник «Русский язык как иностранный для студентов медицинского вуза», подготовленный преподавателями данного вуза, сохраняет информативную и методическую базу бумажного варианта, соответствует требованиям государственного стандарта, доступен, мобилен, экономичен [16]. Данный учебник позволяет: 1) учитывать две составляющие образовательного процесса – преподавателя и студента; 2) создавать условия для коммуникации на русском языке, используя возможности технологии мультимедиа и гипертекста; 3) включать информационные, мотивационные и контролирующие функции при модульном принципе подачи материала; 4) создавать многомерные стимулы для обеспечения коммуникативной и познавательной деятельности на русском языке, учитывая практически все виды речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование [17, с. 3].

При сборе учебного материала и его изложении в электронном учебнике авторы старались ориентироваться на то, чтобы представленные уроки русского языка проходили не только максимально эффективно, но и легко.

Данный электронный учебник, во-первых, способствует вариативной последовательности в изучении учебного материала, во-вторых, стимулирует личную познавательную активность студента, в-третьих, снимает стресс, особенно при изучении нового материала. Студенты, увлеченные процессом закрепления материала в нестандартной форме, оставляют в стороне переживания типа «Я опять не смогу прочитать/повторить/сказать правильно». Они не боятся ошибаться, пробовать еще и еще раз. Определенным стимулом являются задания с ограниченным временем. В ходе успешного выполнения таких заданий закрепляется положительный эмоциональный фон. Студенты понимают, что хоть задание-игра завершилось, но ошибки не столь значимы

по сравнению с тем, каких результатов им удалось достичь. Вместо утомительного и многократного корректирования ошибок во время выполнения традиционных заданий на начальном этапе «Слушайте, повторяйте, читайте» формируется ощущение успеха [18].

Обучение русскому языку как иностранному индийских студентов – важное условие получения знаний в области медицины в Казахстане. Однако оно имеет свою специфику. Одним из аспектов русского языка в практическом курсе является фонетика. Как правило, на вводно-фонетический курс отводится 32 часа, в КазНМУ – только 16. Следовательно, траектория обучения выстраивается таким образом, чтобы студенты могли получать знания от простого к сложному, работая над отдельными звуками, словами и предложениями. Уже через неделю после начала занятий фонетикой студенты могут читать, различать и понимать русские слова, немного говорить по-русски, но не всегда быть понятыми носителями русского языка.

На первых занятиях по фонетике вызывает сложности именно освоение и усвоение звуковой системы русского языка. Поэтому все внимание должно быть сосредоточено на:

- правильной артикуляции звуков в слогах, словах;
- распознавании их в потоке речи [19].

Цель начальных уроков – развитие и доведение до автоматизма слухо-произносительных умений, формирование фонетического слуха у обучаемых. По мнению преподавателей РКИ МГУ, при выполнении фонетических упражнений необходимо придерживаться трехэтапной формы обучения [20]: 1) вначале преподаватель читает буквы, слоги, слова, а студент-иностранец слушает преподавателя и следит по тексту; 2) потом преподаватель читает, а студент-иностранец повторяет; 3) и только в третий раз студент-иностранец читает самостоятельно.

Для закрепления фонетических навыков на страницах нашего учебника мы предлагаем традиционные формы обучения типа «Слушайте и повторяйте за диктором», «Читайте», «Следите за интонацией. Повторяйте за диктором. Читайте». Например, произношение русского гласного звука [ы] вызывает трудности у иностранных студентов: «ви» вместо «вы», «мить» вместо «мыть». Для улучшения и закрепления произносительных навыков есть задание типа «Слушайте и повторяйте за диктором»:

ык – ыг – ык – ыг – ык – ыг – ык – ыг;
 кы – гы – кы – гы – кы – гы – кы – гы;
 ыкы – ыгы – ыкы – ыгы – ыкы – ыгы – ыкы – ыгы;
 ы – ы – ы – ы – ы – ы – ы – ы – ы;
 кы – кмы – мы – мыл;
 гы – гмы – мы – мыл;
 кы – квы – вы – выл;
 гы – гвы – вы – выл;
 кы – кбы – бы – был;
 гы – гбы – бы – был;

мыло, было, выход, выставка, был, сын, сыр, буквы, умный [21].

Для закрепления фонетических умений на страницах электронного учебника дается объяснение, что в русском языке единицей письма и чтения является не отдельная буква, а слог. Поэтому есть задания со словами, которые нужно разделить по слогам, определить позицию звука, составить его схему.

При отработке русского звука мы выделяем следующие этапы.

1. Слухо-зрительная иллюстрация, которая может иметь фрагментарный характер. Задания такого типа служат развитию как фонетического слуха, так и произносительных навыков студента-иностранца. Это подбор иллюстраций с изображением различных предметов, включая называние медицинских приборов, в которых есть изучаемая буква. В данном случае используются задания с формулировкой «Слушайте...», «Послушайте диктора и повторите...», «Послушайте и скажите...». Например: «Послушайте и выделите курсором слово-картинку, в котором есть буква «о». Слова-картинки: пленка, кость, каталка, жгут, язва и т. д.».

2. Есть ряд заданий, в которых необходимо соотносить звуки с графическим написанием букв при чтении слогов, слов. Такие задания имеют рецептивный, рецептивно-продуктивный характер, в их основе – сравнение похожих звуков. Еще на занятии в аудитории преподаватель обращает внимание на смысловозначительную функцию звуков. В качестве закрепления они есть на страницах электронного учебника: «Послушайте и сопоставьте», «Послушайте и обратите внимание», «Прочитайте и замените», «Прочитайте, следите...». Например, есть задание: «Прочитайте и замените букву «р» на «л», что у вас получится»:

кран – клан;
парки – палки;
стар – стал [22].

К интерактивным образовательным технологиям относят игры [23]. Игры по обучению языкам способствуют «усвоению знаний и приобретению речевого опыта не по необходимости, а по желанию студентов». Игра вносит разнообразие в повседневную учебную деятельность, повышая интерес к самому учебному предмету» [24; 25, с. 74].

В нашем электронном учебнике есть игры-задания, направленные на формирование навыков опознавания звуков русского языка: диктор называет попеременно русские и нерусские звуки (казахского, английского, французского языков). Студент, если услышит русский звук, должен нажать на курсор и подвести мышку к букве на экране. Если он не успел отреагировать или неправильно нашел звук-стимул, то он не получает балл. Есть задание-игра, направленное на формирование навыков установления звуко-буквенных соответствий. У студента на экране две колонки. В одной написаны буквы (З, Д, В...), во второй звуки ([з], [д], [б]...). Обучающийся должен найти для каждой буквы пару звуков, которые они могут обозначать (например, В – [в] и [ф]). Победитель тот, кто за 50 секунд выполнил задание. Есть задание «Один-два». Суть его в том, что за указанное время студенту необходимо распределить слова по предложенным акцентно-ритмическим моделям (одно-сложные и двусложные).

Большой интерес имеет задание «Ребусы»: разделить на слоги и сделать первый слог вторым (мышка, навес, насос и т. д.). В случае если задание выполнено правильно, то складывается картинка, если нет, то картинка с изображением предмета нет.

Для тех студентов, которые знают алфавит, есть задание-игра «Собери слово». Цель – формирование фонетико-графических навыков. На экране написаны бук-

вы (печатные или письменные), из которых надо сложить слово (например, Н, К, И, А, Г – КНИГА; Е, Ц, Р, Е, Т, П – РЕЦЕПТ). Полученные слова необходимо набрать. Это задание выполняется на время. Обучающая задача данного задания состоит в том, чтобы, во-первых, идентифицировать буквы, во-вторых, суметь определить их последовательность, чтобы получилось слово, и, в-третьих, набрать его.

Определенные трудности вызывают у студентов задания с перемещением интонационного центра. Они не всегда сразу устанавливают смысловое различие при чтении диктором таких предложений:

Завтра медики будут на операции? (вчера или сегодня, позавчера и т. п.);

Завтра *медики* будут на операции? (медики, врачи, интерны и т. п.);

Завтра медики *будут* на операции? (будут или не будут);

Завтра медики будут *на операции*? (возможны два варианта понимания: 1) на операции или в больнице, госпитале и т. п.; 2) спрашивающий ждет подтверждения или наоборот опровержения того, что медики будут или не будут на операции).

В качестве закрепления после каждого занятия для студентов есть фонетические диктанты, на которые отводится определенное время. Диктор произносит буквы, слоги, маленькие предложения, которые необходимо набрать. После окончания работы есть возможность проверить себя по ключу. Такой вид работы развивает фонетический слух [26].

По мнению преподавателей, использование технологии кроссворда способствует развитию мотивации, целеполаганию, пополнению словарного запаса [27]. Решение кроссвордов на страницах электронного учебника позволяет усваивать знания, запоминать слова в игровой форме, действует как успокаивающее средство. Если мы практикуем его как вид итогового задания, то оно используется в виде теста. Это заставляет студентов обратиться к справочникам и словарям. По мнению самих студентов-иностранцев, такие несложные кроссворды расширяют кругозор, способствуют развитию сообразительности, мышления [28].

В ходе апробации данного электронного учебника по разделу «Вводно-фонетический курс» результатами стали следующие цифры. Для сравнения были выбраны две группы студентов из Индии, которые раньше не изучали русский язык, по 10 человек в каждой группе. Для студентов экспериментальной группы был предоставлен доступ к электронному учебнику. Студенты контрольной группы занимались по бумажному варианту. Время для проведения эксперимента – один месяц, поскольку занятия три раза в неделю по одному часу. Итогом контролем стало задание, включающее в себя: чтение отрывка из детской книги А. Барто; написание фонетического диктанта (5–7 минут), небольшой тест (25 вопросов). Уровень сформированности фонетических навыков восприятия в экспериментальной группе – 79,32 %, в контрольной – 65,3 %. Уровень фонетической обученности при чтении в экспериментальной группе – 59,27 %, в контрольной – 43,67 %. Низкий балл студенты показали при чтении отрывка из стихотворения и фонетическом диктанте. Средний балл был при тесте, который включал задания из учебника. Причиной таких

результатов, на наш взгляд, стало непостоянство в практике (студенты, за пределами занятий говорят только на своем языке: или хинди, или тамильском). Другая причина – нет опыта изучения других языков, особенно у студентов, проживающих на юге Индии. Они, как правило, знают только тамильский. В группе из 10 человек только 1 студент изучал английский язык на курсах у себя на родине.

Применение электронного учебника помогло студентам экспериментальной группы показать результат выше, чем в контрольной группе. Значит, работа с разделом «Фонетика» электронного учебника явилась важным фактором повышения образовательного уровня у студентов-иностранцев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г. Методическое руководство для преподавателей по использованию дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному. М.: Макс Пресс, 2004. 110 с.
2. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог. М.: РУДН, 2009. 295 с.
3. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. М.: Дашков и К-, 2013. 320 с.
4. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. М.: Флинта, 2005. 216 с.
5. Бовтенко М.А. Создаем компьютерные учебные материалы самостоятельно // Информационные технологии в обучении языку. 2004. № 11. URL: itlt.edu.nstu.ru/article11.
6. Балыхина Т.М., Джао Юйцань. От методики к этно-методике. М.: РУДН, 2010. 210 с.
7. Васильев В.И. Культура компьютерного тестирования. М.: МГПУ, 2002. 200 с.
8. Сокурова Т.Ю. Интеграция компьютерного диагностического тестирования по орфографии и пунктуации в практику преподавания русского языка : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 266 с.
9. Демкин В.П., Можаяева Г.В. Организационно-методическая работа при дистанционном обучении // Открытое и дистанционное образование. 2002. № 2. С. 15–25.
10. Демкин В.П., Можаяева Г.В. Технологии дистанционного обучения. Томск: Том. ун-т, 2003. 104 с.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 1999. 272 с.
12. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы интернет-образования. 2002. № 7. С. 8–11.
13. Розина И.Н. Основы информационной и коммуникационной компетенции при использовании электронной почты // Интернет в профессиональной деятельности: сборник научно-методических статей. М.: ИОСО РАО, 2003. С. 68–76.
14. Кедрова Г.Е. Проектирование интернет-учебников по русскому языку: базовые принципы // Русский язык: исторические судьбы и современность: материалы Международного конгресса. М.: МГУ, 2001. С. 407–408.
15. Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Архангельская А.Л., Шоркина Е.Н. Компьютер инструмент преподавателя русского языка как иностранного // Информационные технологии в образовании. ИТО–2003: материалы международной конференции. URL: ito.edu.ru/2003/1/3/1-3-2703.html.
16. Русский язык как иностранный для студентов медицинского вуза. Алматы: Рауан, 2016. 288 с.
17. Чуксина И.Г. Что должен знать преподаватель РКИ о компьютерных технологиях // Русский язык за рубежом. 2003. № 2. С. 15–17.
18. Азимов Э.Г. Русский язык в интернете (методический и лингвистический аспекты). М.: Макс Пресс, 2004. 350 с.
19. Низовая И.Ю. Электронный учебник в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. № 3-1. С. 98–100.
20. Дунаева Л.А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. М.: Макс Пресс, 2006. 296 с.
21. Боровлёва К.С. К вопросу об использовании средств информатизации в обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 891–896.
22. Руденко-Моргун О.И. Принципы моделирования и реализация электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа. М.: РУДН, 2009. 209 с.
23. Киселева Е.Ю., Горбунова Т.С. Фонетические игры и упражнения на начальном этапе обучения русскому как иностранному и английскому языкам // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2014. № 3. С. 180–184.
24. Фонетика русского языка для иностранцев. Русский алфавит. Произношение звуков. Фонетические упражнения РКИ // Международный центр русского языка как иностранного. URL: rki-site.ru/alfavit-fonetika-proiznoshenie.html.
25. Милованова И.С. Фонетические игры и упражнения. М.: Флинта, 2000. 160 с.
26. Низовая И.Ю. Теория и практика создания электронного учебника по русскому языку как иностранному : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 23 с.
27. Будильцева М.Б., Царева Н.Ю., Мэн Ся. Впервые по-русски. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для китайских студентов. М.: Русский язык Курсы, 2011. 200 с.
28. Павлова Л.В. Кроссворд как средство активизации мыслительной деятельности учащихся на уроках английского языка // Первое сентября: открытый урок. URL: festival.1september.ru/articles/502073/.

REFERENCES

1. Azimov E.G. *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavateley po ispolzovaniyu distantsionnykh tekhnologiy v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu* [Methodological guideline for teachers on

- how to use the distance technologies when teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Maks Press Publ., 2004. 110 p.
2. Gartsov A.D. *Elektronnaya lingvodidaktika: sreda – sredstva obucheniya – pedagog* [E-lingua-didactic: environment, educational tools, teacher]. Moscow, RUDN Publ., 2009. 295 p.
 3. Traynev V.A. *Novye informatsionnye kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [New information communication technologies in education]. Moscow, Dashkov i K- Publ., 2013. 320 p.
 4. Bovtenko M.A. *Kompyuternaya lingvodidaktika* [Computer linguodidactics]. Moscow, Flinta Publ., 2005. 216 p.
 5. Bovtenko M.A. We create computer-based learning materials on our own. *Informatsionnye tekhnologii v obuchenii yazyku*, 2004, no. 11. URL: itlt.edu.nstu.ru/article11.
 6. Balykhina T.M., Dzhaio Yuytsan. *Ot metodiki k etno-metodike* [From methodology to ethnomethodics]. Moscow, RUDN Publ., 2010. 210 p.
 7. Vasilev V.I. *Kultura kompyuternogo testirovaniya* [Culture of computer testing]. Moscow, MGPU Publ., 2002. 200 p.
 8. Sokurova T.Yu. *Integratsiya kompyuternogo diagnosticheskogo testirovaniya po orfografii i punktuatsii v praktiku prepodavaniya russkogo yazyka*. Dis. kand. ped. nauk [The integration of computer-based diagnostic testing on spelling and punctuation to the practice of teaching Russian language]. Moscow, 2009. 266 p.
 9. Demkin V.P., Mozhaeva G.V. Organizational and methodological work during distance learning. *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie*, 2002, no. 2, pp. 15–25.
 10. Demkin V.P., Mozhaeva G.V. *Tekhnologii distantsionnogo obucheniya* [Technology of distance training]. Tomsk, Tom. un-t Publ., 2003. 104 p.
 11. Polat E.S., ed. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in education]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 272 p.
 12. Nikolaeva N.V. Educational quest-projects as the method and means of development of the information activity skills of the students. *Voprosy internet-obrazovaniya*, 2002, no. 7, pp. 8–11.
 13. Rozina I.N. The principles of information and communicative competencies when using e-mail. *Internet v professionalnoy deyatel'nosti: sbornik nauchno-metodicheskikh statey*. Moscow, IOSO RAO Publ., 2003, pp. 68–76.
 14. Kedrova G.E. Designing of internet-textbooks on the Russian language: basic principles. *Russkiy yazyk: istoricheskie sudby i sovremennost: materialy Mezhdunarodnogo kongressa*. Moscow, MGU Publ., 2001, pp. 407–408.
 15. Rudenko-Morgun O.I., Dunaeva L.A., Arkhangel'skaya A.L., Shorkina E.N. Computer tool of a teacher of Russian as a foreign language. *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii. ITO–2003: materialy mezhdunarodnoy konferentsii*. URL: ito.edu.ru/2003/I/3/I-3-2703.html.
 16. *Russkiy yazyk kak inostrannyi dlya studentov meditsinskogo vuza* [Russian as a foreign language for medical students]. Almaty, Rauan Publ., 2016. 288 p.
 17. Chuksina I.G. What should a teacher of Russian as a foreign language know about computer technologies. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 2003, no. 2, pp. 15–17.
 18. Azimov E.G. *Russkiy yazyk v internete (metodicheskiy i lingvisticheskiy aspekty)* [Russian language on the Internet (methodological and linguistic aspects)]. Moscow, Maks Press Publ., 2004. 350 p.
 19. Nizovaya I.Yu. Digital textbook teaching of Russian as a foreign language. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2014, vol. 10, no. 3-1, pp. 98–100.
 20. Dunaeva L.A. *Sredstva informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy v obuchenii inostrannykh uchashchikhsya gumanitarnykh spetsialnostey nauchnomu obshcheniyu* [Means of information and communicative technologies in teaching scientific communication to the foreign Humanities degree students]. Moscow, Maks Press Publ., 2006. 296 p.
 21. Borovleva K.S. On the question of using of means of informatization in teaching of Russian language for foreign students in the medical university. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 1-1, pp. 891–896.
 22. Rudenko-Morgun O.I. *Printsipy modelirovaniya i realizatsiya elektronnoho uchebno-metodicheskogo kompleksa po russkomu yazyku na baze tekhnologii gipermedia* [The principles of modeling and implementation of the electronic Russian language teaching materials on the base of hypermedia technologies]. Moscow, RUDN Publ., 2009. 209 p.
 23. Kiseleva E.Yu., Gorbunova T.S. Phonetic games and exercises at the initial stages of English learning and Russian as a foreign language. *Uchenye zapiski Kazanskoy gosudarstvennoy akademii veterinarnoy meditsiny im. N.E. Baumana*, 2014, no. 3, pp. 180–184.
 24. Phonetics of the Russian language for foreigners. Russian alphabet. Pronunciation of sounds. Phonetic exercises of RCT. *Mezhdunarodnyy tsentr russkogo yazyka kak inostrannogo*. URL: rki-site.ru/alfavit-fonetika-proiznoshenie.html.
 25. Milovanova I.S. *Foneticheskie igry i uprazhneniya* [Phonetic games and exercises]. Moscow, Flinta Publ., 2000. 160 p.
 26. Nizovaya I.Yu. *Teoriya i praktika sozdaniya elektronnoho uchebnika po russkomu yazyku kak inostrannomu*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Theory and practice of creation of electronic textbook for Russian as a foreign language]. Moscow, 2001. 23 p.
 27. Budiltseva M.B., Tsareva N.Yu., Men Sya. *Vpervye po-russki. Vvodnyy fonetiko-grammaticheskiy kurs russkogo yazyka dlya kitayskikh studentov* [For the first time in Russian. Introductory phonetics and grammar course of Russian for Chinese students]. Moscow, Russkiy yazyk Kursy, 2011. 200 p.
 28. Pavlova L.V. Crossword as a means of activating the intellectual activity of students in English lessons. *Pervoe sentyabrya: otkrytyy urok*. URL: festival.1september.ru/articles/502073/.

**TYPES OF WORK ON TEACHING PHONETICS TO STUDENTS-FOREIGNERS
(ON THE EXAMPLE OF ELECTRONIC TEXTBOOK
“RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR MEDICAL STUDENTS”)**

© 2017

A.T. Baktybaeva, PhD (Philology), Associated Professor,
assistant professor of Chair “Russian language and professional Russian language with Latin course”
S.D. Asfendiyarov Kazakh National Medical University, Almaty (Kazakhstan)

Keywords: students from India; Russian as a foreign language; electronic textbook; students-foreigners; Russian language phonetic skills.

Abstract: The applicability of new technologies in teaching the Russian language to the foreign students is caused by the changes in labor market and the modernization processes in medical education. Currently, the demand for skilled medical professionals able to be well-informed about the rapidly changing social and economic processes increases. This causes the necessity to apply actively the information technologies allowing developing, changing and comparing various learning and scientific methodological materials very quickly. The author described the applicability of the electronic textbook while teaching the Russian language to the medical students-foreigners. Due to the innovation technologies, it became possible for foreign medical students not only to learn the Russian language from the point of view of spelling, grammar, vocabulary, and stylistics but also to know and apply Russian medical terminology in communicative situations. Such synthesis allows foreign students both to absorb the professional knowledge and to master successfully the language of their professional field. Based on the definition of the concept of “electronic textbook” and on the example of the electronic textbook developed by the lecturers of Kazakh National Medical University, the author considers some types of work to master phonetic skills of foreign medical students. To master phonetic skills, the textbook authors suggest the traditional forms of learning of “Listen and repeat after the speaker”, “Read”, and “Follow the intonation. Repeat after the speaker. Read” types. Together with such tasks, the crosswords solving, “Spell a word” task-game, and phonetic dictation are used. The comparing analysis of data among the experimental and control groups proves the positive result while mastering the phonetic skills of those students who had the possibility to use the electronic textbook. The described experiment proves the importance of development of the electronic technologies and their application during the study as the necessary means to improve the level of Russian language knowledge of foreign students.

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2017

Б.И. Бортник, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры физики и химии**Н.Ю. Стожко**, доктор химических наук, профессор, заведующий кафедрой физики и химии**Н.П. Судакова**, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры физики и химии
Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург (Россия)

Ключевые слова: высшее образование; образовательная реформа; двухуровневая модель образования; компетенции; естественнонаучные знания; академическая этика.

Аннотация: В работе обсуждаются проблемы, связанные с радикальным реформированием системы высшего образования в России. Указываются позитивные тенденции, обусловленные присоединением к Болонской конвенции и переходом к двухуровневой образовательной модели, проявляющиеся в определенных успехах российских вузов на пути встраивания в мировую образовательную среду. Рассматриваются негативные последствия чрезмерной коммерциализации образовательной отрасли, узкой трактовки и утрированной реализации компетентностного подхода. Акцентируется внимание на снижении в определенной мере значимости фундаментальных математических и естественнонаучных знаний, предусматриваемой государственными образовательными стандартами ряда направлений подготовки на уровне бакалавриата. Обсуждаются проблемные стороны расширения масштабов дистанционного образования. Приводятся результаты педагогического исследования в виде опроса учащихся младших курсов Уральского государственного экономического университета, проводимого с целью выявления психологической подготовленности к современным методам дистанционной реализации отдельных этапов и процедур учебного процесса. Показывается, что эта подготовленность требует заметной корректировки на основе формирования культуры, базирующейся на принципах академической этики. Отмечается существенное повышение напряженности труда преподавателей, обусловленное заметным усилением бюрократизации образовательной сферы, несовершенством системы показателей эффективности и материального стимулирования и, как следствие, неоправданно весомым объемом работы по формированию нормативной методической документации и чрезмерным ростом публикационной активности, не способствующими обеспечению качества образовательного процесса. Подчеркивается, что преодоление трудностей, проблемных аспектов реформирования высшей школы и дальнейшее прогрессивное развитие отрасли возможно при учете отечественного опыта и устойчивых традиций государственных образовательных учреждений.

Уже почти пятнадцать лет система высшего образования в России развивается в условиях радикального реформирования, вызванного присоединением к Болонской конвенции и связанным с этим введением двухуровневой модели высшего образования – бакалавриата и магистратуры. За это время российское общество, все субъекты образовательного процесса, его «заказчики» и «пользователи» в основном привыкли к новой, не накопившей устойчивых полезных традиций в России системе, заметно разрушившей сформированные ранее за многие десятилетия устои отечественного фундаментального образования, высоко ценимого и у нас в стране, и за ее пределами. Полтора десятилетия – ощутимый временной отрезок для развития отрасли, позволяющий подвести определенные итоги, определить, что приобрела и что утратила наша образовательная сфера.

Одна из основных целей реформ – приобщение российской образовательной архитектуры к принятой в ряде западных стран для обеспечения возможностей для нашей учащейся молодежи легко встраиваться в западные образовательные институты на любой ступени и, далее, находить применение на зарубежных рынках труда [1; 2]. В какой-то мере эта цель достигнута. Имеет место взаимобмен студентами на ступени бакалавриата: российские студенты получают образование за рубежом, иностранные – в вузах России, однако это заметно только в Москве и Санкт-Петербурге, в других, даже крупных, городах этот процесс наблюдается в очень малом масштабе. Представляется более значимой реализация возможности для российских выпускников бакалавриа-

та продолжать обучение в магистратуре в зарубежных университетах. Однако такое обучение осуществляется только на платной основе, и использование указанной возможности в целом по стране имеет место тоже в скромных масштабах.

Реформы имели целью и создание условий для возможности оценки российских вузов по мировой рейтинговой шкале университетов. Действительно, в этом направлении происходят некоторые изменения: в 2006 году в 1000 лучших вузов мира входило 5 российских, в 2009 – 8, в 2011 – 11, в 2013 – 15, в 2016 – 22; один вуз – МГУ им. М.В. Ломоносова – попал в лидирующие 200 [3]. Эта динамика свидетельствует об определенных позитивных тенденциях, способствующих улучшению качества образования. Однако именно это качество больше всего пострадало от целого ряда процессов, вызванных радикальными экономическими и институциональными изменениями [4], сопровождавшими образовательные реформы. Прежде всего, это масштабная коммерциализация образования [5; 6], которая в условиях острого дефицита бюджетного финансирования приняла несообразные формы, нередко имеющие криминальные аспекты. Коммерческие интересы стали доминирующими практически во всех вузах, исключая, возможно, отдельные элитные столичные университеты, в которые также были открыты двери не всегда достаточно подготовленным абитуриентам. Пользуясь своим сформированным в прошлые годы имиджем и большими по сравнению с периферийными вузами возможностями, такие вузы организовали

коммерческие филиалы в самых отдаленных населенных пунктах, составив ощутимую конкуренцию местным образовательным учреждениям. Поступление практически в любой вуз стало предельно доступным, конкурсная процедура для «платных» абитуриентов или вообще не проводится, или проводится формально.

Параллельно интенсивно развивались информационные технологии, позволяющие осуществлять не ограниченное по пространственным масштабам дистанционное вовлечение населения в образовательный процесс (именно вовлечение в процесс, а не обучение). В центре дистанционного образования одного из вузов появился лозунг: «Высшее образование – в каждый дом!». Даже с учетом его, возможно, иронического мотива, этот девиз демонстрирует определенную девальвацию высшего образования. Перспективность и целесообразность развития дистанционных форм образования в информационном обществе не вызывает сомнений [7]. Они необходимы и неизбежны. Но их масштабы, эффективность и валидность зависят не только от технологических возможностей, но и в значительной мере от психологической и культурно-нравственной готовности охватываемого ими контингента, да и всего социума [8; 9].

Авторами проведено психолого-социологическое исследование такой готовности посредством анкетирования студентов Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ), обучающихся на двух первых курсах бакалавриата по направлениям: «Биотехнология», «Товароведение и экспертиза», «Технология продукции общественного питания», «Информационная безопасность». Объем выборки составил 104 человека. Студентам были предложены вопросы и формулировки ответов для ранжирования по пятибалльной шкале. Все этические аспекты исследования были оговорены и соблюдены. Обработка анкет проводилась

с помощью известной программы *Vortex*, что позволяет считать результаты достаточно достоверными. Примеры вопросов, ответы и средние баллы ответов приведены в таблице 1.

Анализ этих данных выявляет существенную часть учащихся, предпочитающих при прохождении различных контрольных процедур воспользоваться готовыми материалами из сети Интернет или привлечь постороннее лицо («помощника»). Корректировка таких, по видимому, подсознательных психологических установок, развитие потребности получить качественное образование (а не только удостоверение о нем), воспитание устойчивых принципов академической этики и формирование культуры, базирующейся на этих принципах («культуры честности»), является психолого-педагогической проблемой, в различной степени актуальной для многих стран [10–13], к решению которой необходимо приступить на самых начальных образовательных ступенях.

Еще одним фактором, неоднозначным по своим последствиям, мощным по воздействию на все стороны и качество образовательной деятельности, является заложенный в основу современной парадигмы образования и принятый за научную основу образовательных реформ компетентностный подход. Развитие его имеет длительную и непростую историю в зарубежной и отечественной экономической и педагогической науке [14–18]. Не обсуждая его суть, все плюсы и минусы, следует отметить, что априори не поддающиеся адекватным измерениям сугубо качественные категории – компетенции – были фактически противопоставлены более определенным и измеряемым знаниям, так что последние, особенно фундаментальные знания, оказались фактически необязательными. Это в заметной мере коснулось математических и особенно естественнонаучных знаний, приобретение которых требует ощутимого

Таблица 1. Результаты опроса студентов

Вопрос: каковы преимущественные способы выполнения Вами домашних заданий?	Средний балл
– Использую различные источники: учебники, конспекты лекций, Интернет	2,8
– Использую преимущественно конспекты лекций и учебники	3,2
– Использую преимущественно конспекты лекций	3,3
– Использую преимущественно Интернет	3,4
– Привлекаю подготовленного помощника	3,1
– Не могу дать определенный ответ	2,1
Вопрос: какую часть времени пребывания в сети Интернет Вы используете в учебных целях?	
– Около 100 %	2,8
– Не менее 50 %	4,3
– Несущественную	2,6
– В зависимости от необходимости выполнения домашних заданий	4,4
– Не могу дать определенный ответ	1,6
Вопрос: какой путь Вы выберете при необходимости прохождения самостоятельного дистанционного тестирования?	
– Подготовлюсь и буду проходить самостоятельно	4,2
– Попытаюсь пройти самостоятельно, а в случае неудачи привлеку подготовленного помощника	4,1
– Привлеку подготовленного помощника	3,3
– Не могу дать определенный ответ	2,7

интеллектуального напряжения и интерес к которым у современной молодежи снижен [19]. Не получив эти знания на средней образовательной ступени, не выбрав не вошедшую в перечень обязательных естественнонаучную дисциплину для сдачи ЕГЭ, абитуриент поступает в вуз практически при отсутствии простейших математических навыков, представлений о фундаментальных законах природы и элементарной грамотности. Крайне ограниченные учебными планами бакалавриата объемы учебного времени, особенностями современных образовательных стандартов, обуславливающие почти полную свободу вузов в определении дисциплинарного содержания образовательных программ, позволяют не включать эти «непрофильные» и «необязательные» дисциплины в учебные планы, тем более что на них нет прямых указаний в достаточно объемных перечнях компетенций. В частности, для целого ряда технологических и информационных направлений бакалавриата в предусмотренном стандартом списке формируемых общекультурных компетенций перечислены компетенции, базирующиеся на философских, исторических, экономических и правовых знаниях, но не упоминаются знания математические и естественнонаучные. Тем более нет этих упоминаний и в массиве профессиональных компетенций, больше напоминающем перечень профессиональных обязанностей. В этих условиях качественное образование с достаточно сформированной фундаментальной компонентой, обеспечивающей возможность развития в любой профессиональной сфере, представляется проблематичным даже при наличии во всех вузах формализованной системы менеджмента качества, заимствованной из западных моделей.

Ситуация усугубляется многочисленными пакетами организационных процедур и комплексами требований, возложенных на преподавательский корпус: непрерывно меняющаяся по форме и все возрастающая по объему нормативная документация (планы, отчеты, программы и т. д.), непомерно высокие требования к публикационной активности, приводящие к далеко не всегда оправданной погоне за публикациями, не оставляют преподавателям времени и сил для реализации качественной образовательной деятельности [20].

Все эти коллизии реформенных преобразований способствуют усилению хаоса в образовательной отрасли даже при наличии мощных регуляторов и стимуляторов ее развития (показателей эффективности вузов, эффективных контрактов с преподавателями, систем материального стимулирования, пороговых показателей для конкурсного избрания и т. д.), а может быть (отчасти), и благодаря им [21]. Внутренне противоречивая система преобразований снижает потенциал развития позитивных тенденций и превращение их в устойчивые процессы. И хотя прежние устои советской и российской образовательной системы существенно поколеблены и ощущимо разрушены, фундамент еще есть, пока функционировать подавляющее большинство государственных вузов, многие десятилетия формировавших свою материальную базу, кадровый потенциал, в т. ч. систему его развития, традиции, образовательную среду и корпоративную культуру. Все это является невосполнимым фондом отечественных культурных ценностей. Новые образовательные модели не могут и не должны

быть копиями моделей, рожденных в иных культурных средах, они должны использовать и конвертировать во многих аспектах уникальный отечественный опыт развития образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бритикова Е.А. Реформа высшего образования: дискурс и предварительные результаты // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 104. С. 1089–1101.
2. Поляков В.М. Реформирование систем высшего образования европейских стран на втором этапе Болонского процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 150–154.
3. Российские вузы в мировом рейтинге QS // РИА Новости. URL: ria.ru/abitura_world/20160905/1475901019.html.
4. Решетова Л.В., Стожко Д.К. Институциональные изменения в макрорегиональной модели реального технологического развития // Управление. 2015. № 1. С. 33–37.
5. Бриллиантова Н.А., Архипов В.В. Проблемы платного и бесплатного профессионального образования: проблемы и попытка их преодоления // Законодательство и экономика. 2008. № 9. С. 14–33.
6. Балацкий Е.В. Синдром аритмии реформ в системе высшего образования // Журнал новой экономической ассоциации. 2014. № 4. С. 111–140.
7. Изаак С.И., Исаев Р.А. Особенности развития дистанционного образования в Российской Федерации // Сервис в России и за рубежом. 2015. Т. 9. № 2. С. 68–75.
8. Уразова А.В. Информационная культура личности и информационная культура общества в России // Наука. Инновации. Технологии. 2010. № 6. С. 154–158.
9. Ишханова М.Г. Формирование информационной культуры старшеклассников в контексте требований современного общества // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. № 3. С. 100–105.
10. Анашкина Е.В., Валяева Е.Ф. Проблема нарушения академических норм при компьютерном контроле знаний в высших учебных заведениях // Education sciences and psychology. 2014. № 6. С. 27–37.
11. Aasheim C.L., Rutner P.S., Li L., Williams S.R. Plagiarism and programming: A survey of student attitudes // Journal of information systems education. 2012. Vol. 23. № 3. P. 297–314.
12. Tauginienė L. Embedding academic integrity in public universities // Journal of academic ethics. 2016. Vol. 14. № 4. P. 327–344.
13. Cronan T.P., McHaney R., Douglas D.E., Mullins J.K. Changing the academic integrity climate on campus using a technology-based intervention // Ethics and behavior. 2017. Vol. 27. № 2. P. 89–105.
14. Bowden J.A. Competency-based education: neither a panacea nor a pariah. 1995. URL: crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html.
15. Barrie J., Pace R.W. Competence, efficiency, and organizational learning // Human resource development quarterly. 1997. Vol. 8. № 4. P. 335–342.

16. Mansfield B. Competence in transition // *Journal of European industrial training*. 2004. Vol. 28. № 2-4. P. 296–309.
17. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // *Образование и наука*. 2011. № 8. С. 3–14.
18. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212–220.
19. Гордеева И.В. Мнения учащихся российского вуза о перспективах развития науки // *Science Time*. 2016. № 4. С. 174–179.
20. Стожко Д.К. К вопросу о характере рынка рабочей силы в системе современного высшего образования России // *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова*. 2016. № 3. С. 188–192.
21. Балацкий Е.В. Управленческие парадоксы реформ в университетском секторе // *Журнал новой экономической ассоциации*. 2015. № 2. С. 124–149.
8. Urazova A.V. Information culture of the person and information culture of a society in Russia. *Nauka. Innovatsii. Tekhnologii*, 2010, no. 6, pp. 154–158.
9. Ishkhanova M.G. Training a method of processing information in the process of information culture students. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*, 2015, no. 3, pp. 100–105.
10. Anashkina E.V., Valyaeva E.F. The problems of academic norms violation during computer control of knowledge in higher education institutions. *Education sciences and psychology*, 2014, no. 6, pp. 27–37.
11. Aasheim C.L., Rutner P.S., Li L., Williams S.R. Plagiarism and programming: a survey of student attitudes. *Journal of information systems education*, 2012, vol. 23, no. 3, pp. 297–314.
12. Tauginienė L. Embedding academic integrity in public universities. *Journal of academic ethics*, 2016, vol. 14, no. 4, pp. 327–344.
13. Cronan T.P., McHaney R., Douglas D.E., Mullins J.K. Changing the academic integrity climate on campus using a technology-based intervention. *Ethics and behavior*, 2017, vol. 27, no. 2, pp. 89–105.
14. Bowden J.A. *Competency-based education: neither a panacea nor a pariah*. 1995. URL: crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html.
15. Barrie J., Pace R.W. Competence, efficiency, and organizational learning. *Human resource development quarterly*, 1997, vol. 8, no. 4, pp. 335–342.
16. Mansfield B. Competence in transition. *Journal of European industrial training*, 2004, vol. 28, no. 2-4, pp. 296–309.
17. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования // *Образование и наука*, 2011, no. 8, pp. 3–14.
18. Korostelev A.A., Yarygin O.N. Competence approach: problems of terminology. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2011, no. 2, pp. 212–220.
19. Gordeeva I.V. Opinions of Russian higher education institution students about the prospects of science development. *Science Time*, 2016, no. 4, pp. 174–179.
20. Stozhko D.K. The question of the nature of labour market in the system of higher education of contemporary Russia. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Kosta Levanovicha Khetagurova*, 2016, no. 3, pp. 188–192.
21. Balatskiy E.V. Managerial paradoxes of reform in Russian university sector. *Zhurnal novoy ekonomicheskoy assotsiatsii*, 2015, no. 2, pp. 124–149.

REFERENCES

1. Britikova E.A. Reforming higher education: discourse and preliminary results. *Politematicheskij setevoy elektronnyy nauchnyy zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, 2014, no. 104, pp. 1089–1101.
2. Polyakov V.M. Reforming higher education systems of European countries in the second phase of the Bologna process. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 150–154.
3. Russian universities in the world ranking *QS. RIA Novosti*. URL: ria.ru/abitura_world/20160905/1475901019.html.
4. Reshetova L.V., Stozhko D.K. Institutional changes in the macroregional model of the real technological development. *Upravlenets*, 2015, no. 1, pp. 33–37.
5. Brilliantova N.A., Arkhipov V.V. The issue of fee-paid and free vocational education: problems and attempts of their overcoming. *Zakonodatelstvo i ekonomika*, 2008, no. 9, pp. 14–33.
6. Balatskiy E.V. Syndrome of reforms' arrhythmia in the higher education. *Zhurnal novoy ekonomicheskoy assotsiatsii*, 2014, no. 4, pp. 111–140.
7. Izaak S.I., Isaev R.A. Features of distance education development in the Russian Federation. *Servis v Rossii i za rubezhom*, 2015, vol. 9, no. 2, pp. 68–75.

THE CHALLENGES OF HIGHER SCHOOL REFORMING

© 2017

B.I. Bortnik, PhD (Physics and Mathematics),

Associate Professor, assistant professor of Chair of physics and chemistry

N.Yu. Stozhko, Doctor of Sciences (Chemistry), Professor, Head of Chair of physics and chemistry

N.P. Sudakova, PhD (Physics and Mathematics),

Associate Professor, assistant professor of Chair of physics and chemistry

Ural State University of Economics, Yekaterinburg (Russia)

Keywords: higher education; educational reform; two-state model of education; competencies; natural-science knowledge; academic ethics.

Abstract: The paper discusses the issues related to the radical reforming of the higher education system in Russia. The authors indicate positive tendencies associated with the accession to Bologna convention and the transition to two-tier educational system manifested in the specific progress of Russian colleges on the way of integration into the global educational environment and consider negative consequences of overcommercialization of the educational field, narrow-minded interpretation and exaggerated implementation of the competency-based approach. The paper draws attention to the de-emphasis, in some degree, of the fundamental mathematical and natural-science knowledge specified by the state educational standards of a number of baccalaureate training programs. The authors discuss the problematic aspects of distance education expansion and give the results of the pedagogical study in the form of a survey of freshman students of the Ural State University of Economics carried out in order to identify psychological preparedness for modern methods of distance implementation of certain stages and procedures of the educational process. It is showed that this preparedness requires visible correction on the basis of the formation of culture based on the academic ethics principles. The authors note the essential increase of teachers' intensity of work caused by the essential strengthening of bureaucratization of the educational sphere, the imperfection of system of the efficiency and material stimulation indices and, as a consequence, the unreasonably sizable volume of work on formation of normative methodology documentation and the overgrowth of publication activities not promoting the ensuring of the educational process quality. It is highlighted that the overcoming of difficulties and problematic aspects of the higher school reforming and the further progressive development of the sphere is possible when considering the domestic experience and steady traditions of the state educational institutions.

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ МЕТАЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© 2017

О.Н. Брега, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: профессиональная межкультурная метаязыковая компетенция; обучающий тезаурус; фонд оценочных средств; терминология предметной области; лексикографические умения; лексико-семантические умения.

Аннотация: Актуальность выбранного для исследования вопроса напрямую сопряжена с процессом реформирования системы образования в Российской Федерации и направленностью на повышение эффективности профессионального высшего образования. В настоящее время отсутствует системный подход к разработке педагогических измерительных материалов и технологии для оценки уровня сформированности компетенций с учетом современных требований ФГОС ВПО 3. Развитие международных связей ставит перед вузом цель подготовки мобильных студентов, готовых к профессиональному иноязычному общению. При этом анализ организации обучения позволил увидеть недостатки, кроющиеся не только в области методики и практики преподавания, но и в плоскости оценки результатов обучения. По результатам проведенного исследования определены дескрипторы (признаки проявления компетенции) для оценки уровня сформированности профессиональной межкультурной метаязыковой компетенции переводчика текстов по специальности с использованием обучающего тезауруса. В статье представлены шкалы оценки по нескольким критериям: знанию терминологии, навыкам и умениям в области терминосистемы предметной области переводимого текста, готовности и способности к самореализации, стремлению, ответственности, готовности заниматься переводческой деятельностью и другим вспомогательным критериям. На конкретных примерах предложенных дескрипторов рассматриваются компоненты межкультурной метаязыковой компетенции, что дает возможность разработать также и оценочные средства по переводу специализированного текста, позволяющие развивать профессиональные компетенции студентов. Результаты проведенной работы свидетельствуют о том, что оценка сформированности этого компонента профессиональной компетенции наиболее полно отвечает требованиям, стоящим перед вузом, формированию профессионально значимых умений и навыков, составляющих основу профессионального становления студентов.

Современные программы включают компетентностную модель выпускника, рабочие программы учебных дисциплин, матрицу компетенций, требования к содержанию, использованию образовательных технологий, фонд оценочных средств (ФОС), способствующие формированию компетенций и их оцениванию в учебном процессе [1]. Таким образом, основная образовательная программа должна предусматривать оценку вырабатываемых компетенций как подтверждение качества подготовки выпускника.

Понятие “language competence” (лингвистическая компетенция) Н. Хомского [2] натолкнуло специалиста и переводчика Г.Тури на мысль о взаимосвязи понятий “translation” (перевод) и “competence” (компетенция), результатом чего стала модель содержания переводческой компетенции [3]. В рамках Европейского языкового портфеля описаны уровни владения иностранным языком и ее компоненты [4]. Понятие “translation competence” (переводческая компетенция) приводится в стандартах Совета Европы [5]. В лингводидактической литературе компоненты профессиональной компетенции переводчика рассматриваются разными учеными. В.Н. Комиссаров говорит о роли переводческой компетенции в создании «своеобразной языковой личности» и компонентах переводческой компетенции [6]. А.К. Латышев, В.И. Провоторов разрабатывают структуру и содержание подготовки переводчиков [7]. Н.Н. Гавриленко предлагает методику обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации [8, с. 27]. С.А. Гудковой и Т.С. Якушевой приводится концепция развития межкультурной компетенции в вузе [9].

О.Н. Матвеева вводит в состав профессиональной компетенции студентов-переводчиков метаязыковую составляющую [10]. Ю.И. Горбунов применяет тезаурусную методику при формировании лингвистической компетенции [11, с. 75–87]. Проблеме оценки качества перевода с немецкого на русский язык посвящены работы А.Н. Малявиной [12], с английского на русский – Е.В. Косс, А.В. Кирилловой [13]. С.М. Вопияшина и О.В. Мурдускина видят обучение редактированию перевода как способ повышения качества подготовки лингвистов-переводчиков [14]. Но анализ обнаружил, что пока нет общеутвержденного системного подхода к разработке педагогических измерительных материалов и технологии для мониторинга формирования, определения уровня компетенций, результатов обучения в соответствии с ФГОС ВПО 3, в чем и проявляется актуальность заявленной в статье проблемы. В этом вопросе следует исходить из представления компетентностной модели выпускника [15] и паспорта компетенций [16]. При осуществлении компетентностного подхода важно тщательно выявить компетенции как элементы компетентности. Впоследствии каждую компетенцию следует представить в дескрипторах, т. е. указать признаки ее проявления, затем каждый дескриптор проиллюстрировать соответствующими знаниями и умениями. Результатом такой работы будет список компетенций с элементами и их описанием. Целью данной публикации является определение особенностей проявления профессиональной межкультурной метаязыковой компетенции и сбор критериев для определения уровня ее сформированности.

При формировании профессиональной метаязыковой компетенции следует учитывать знание иностранного языка, так как это одно из важных условий международной коммуникации, а метаязыковая компетенция является важнейшим элементом профессиональной коммуникативной компетенции специалиста и предполагает, прежде всего, накопление терминологических знаний и умение правильно пользоваться иноязычным термином. Единицей информации специализированного текста является термин как разновидность лексической единицы. Процесс отработки лексического навыка, предложенный А.Н. Шамовым [17], можно поделить на стадии: присвоение декларативных знаний: 1) знакомятся, узнают, различают; 2) запоминают; 3) понимают значение терминов; применение процедурных знаний: 1) выполняют лексические операции на основе примера; 2) вводят термины в новые условия.

Далее, при повышении уровня рассматриваемой компетенции переводчику важно стремиться к правильному и адекватному тексту перевода, для чего необходимо постоянно наращивать тезаурусы терминов предметной области, включая специальные интернет-ресурсы. Таким образом, при оценке сформированности компонентов профессиональной метаязыковой компетенции следует учитывать: способность переходить от знаний к умениям и навыкам, готовность переносить навыки на более сложные непредсказуемые ситуации и изменять стратегии поведения, самостоятельно выполнять деятельность и ее самооценку.

В связи с этим определение «профессиональной межкультурной метаязыковой компетенции переводчика текстов по специальности» [18] позволяет сделать вывод, что при оценке профессиональной метаязыковой компетентности нужно учитывать четыре условия: (1) знать терминологию специальной предметной области (ПО) текста перевода; (2) уметь вводить термины в текст перевода, учитывая различия в терминологических системах предметных областей текста оригинала и переводимого текста; (3) быть готовым и способным к самореализации как переводчик; (4) нести ответственность за качество подбора соответствующего эквивалента для переводимой терминологической единицы и другие вспомогательные критерии.

Учитывая составляющие рассматриваемой компетенции, предлагаем критерии оценки декларативных и процедурных знаний (табл. 1, табл. 2, табл. 3).

1. Система дескрипторов для оценки декларативных знаний была представлена в виде шкалы с разными аспектами, подлежащими проверке: лексическими и семантическими, лексикографическими, дискуссионными. Шкала не только позволяет установить наличие или отсутствие знаний при устном ответе на зачете, но и определить «степень прочности знаний» через разработанную систему баллов (табл. 1).

2. Учитывая предложенный Департаментом по языковой политике Совета Европы перечень дескрипторов, следует сделать вывод, что в результате обучения у учащихся проявляются следующие элементы

Таблица 1. Шкала 1 уровней декларативных знаний в области терминосистемы предметной области при проверке учащихся

Балл	<i>1. Лексический аспект</i>
1	Знать образ термина в визуальном, аудиальном представлениях
2	Знать термин и значение, определение и валентности
3	Иметь богатый терминологический запас предметной области. Знать определения терминов, ассоциативные терминопары и тематические ряды во время порождения высказывания
4	Хорошо знать термины разделов дисциплины и в целом терминосистему предметной области
5	Знать наименьшие смысловоразличающие семы термина предметной области, идиоматические, разговорные выражения
	<i>2. Семантический аспект</i>
	<i>Метаединица в общем контексте предметной области</i>
4	Знать взаимоотношения преемственности метаединиц среди тематически независимых разделов дисциплины
	Знать связь термина с пограничными областями в разделах прочих дисциплин
	Понимать отношение переводимого термина в подобласти терминологии
	Знать классификации терминов, предложенные разными учеными
	<i>Отношения терминов в системе предметной области</i>
1	Знать синонимы, антонимы, гипонимы, гиперонимы терминов
Балл	<i>3. Лексикографический аспект</i>
5	Знать принципы формирования тезауруса (последовательность, структуру тезауруса и его статьи, правило представления графов)
	Знать закон асимметрии терминознака
	Знать элементы терминологичности
	Знать последовательность при дефинировании метаединицы
	Знать последовательность компонентного анализа
Балл	<i>4. Дискуссионный аспект</i>
5	Знать композицию монологического высказывания, средства логической связи текста, когезии, когерентности
	Знать элементы диалогического дискурса

Таблица 2. Шкала 2 уровней умений пользоваться метаединицами предметной области

Балл	<i>Лексико-семантический аспект</i>
1	Распознавать, усваивать, отличать термины предметной области в устном высказывании и на письме. Составлять связное и предметно-речевое поле высказывания для определенной предметной области
2	Запомнить термины, дефиниции, валентности. Осмысливать термины в учебных текстах. Изучать и адекватно интерпретировать чужие высказывания по теме предметной области на языке оригинала и на языке перевода. Давать термину правильную дефиницию. Определять в тексте надлежащие контекстообразующие единицы для терминов
3	Грамотно использовать ограниченный набор терминов в примитивных ситуациях (допускаются серьезные ошибки при изложении более сложных мыслей, при общении в нетипичных ситуациях). Владеть терминологией на высоком уровне (возможны неточности в подборе терминов, не препятствующие коммуникации)
4	Видоизменять графо-семантические схемы в соответствии с текстом. Точно, но с небольшими оплошностями применять терминологию. Осмысленно копировать речевые партии, применяя терминологию. Правильно выполнять тренировочные упражнения, имитирующие ситуации профессионального общения. Включать термины в специализированный контекст или в устный учебный дискурс
5	Без ошибок и уместно использовать термины. Выходить из ситуации недостатка терминологии разными путями, вести терминологическую самокоррекцию. Порождать свои речевые партии на изучаемом терминологическом языке
	<i>Лексикографический аспект</i>
5	Отделять термин от соседних терминов (иерархически и неиерархически сопряженных определений)
	Классифицировать, структурировать информацию по различным разделам предметной области
	Классифицировать материал вебинаров и материал из других источников
	Группировать приобретенную информацию и личный опыт
	Вводить термин в парадигмы и классификации
	Добавлять уточнения в личный тезаурус, конспект лекций
	Различать и видеть общее в означаемых и означающих терминах из классификаций разных авторов
	Привязывать графо-семантические схемы к определенному тексту с новой учебной информацией
	Выполнять компонентный анализ дефиниций смежных предметных областей
	Сопоставлять означаемые и означающие термины языка оригинала и языка перевода
	Составлять графо-семантическую схему своего выступления
	Сопоставлять содержание своего выступления с предыдущими темами
	Уметь составлять индивидуальный тезаурус
Видеть термин предметной области в системе	
	<i>Дискурсивный аспект</i>
5	Владеть композицией монологического высказывания, средствами логической связи текста, когезии, когерентности
	Владеть элементами диалогического дискурса
	<i>Социокультурный аспект</i>
5	Определять культурологические расхождения в картинах мира или предметных областях и в кодах терминов русскоязычной и англоязычной предметных областей
	Верно воспринимать «картину мира», а именно иноязычное терминополье предметной области
	<i>Морально-этические умения</i>
5	Оценивать риски при подписании договора об оказании переводческих услуг и ответственность специалиста за ошибки, их последствия как для медиатора, так и для заказчика
	<i>Технический аспект</i>
5	Владеть техническими приемами перевода. Уметь эффективно использовать программное обеспечение, технические средства, ускоряющие переводческий процесс, и поисковые системы (параллельные корпуса текстов, электронные словари, автоматические системы перевода), позволяющие работать с терминологическими базами узкой области и принятой внутри организации терминологией; накапливать и использовать вновь разработанный задел

Таблица 3. Общепрофессиональные умения

Умения	Дескриптор
Ценностно-смысловые	Строить стратегию саморазвития, применяя обучающий тезаурус на основе единых требований и норм
Компетенция само-совершенствования	Работать независимо с творческим подходом, нести ответственность, автономно избирая новый материал для изучения
	Составлять план и анализировать собственную учебную и профессиональную деятельность, применяя тезаурус
	Грамотно подбирать, истолковывать учебные цели и добиваться их при исследовании теории предметной области на базе обучающего тезауруса
	Правильно проводить планирование, анализ, рефлексию самооценки учебно-познавательной деятельности по обучающему тезаурусу
	Применять терминоединицы в дальнейшем учебном и научно-исследовательском контексте
Информационные	Применять обучающий тезаурус для обращения к аутентичным произведениям предметной области
	Использовать обучающий тезаурус в исследованиях по переводу, в написании гипотез, в понимании рассматриваемого аспекта
	Автономно отыскивать, получать, классифицировать, подвергать анализу метаединицы предметной области и выбирать информацию, необходимую для решения переводческих задач в разных источниках, обращаться к специалистам этой области; получать, обрабатывать и оценивать достоверность информации о термине
	Систематизировать, преобразовывать, хранить и транслировать терминологию, используя обучающий тезаурус предметной области
	Применять тезаурус в качестве хранилища терминоединиц предметной области
Коммуникативные	Выступать с результатами исследования и оформлять их в статью, применяя обучающий тезаурус
	Вступать в межкультурную коммуникацию со специалистами, находящимися рядом и удаленными, относительно новых явлений и открытий в предметной области
	Участвовать в дискуссии на профессиональную тему
	Осуществлять все виды речевой деятельности, привлекая терминологию предметной области
Социально-трудовые	Правильно разрешать типичные и нетипичные, требующие творческого подхода профессиональные и социальные ситуации
	Отвечать за качество перевода и подбора терминоединиц
	Оценивать собственный текст перевода
Общекультурные	Видеть своеобразие национальной и общечеловеческой профессиональной культуры соответствующей предметной области
	Принимать инокультурную научную картину мира, расширяющуюся до всечеловеческого понимания мира

профессиональной межкультурной метаязыковой переводческой компетенции с применением процедурных знаний: лексико-семантический, лексикографический, дискурсивный, морально-этический, технический и социокультурный [19; 20] (табл. 2).

3. Так как при формировании компетенции происходит не только применение групп предметных умений и следует учитывать их полидисциплинарный характер, то нельзя при оценке одной компетенции не принимать во внимание интегральный подход и не оценивать формирование других совокупно связанных с ними общепрофессиональных умений как части профессиональной переводческой компетенции (табл. 3).

4. Желание и способность к переводческой деятельности (показатели – стремление, инициативность, независимость, самостоятельность мнений, уверенность в себе) оценивались при анкетировании студентов, на основе рецензий руководителей практики, тестированием определяли уровень профессиональной автономии.

Итак, при оценке профессиональной метаязыковой компетентности нужно учесть общепрофессиональные и собственно инокультурные профессиональные переводческие знания и умения, стремление и готовность к профессиональной устной и письменной коммуникации и целый ряд вспомогательных критериев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Касаткина К.А. Социальный подход в формировании специальных переводческих компетенций студентов-лингвистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3. С. 27–31.
2. Chomsky N. On nature and language: with an essay on "The Secular Priesthood and the Perils of Democracy". Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 206 p.
3. Touri G. In search of a theory of translation. Tel Aviv: Porter Institute, 1980. 159 p.

4. Common European framework of reference for languages. URL: coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR_EN.pdf.
5. Lank S. ASTM standard for language translation // *Translation journal*. 2000. Vol. 4. № 1. P. 1–11.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2004. 421 с.
7. Латышев А.К., Проворотов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. 136 с.
8. Гавриленко Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. М.: Научно-техническое общество им. академика С.И. Вавилова, 2009. 178 с.
9. Гудкова С.А., Якушева Т.С. Концепция развития межкультурной компетенции в ВУЗе // *Карельский научный журнал*. 2016. Т. 5. № 4. С. 16–19.
10. Матвеева О.Н. Формирование профессиональной компетенции у студентов-переводчиков с использованием обучающего тезауруса по английскому переводоведению // *Вестник Самарского государственного университета. История, педагогика, филология*. 2008. № 5-2. С. 68–75.
11. Горбунов Ю.И. Научно-лингвистический текст и тезаурусная методика формирования лингвистической компетенции будущего учителя иностранного языка // *Текст: теория и методика: в контексте вузовского образования: сборник статей преподавателей историко-филологического факультета ТФ СГПУ. Вып. 4*. Тольятти: ТГУ, 2000. С. 75–87.
12. Малявина А.Н. Проблема оценки качества перевода // *Проблемы языка, перевода и литературы: сборник научных трудов. Сер. «Язык. Культура. Коммуникация»*. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2016. С. 56–65.
13. Косс Е.В., Кириллова А.В. Оценка качества письменного научно-технического перевода с английского языка на русский язык у магистрантов технических направлений подготовки // *Инновационная наука*. 2015. № 11-2. С. 210–216.
14. Вопияшина С.М., Мурдускина О.В. Обучение редактированию перевода как способ повышения качества подготовки лингвистов-переводчиков // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 4. С. 176–179.
15. Пахаренко Н.В., Зольникова И.Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 6. С. 310–321.
16. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
17. Шамов А.Н. Организационно-методическое обеспечение в обучении иностранному языку студентов магистратуры в непедагогическом вузе // *Вестник Волжской государственной академии водного транспорта*. 2016. № 47. С. 269–274.
18. Брега О.Н. Метаязыковая компетенция как составляющая профессиональной компетенции переводчика // *Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: сборник материалов V международной научной заочной конференции*. Тольятти: ТГУ, 2016. С. 66–71.
19. Европейская система квалификаций. URL: bsu.by/Cache/Page/172163.pdf.
20. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка* / под ред. К.М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2005. 248 с.

REFERENCES

1. Kasatkina K.A. Social approach to forming special translator's competences of linguistic students. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2016, no. 3, pp. 27–31.
2. Chomsky N. *On nature and language: with an essay on "The Secular Priesthood and the Perils of Democracy"*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2002. 206 p.
3. Touri G. *In search of a theory of translation*. Tel Aviv, Porter Institute Publ., 1980. 159 p.
4. Common European framework of reference for languages. URL: coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR_EN.pdf.
5. Lank S. ASTM standard for language translation. *Translation Journal*, 2000, vol. 4, no 1, pp. 1–11.
6. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie* [Modern translation studies]. Moscow, ETS Publ., 2004. 421 p.
7. Latyshev A.K., Provorotov V.I. *Struktura i sodержanie podgotovki perevodchikov v yazykovom vuze* [The structure and content of training translators in the linguistic university]. Moscow, NVI-TEZAURUS Publ., 2001. 136 p.
8. Gavrilenko N.N. *Teoriya i metodika obucheniya perevodu v sfere professionalnoy kommunikatsii* [Theory and methodology of translation teaching in the field of professional communication]. Moscow, Nauchno-tekhnicheskoe obshchestvo im. akademika S.I. Vavilova Publ., 2009. 178 p.
9. Gudkova S.A., Yakusheva T.S. The concept of scientific crosscultural communication competence development in high school. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2016, vol. 5, no. 4, pp. 16–19.
10. Matveeva O.N. Professional competence training of translation departments students using teaching thesaurus of English translation terms. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*, 2008, no. 5-2, pp. 68–75.
11. Gorbunov Yu.I. Scientific and linguistic text and thesaurus methods of formation of linguistic competence of future teacher of foreign language. *Tekst: teoriya i metodika: v kontekste vuzovskogo obrazovaniya: sbornik statey prepodavateley istoriko-filologicheskogo fakulteta TF SGPU*. Togliatti, TtSU Publ., 2000. Vyp. 4, pp. 75–87.
12. Malyavina A.N. Translation quality assessment. *Problemy yazyka, perevoda i literatury: sbornik nauchnykh trudov. Ser. "Yazyk. Kultura. Kommunikatsiya"*. Nizhniy Novgorod, Nizhegorodskiy gosudarstvennyy lingvisticheskiy universitet im. N.A. Dobrolyubova Publ., 2016, pp. 56–65.

13. Koss E.V., Kirillova A.V. Scientific and technical translation quality assessment of from English into Russian of technical training areas students. *Innovatsionnaya nauka*, 2015, no. 11-2, pp. 210–216.
14. Vopiyashina S.M., Murduskina O.V. Teaching editing translation as a means of improving the quality of future translators training. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2016, vol. 5, no. 4, pp. 176–179.
15. Pakharenko N.V., Zolnikova I.N. The model of measuring the level of cultural and professional competences development. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2012, no. 6, pp. 310–321.
16. Subetto A.I. *Ontologiya i epistemologiya kompetentnostnogo podkhoda, klassifikatsiya i kvalimetriya kompetentsiy* [Ontology and epistemology of competence approach, classification and qualimetry of competences]. Moscow, Isskelovat. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2006. 72 p.
17. Shamov A.N. Organizational and methodological provision in teaching a foreign language to master degree students in a non-linguistic university. *Vestnik Volzhskoy gosudarstvenno akademii vodnogo transporta*, 2016, no. 47, pp. 269–274.
18. Brega O.N. Metalinguistic competence as a part of a translator's professional competence. *Aktualnye problemy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki i optimizatsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov: sbornik materialov V mezhdunarodnoy nauchnoy zaochnoy konferentsii*. Togliatti, TItSU Publ., 2016, pp. 66–71.
19. European qualification framework. URL: bsu.by/Cache/Page/172163.pdf.
20. Iriskhanova K.M., ed. *Obshcheevropeyskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, otsenka* [Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment]. Moscow, MGLU Publ., 2005. 248 p.

EVALUATION OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL INTERCULTURAL METALINGUISTIC COMPETENCE

© 2017

O.N. Brega, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and Practice of Translation”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: professional intercultural metalinguistic competence; training thesaurus; assessment tools bank; terminology of the subject area; lexicographical skills; lexical-semantic skills.

Abstract: The relevance of the issue chosen for the study is directly related to the process of reforming the education system in the Russian Federation and the focus on increasing the effectiveness of professional higher education. There is no system approach to the development of teaching measuring materials and technology for assessment of the competence development level, taking into account the modern requirements of the FSES HPE 3. The development of international relations requires the university to prepare mobile students ready for professional foreign-language communication. The analysis of the training process reveals weaknesses in teaching methodology and practice, as well as in the evaluation of the learning outcomes. Based on the results of the research, descriptors (attributes of competence) are defined to assess the level of development of the professional intercultural metalinguistic competence of the translator of specialized texts using the training thesaurus. The paper presents the scales for assessment of the level of professional intercultural metalinguistic competence development upon several criteria: knowledge of the terminology, skills and abilities in the field of terminological system of the subject area of the translated text, willingness and ability for self-realization, aspiration, responsibility, willingness to be engaged in translational activity, and other additional criteria. The components of intercultural metalinguistic competence are identified on the examples of the competence descriptors. It enables the development of assessment tools for translation of a specialized text, which will facilitate the development of the professional competence of students. The results of the work show that the assessment of the development of such professional competence component meets the professionally important skills requirements to the fullest extent.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ *CLIL*-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2017

С.А. Гудкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»

Н.В. Яшина, магистрант Гуманитарно-педагогического института
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: *CLIL*-технология; дивергентный подход; дивергентное мышление; преподавание английского языка; иностранный язык в начальной школе.

Аннотация: Одной из наиболее острых проблем современного образования является эффективное обучение иностранному языку. В настоящее время в образовательном процессе школы педагоги используют множество разнообразных технологий, призванных улучшить качество образования. Методисты все больше внимания обращают на необходимость качественного обучения иностранному языку, начиная со ступени начального образования.

В статье освещены особенности применения *CLIL*-технологии на уроках иностранного языка в начальной школе. Хотя *CLIL*-технология – обучение через интеграцию иностранного языка с другими школьными предметами – чаще применяется в старшей и высшей школе, авторы считают возможным ее применение и в начальной школе. В качестве примера в данной статье мы использовали опыт работы при помощи *CLIL*-технологии в рамках дополнительной образовательной программы по английскому языку для первоклассников.

Опыт преподавания английского языка в начальных классах позволил выявить следующие методические возможности использования *CLIL*-технологии на уроках иностранного языка: использование занятий иностранным языком как формы закрепления материала, изученного на других школьных предметах; соотнесение по срокам реализации календарно-тематического планирования занятий по иностранному языку с темами неязыковых школьных предметов для эффективной интеграции этих уроков; интеграция на основе неязыкового предмета как эффективный способ изучения иностранного языка в начальной школе. Все эти методические возможности *CLIL*-технологии не только позволяют более качественно сформировать знания и умения младших школьников по иностранному языку, но и смогут послужить основой для новых методических разработок педагогов.

В современном образовании одной из главных целей педагогов является социализация ребенка в межнациональном и межкультурном пространстве [1]. При этом уже с самого младшего возраста иностранный язык может являться инструментом овладения новыми знаниями и умениями [2, с. 72; 3, с. 361]. Появляются и активно внедряются в образовательный процесс новые технологии обучения иностранному языку [4]. Одним из примеров успешного применения подобной технологии считается технология *CLIL*.

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – предметно-языковое интегрированное обучение [5, с. 328]. Данная технология изначально предполагает преподавание других, неязыковых, предметов на иностранном языке [6, с. 227; 7, с. 6–8]. Эффективность такого метода заключается в том, что ребенок использует иностранный язык в реальной жизни для приобретения новых знаний не только на уроках иностранного языка, но и в рамках других школьных предметов. Другой вариацией внедрения *CLIL*-технологии является интеграция в программу по иностранному языку элементов неязыковых школьных предметов [8, с. 97–98; 9, с. 232]. Таким образом, учащийся не только усваивает термины, понятия, целые темы или модули какого-либо школьного предмета при помощи иностранного языка, но и углубляет при этом свои языковые знания и закрепляет навыки общения на иностранном языке.

Важнейшим условием усвоения любого иностранного языка является реальная коммуникация [10, с. 112–114]. Преподавание иностранного языка при помощи *CLIL*-технологии позволяет не только интегрировать между собой несколько школьных предметов и улучшать владение иностранным языком, но и развивать

коммуникативные умения учащихся. Следовательно, *CLIL*-технология позволяет эффективно развивать коммуникативные универсальные учебные действия учащихся согласно требованиям ФГОС [1; 11, с. 74–78].

В настоящее время применение *CLIL*-технологии не является редкостью в рамках высшего образования России. Так, например, на базе Тольяттинского государственного университета реализуется программа углубленного изучения иностранного языка студентами неязыковых направлений подготовки бакалавриата – шесть часов в неделю при четырехлетнем обучении на основе компетентностного и предметно-ориентированного подходов с использованием базовых принципов *CLIL*-технологии [12, с. 34–37; 13, с. 96–97]. Также известны случаи ее внедрения в условиях старшей и средней школы. Однако на уровне начальной школы технология *CLIL* практически не применяется.

Авторы статьи хотят отметить, что *CLIL*-технология активно внедряется в учебный процесс с начальной школы во многих западных странах (Люксембург, Канада, Голландия, Испания, Австрия и др.), но в России подобные случаи единичны и не носят системный характер [14, с. 320]. Общеобразовательные учреждения не берутся за создание специальных учебных программ, предполагающих интеграцию неязыковых предметов с преподаванием иностранного языка. Поэтому, если *CLIL*-технология и применяется в начальной школе, то только в рамках занятий по иностранному языку с интеграцией в эти занятия элементов других школьных предметов [15, с. 62–63].

В данной работе мы предлагаем рассмотреть некоторые методические возможности *CLIL*-технологии в процессе преподавания иностранного языка в начальной

школе, а именно в первом классе. В рамках основной образовательной программы изучение иностранного языка предполагается учебным планом только со второго класса. Чтобы подготовить детей к изучению иностранного языка, некоторые школы предлагают желающим в форме дополнительной образовательной услуги изучение иностранного языка с первого класса. На основе нашего опыта работы с первоклассниками в рамках дополнительной образовательной программы «Английский с удовольствием» мы рассмотрим возможности применения CLIL-технологии на занятиях по английскому языку в начальной школе.

1. Занятия иностранным языком как закрепление изученного на других предметах материала.

Очевидно, что в первом классе нецелесообразно знакомить учащихся с грамматическим построением предложений на иностранном языке, так как они только начинают знакомиться с особенностями и свойствами родного языка – русского. Весь курс программы «Английский с удовольствием» для первоклассников строится на ознакомлении с элементарными лексическими единицами, близкими для учащихся данного возраста и встречающимися им на уроках по другим школьным предметам [16]. Таким образом, необходимо связывать понятия и знания, усваиваемые школьниками на неязыковых предметах, с лексикой, изучаемой на занятиях иностранным языком. Учащимся 6–7 лет, только поступившим в школу, довольно тяжело адаптироваться к школьному ритму жизни и объему получаемых ежедневно знаний, поэтому педагоги стараются создать для учащихся как можно более комфортную среду, чтобы ребенок не потеряется в «вихре» новой информации [11, с. 5–6]. Ежедневные занятия иностранным языком, закрепляющие знания, полученные в течение недели на других школьных предметах, облегчают адаптацию учащихся и дают дополнительную возможность воспринять и усвоить учебный материал.

Например, в первом полугодии первоклассники знакомятся с буквами русского алфавита и учатся правильно их писать. На занятиях английским языком мы вводили в структуру занятия новый фрагмент – актуализацию знаний, полученных на уроках русского языка. Дети сначала вспоминали, какие буквы изучили в течение недели на русском языке, прописывали несколько букв в своих прописях, а затем уже переходили к изучению английского алфавита. При этом детям предлагалось сравнить буквы русского и английского алфавита между собой, найти между ними сходства и отличия – как в написании буквы, так и в произношении звука, который она обозначает. Первоклассники таким образом не только закрепляли полученные на русском языке знания, но и обнаруживали для себя новые свойства букв и звуков русского языка в сравнении с буквами и звуками английского языка [16].

Подобным образом строились также занятия по иностранному языку, интегрированные с уроками математики. Изучив тему «Сложение в пределах десяти», первоклассники на занятиях по английскому языку, постепенно познакомившись с английскими названиями цифр, часть урока занимаются сложением в пределах десяти. Только теперь они считают не на русском языке, а на английском. Такой подход позволяет не только ос-

воить простейшую лексику иностранного языка, но и повысить качество знаний по другим предметам.

2. Соответствие календарно-тематического планирования занятий по иностранному языку темам неязыковых школьных предметов.

Для эффективного закрепления изученного на других предметах материала, о чем подробно было сказано в предыдущем пункте, следует соотнести между собой по срокам реализации календарно-тематическое планирование (далее – КТП) по иностранному языку и КТП по прочим предметам начальной школы. Причем необходимо учесть, что занятие по иностранному языку в первом классе по дополнительной образовательной программе для первого класса проводится один раз в неделю, и в это занятие практически невозможно включить фрагменты интеграции сразу со всеми остальными предметами начальной школы. Таким образом, при составлении КТП в программе по иностранному языку необходимо осуществлять отбор тем из других предметов, сохраняя их чередование.

Например, если на одной неделе на занятии по иностранному языку закреплялась какая-либо тема из русского языка, то на следующей неделе целесообразно взять тему из математики. Также не стоит пренебрегать прочими предметами начальной школы – окружающим миром, литературным чтением, технологией, музыкой, изобразительным искусством и даже физической культурой, так как интеграция с этими предметами позволит значительно обогатить словарный запас первоклассника на английском языке из различных сфер жизни человека – от искусства и естественных наук до спорта.

3. Интеграция на основе неязыкового предмета.

Занятия иностранным языком по своей сути уже являются интегрированными, так как язык – это средство общения, предмет же общения необходимо брать из различных сфер знаний [17, с. 52–53; 18, с. 85]. То есть иностранный язык сам по себе создает благоприятные условия для внедрения в занятия элементов из прочих предметов школьного цикла. Однако мы предлагаем пойти еще дальше и на занятиях иностранным языком для первого класса производить интеграцию предметов на основе не иностранного языка, а неязыкового предмета.

Как правило, интеграция учебных предметов предполагает, что один из двух интегрируемых предметов выступает основой для построения занятия, а второй представлен в нем фрагментами, хорошо сочетающимися с темой основного предмета [15, с. 63]. В большинстве случаев на уроках иностранного языка именно неязыковые предметы представлены в виде фрагментов. Мы предлагаем строить занятия иностранным языком в первом классе, напротив, на основе неязыкового предмета – русского языка, математики, окружающего мира и т. д. Это позволит достичь задач, которые мы ставим перед занятием: закрепить знания, полученные в рамках других школьных предметов; способствовать адаптации первоклассника к школе; познакомиться с элементарными лексическими единицами иностранного языка и сформировать начальные представления об изучаемом иностранном языке.

К примеру, одно из наших занятий было построено на основе урока по окружающему миру «Я – часть мира» из учебно-методического комплекса «Перспектива» для первого класса [19]. Данный урок является

обобщающим по разделу «Человек и окружающий мир», в котором дети изучают ритмы человеческой жизни и соотносят их с ритмом жизни природы. На занятии по английскому языку дети вспоминали такие понятия, как «утро – день – вечер», «весна – лето – осень – зима», «ребенок – взрослый». Учащиеся соотносили их между собой и при помощи информационных технологий знакомились с тем, как данные понятия представлены в творчестве разных народов мира – изобразительном искусстве, музыке, декоративно-прикладном искусстве. На этом этапе дети познакомились с тем, как эти понятия звучат в английском языке: “*morning – day – evening*”, “*spring – summer – autumn – winter*”, “*child – adult*”. При помощи учителя они также попробовали выстроить элементарные предложения, например: “*I like spring*”, “*I am a child*”. Таким образом, был обобщен материал целого раздела по окружающему миру, а также произошло знакомство учащихся с новой английской лексикой, в том числе были успешные попытки построения самостоятельного речевого высказывания [20, с. 141].

Обобщая все вышесказанное, можно сказать, что процесс глобализации вынуждает людей с ранних лет приобщаться к знаниям и культуре не только своей страны, но и других стран. Требуется сформированное дивергентное мышление и, как следствие, высокий интеллектуальный потенциал подрастающего поколения [21, с. 166]. Многие авторы отмечают, что при применении дивергентного подхода в использовании CLIL-технологии уже на начальной ступени обучения педагогам необходимо грамотно использовать и интегрировать существующий методический материал в учебных пособиях издательства Кембридж и Оксфорд – “*Super Safari*”, “*Eyes Open*”, “*Super Minds*”. Все эти пособия содержат учебно-методический материал, соответствующий базовому подходу CLIL и формирующий у учеников начальной школы основные компетенции – учебно-познавательные, социальные, культурологические [22, с. 44]. В дальнейшем как перед учителями начальной, средней и старшей школы, так и перед преподавателями высших учебных заведений встает вопрос об актуализации существующей методической базы и создании собственных учебных и учебно-методических пособий в формате CLIL [23]. При правильной организации учебного процесса у учеников школы формируется готовность к успешной сдаче единого государственного экзамена как по иностранному языку, так и по дисциплинам естественно-научного цикла. У студентов вузов формируется готовность к сдаче международных экзаменов по английскому языку и дальнейшему плодотворному использованию иностранного языка в своей профессиональной деятельности [24, с. 100].

Таким образом, одной из технологий обучения иностранному языку, доказавших свою эффективность в европейской системе образования, является CLIL-технология. В своей статье мы предложили применять данную технологию на занятиях по английскому языку в начальной школе. Учитывая методические возможности CLIL-технологии, описанные в данной статье, педагоги смогут качественнее сконструировать занятия по иностранному языку, интегрированные с другими школьными предметами. Данная тема, на наш взгляд, при дальнейшем ее изучении может открыть новые

перспективы в интегрировании иностранного языка с неязыковыми предметами в начальной школе, при этом обеспечивая эффективную подготовку младших школьников не только к углубленному изучению иностранного (английского) языка, но и к их адаптации к обучению в средней и высшей школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования нового поколения от 06 октября 2009 г. М.: Просвещение, 2014. 35 с.
2. Архипенкова А.Ю. К проблеме изучения английского языка в аспекте глобального общения // Вестник Российского университета дружбы народов. 2011. № 3. С. 70–76.
3. Юрасова Е.С., Горбачева Е.А. CLIL технология на уроках английского языка // Царскосельские чтения. 2015. Т. 1. № XIX. С. 359–362.
4. Сперанская Г.Л., Боровков Д.А., Шевалдышева Е.З. Возможности применения зарубежных инновационных технологий при обучении иностранным языкам // Интеграция и повышение качества образовательных процессов как фактор модернизации экономики и промышленности Союзного государства: материалы Международного научно-практического форума. Минск: БНТУ, 2013. С. 121–123.
5. Seikkula-Leino J. CLIL learning: achievement levels and affective factors // Language and Education. 2007. Vol. 21. № 4. P. 328–341.
6. Салехова Л.Л., Данилов А.В. CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели // Казанская наука. 2015. № 12. С. 226–229.
7. Lasagabaster D., Sierra J.M. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes // International CLIL research journal. 2009. Vol. 1. P. 4–17.
8. Coyle D. CLIL – A pedagogical approach from the European perspective. Lëtzebuerg: Springer, 2008. 1217 p.
9. Царенкова В.В., Шпановская С.И. К вопросу о лингвистических преимуществах предметно-языкового интегрированного обучения // Труды БГТУ. Серия 5: Политология, философия, история, филология. 2016. № 5. С. 231–234.
10. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: МПСИ, 2004. 535 с.
11. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
12. Гудкова С.А., Буренкова Д.Ю. Перспективы практической реализации CLIL-технологии в учебной среде вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2. С. 34–37.
13. Вопияшина С.М., Кириллова А.В. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе: компетентностный подход. Основные принципы реализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4. С. 94–97.
14. Pérez-Cañado M.L. CLIL research in Europe: Past, present, and future // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2012. Vol. 15. № 3. P. 315–341.

15. Соколовская С.В., Набатова О.А. Предметно-языковое обучение в общеобразовательной школе // Пермский педагогический журнал. 2015. № 7. С. 60–64.
16. Биболетова М.З., Трубанева Н.Н. Программа курса английского языка Enjoy English. Обнинск: Титул, 2012. 56 с.
17. Кабакчи В.В. Английский язык межкультурного общения. СПб.: Образование, 1993. 200 с.
18. Клец Т.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 30. С. 83–89.
19. Плешаков А.А., Новицкая М.Ю. Окружающий мир. Методическое пособие с поурочными разработками. 1 класс. М.: Просвещение, 2015. 253 с.
20. Llinares A., Morton T., Whittaker R. The roles of language in CLIL. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 343 p.
21. Глухова Л.В. Управление знаниями: дивергентный подход // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 3. С. 165–168.
22. Гудкова С.А., Буренкова Д.Ю. Методология внедрения CLIL-технологии в систему высшего образования. Тольятти: Кассандра, 2016. 86 с.
23. Гудкова С.А., Буренкова Д.Ю. Grammar in theory and practice. Тольятти: ТГУ, 2016. 161 с.
24. Косс Е.В., Кириллова А.В. Формирование готовности к сдаче международного экзамена по английскому языку как один из инструментов эффективной подготовки конкурентноспособного специалиста в вузе // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 15. С. 99–102.
7. Lasagabaster D., Sierra J.M. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL research journal*, 2009, vol. 1, pp. 4–17.
8. Coyle D. *CLIL – A pedagogical approach from the European perspective*. Lëtzebuerg, Springer Publ., 2008. 1217 p.
9. Tsarenkova V.V., Shpanovskaya S.I. Revisiting the issue of the linguistic advantages of subject-language integrated learning. *Trudy BGTU. Seriya 5: Politologiya, filosofiya, istoriya, filologiya*, 2016, no. 5, pp. 231–234.
10. Leontev A.A. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii* [Language and speech activity in General and educational psychology]. Moscow, MPSI Publ., 2004. 535 p.
11. Asmolov A.G., ed. *Kak proektirovat universalnye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli* [How to project universal educational actions at elementary school: from action to thought]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011. 152 p.
12. Gudkova S.A., Burenkova D.Yu. The perspectives of CLIL technology in the high school environment. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 2, pp. 34–37.
13. Vopiyashina S.M., Kirillova A.V. Foreign language training in non-linguistic high school: competence approach. Basic principles of implementation. *Azimit nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2016, vol. 5, no. 4, pp. 94–97.
14. Pérez-Cañado M.L. CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2012, vol. 15, no. 3, pp. 315–341.
15. Sokolovskaya S.V., Nabatova O.A. Subject-language training at a secondary school. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2015, no. 7, pp. 60–64.
16. Biboletova M.Z., Trubaneva N.N. *Programma kursa angliyskogo yazyka Enjoy English* [English course program Enjoy English]. Obninsk, Titul Publ., 2012. 56 p.
17. Kabakchi V.V. *Angliyskiy yazyk mezhkulturnogo obshcheniya* [English cross-cultural communication]. Sankt Petersburg, Obrazovanie Publ., 1993. 200 p.
18. Klets T.E. On content and language integrated learning (CLIL) in students' foreign language training. *Inostrannyye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*, 2015, no. 30, pp. 83–89.
19. Pleshakov A.A., Novitskaya M.Yu. *Okruzhayushchiy mir. Metodicheskoe posobie s pourochnymi razrabotkami. 1 klass* [Visual Environment. Teacher's book with classwork planning. 1st grade]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2015. 253 p.
20. Llinares A., Morton T., Whittaker R. *The roles of language in CLIL*. Cambridge, Cambridge University Press, 2012. 343 p.
21. Glukhova L.V. Knowledge management: divergent approach. *Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo universiteta servisa. Seriya: Ekonomika*, 2013, no. 3, pp. 165–168.
22. Gudkova S.A., Burenkova D.Yu. *Metodologiya vnedreniya CLIL-tekhnologii v sistemu vysshego obrazovaniya* [Methodology of implementation of the CLIL-technology within the system of higher education]. Togliatti, Kassandra Publ., 2016. 86 p.

REFERENCES

1. *Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya novogo pokoleniya ot 06 oktyabrya 2009 g* [Federal state educational standard of primary general education of the new generation of October 6, 2009]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2014. 35 p.
2. Arkhipenkova A.Yu. To the problem of learning English in the aspect of global communication. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov*, 2011, no. 3, pp. 70–76.
3. Yurasova E.S., Gorbacheva E.A. CLIL technology on the English lessons. *Tsarskoselskie chteniya*, 2015, vol. 1, no. XIX, pp. 359–362.
4. Speranskaya G.L., Borovkov D.A., Shevaldysheva E.Z. Application of foreign innovative technologies teaching foreign languages. *Integratsiya i povyschenie kachestva obrazovatelnykh protsessov kak faktor modernizatsii ekonomiki i promyshlennosti Soyuznogo gosudarstva: materialy Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma*. Minsk, BNTU Publ., 2013, pp. 121–123.
5. Seikkula-Leino J. CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 2007, vol. 21, no. 4, pp. 328–341.
6. Salekhova L.L., Danilov A.V. CLIL – content and language integrated learning: concept, advantages, models. *Kazanskaya nauka*, 2015, no. 12, pp. 226–229.

23. Gudkova S.A., Burenkova D.Yu. *Grammar in theory and practice*. Togliatti, TGU Publ., 2016. 161 p.
24. Koss E.V., Kirillova A.V. Formation of readiness for international English examination as a tool for the effective preparation of a competitive specialist in high school. *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2016, no. 15, pp. 99–102.

THE METHODOLOGICAL POSSIBILITIES OF USING CLIL-TECHNOLOGY FOR TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL

© 2017

S.A. Gudkova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and practice of translation and interpretation”
N.V. Yashina, graduate student of Institute of Humanities and Pedagogy
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: CLIL-technology; divergent approach; divergent thinking; teaching English; English in primary school.

Abstract: One of the key issues of modern education is the effectiveness in teaching foreign languages. Nowadays school teachers are using various technologies to improve the quality of education. Methodologists focus on the necessity of high-quality teaching a foreign language starting from the primary school.

This paper considers the features of using CLIL-technology on the primary school lessons. CLIL-technology (teaching by integration of foreign language with other school subjects) is often used in high school or university, although it is possible to use this technology with primary school pupils. As an example in this paper we have used our experience of teaching English to the first grade pupils through CLIL-technology on the lessons of additional educational program.

The experience of teaching English in primary school allowed us to see the following methodological opportunities of using CLIL-technology on foreign language lessons: these lessons can be used as a form of consolidation of knowledge that pupils acquire in studying other school subjects; it is possible to correlate teaching particular units of the English lessons planning with teaching the units of nonlinguistic subjects for effective integration of these subjects; the lessons of nonlinguistic subjects should be the basis for integration as an effective method of learning a foreign language in primary school. All these methodological opportunities of using CLIL-technology will allow teachers to generate better foreign language knowledge and develop skills of higher quality in the first grade pupils and can become the basis for new methodological works of teachers.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

© 2017

О.А. Долгова, кандидат философских наук, доцент кафедры психологии

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия)

Е.А. Тимошина, аспирант кафедры истории Отечества, регионоведения и международных отношений

Ульяновский государственный университет, Ульяновск (Россия)

Ключевые слова: направления образовательной политики в Китае; среднее и высшее педагогическое образование в КНР; типы педагогических учебных заведений; ступенчатая система градации учителей; направления подготовки педагогических кадров; учебная программа; учебный план; ведущие педагогические вузы КНР.

Аннотация: Феномен бурного экономического и политического развития Китая за последние десятилетия привлек внимание многих исследователей к этой стране. С каждым годом растет научный интерес к системе образования в Китае и к специфике подготовки педагогов для различных уровней образования. В статье представлены результаты теоретического исследования структуры и содержания современного среднего и высшего педагогического образования в Китае на основе проведенного анализа работ отечественных и зарубежных исследователей.

В статье подчеркивается, что, с одной стороны, существующая система высшего педагогического образования Китая во многом подобна советской системе педагогического образования, но при этом, с другой стороны, претерпевает изменения, диктуемые мировыми стандартами образования (Болонская декларация).

Приводится фактическая информация о количестве педагогических учебных заведений в КНР, обучающихся в них студентов, о числе выпускников вузов, продолживших обучение в магистратуре и докторантуре. Приводятся данные о типах педагогических образовательных учреждений, о многоступенчатой системе градации учителей. Авторы предлагают подробное описание учебных планов и образовательных программ ведущих педагогических вузов и колледжей, описывают специфику образовательного подхода университетов, входящих в так называемую «топовую шестерку» вузов, непосредственно подконтрольных Министерству образования КНР.

Описываются основные направления образовательной политики в Китае с указанием соответствующих правовых актов, принятых руководством КНР. Уделяется внимание проблеме образования этнических меньшинств и вопросам подготовки педагогических кадров для работы с ними. Авторы отмечают трудности в реализации инноваций в системе педагогического образования, намечают основные тенденции его развития.

С каждым годом растет интерес отечественных и зарубежных исследователей к системе образования в Китайской народной республике. Данная тенденция может объясняться осознанием глубоких культурных и философских традиций Китая, фактом его динамичного экономического развития. При этом подавляющее число диссертаций о Китае, написанных с начала 2000-х годов, посвящено именно педагогической проблематике [1].

История образования в Китае уходит вглубь тысячелетий. Издревле в Китае существовала традиция уважения к учителям и почитания образования [2; 3]. Педагогическое образование в Китае прошло долгий и сложный путь [4]. Зарождение высшего педагогического образования в КНР датируется 1902 годом. На становление и развитие педагогического образования в Китае повлияли, с одной стороны, традиции древней китайской педагогики (моизм, школа легистов, конфуцианство), с другой – изученный и использованный в соответствии с национальными особенностями Китая опыт СССР, США, Японии [5–7].

Особую роль в истории развития высшего педагогического образования Китая сыграла система образования СССР. Именно с возникновением Советского Союза отношения между Россией и Китаем, формировавшиеся еще в XVIII–XIX вв., приобрели качественно новый характер. Многие китайские студенты и аспиранты прошли подготовку, защитили кандидатские и докторские диссертации в советских вузах [8, с. 13].

Исследователи отмечают, что «существующая система высшего педагогического образования Китая почти полностью построена по образцу советской системы образования: от структуры системы образования до управления образовательными заведениями, от содержания образования до методов и форм обучения» [9]. Многие педагогические идеи были заимствованы у российских педагогов и психологов (К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.А. Каиров, Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

В целом педагогическое образование в Китае имеет почти столетнюю историю. Последние 50 лет со стороны правительства педагогическому образованию оказывается всесторонняя поддержка и уделяется повышенное внимание. В итоге в Китае была создана такая система педагогического образования, которая соответствует требованиям базового образования всех типов и уровней. В 1996 году на Пятом Национальном конгрессе, посвященном педагогическому образованию, подчеркивалось следующее: «педагогическое образование должно рассматриваться как стратегический приоритет для развития образования; на органы государственного управления накладывается ответственность по улучшению системы педагогического образования; органам государственного управления на всех уровнях следует трактовать педагогическое образование как чрезвычайно важный этап в деле многовекового китайского просвещения, приносящего пользу обществу и будущим поколениям» [10].

В настоящее время китайское высшее педагогическое образование переживает очень сложный период своего развития. Перемены в политической, экономической, социально-культурной сферах с неизбежностью ведут к изменениям в системе образования, перед которой встает необходимость соответствия общемировым требованиям и стандартам (Болонская декларация).

Интенсивное реформирование профессионального образования началось в Китайской народной республике в начале 1990-х годов. Руководством страны был принят ряд нормативных документов: Решение Госсовета КНР «Относительно активизации развития профессионального и технического образования» (1991), документ ЦК КПК и Госсовета КНР «Программы реформ и развития образования в Китае» (1993), «Закон КНР об учителях» (1993), «Закон КНР о профессиональном образовании» (1996), «Закон КНР о высшем образовании» (1998), Решение ЦК КПК и Госсовета КНР «Относительно углубления реформы образования и всестороннего продвижения вперед воспитания качественных характеристик» (1999). Также были обнародованы следующие нормативные акты: «Квалификационные требования к учителям» (1995) и «Правила введения квалификационных требований к учителям» (2000), которые в значительной степени стали регулировать образовательный процесс по подготовке учителей [11, с. 21].

После принятия «Закона об обязательном образовании» (1986) педагогическое образование стало рассматриваться в качестве стратегического инструмента в развитии дела образования. К 1995 году в целом по стране функционировало 236 педагогических университетов, 987 педагогических училищ и 242 педагогических колледжа, где обучалось 583 тыс. чел., 848 тыс. чел. и 214 тыс. чел. соответственно [12, с. 32].

В 2004 году Министерство образования КНР приступило к осуществлению «Нового комплекса мер по реновации образования», рассчитанного на период 2003–2007 гг. Суть данного плана заключалась в подготовке и формулировке определенных стандартов, необходимых для аккредитации педагогических институтов и университетов, программ обучения будущих учителей и качества их подготовки [13].

В связи с курсом правительства КНР на полную ликвидацию безграмотности, такие важные вопросы, как образование подрастающего поколения, подготовка педагогических кадров и развитие науки, находятся под пристальным вниманием государства. По сей день правительство проводит активную политику по привлечению абитуриентов в педагогические университеты и колледжи. На данный момент в целом по Китаю функционирует свыше 2 тыс. вузов, выпускающих специалистов педагогического профиля [14].

В современном Китае функционирует множество педагогических училищ, колледжей и университетов, выпускающих учителей различных уровней. Выделяют шесть типов педагогических учебных заведений: педагогические университеты/колледжи (*shifan daxue/xueyuan*), педагогические профессиональные колледжи (*shifan zhuanke xuexiao*), педагогические училища (*shifan xuexiao*), провинциальные педагогические институты (*sheng jiaoyu xueyuan*), районные педагогические институты (*qu jiaoyu xueyuan*) и уездные педаго-

гические училища (*jiaoshi jinxiu xuexiao*) [15, с. 32–33].

В КНР существует также пятиступенчатая система градации учителей, согласно которой преподаватели подразделяются на несертифицированных учителей, молодых специалистов, учителей 2-го уровня, учителей 1-го уровня и высококвалифицированных учителей [16]. Современная организация педагогического образования представляет собой систему с двумя направлениями подготовки: обучение будущих учителей в педагогических вузах, переподготовка и повышение профессиональных компетенций практикующих преподавателей при правительственных образовательных структурах [17, с. 291].

Высшее педагогическое образование в Китае нацелено в основном на подготовку кадров для средней школы. Педагогические университеты, институты и колледжи принимают выпускников после окончания полной средней школы. Для подготовки учителей полной средней школы учебная программа предполагает четырехлетнее обучение, при подготовке учителей для неполной средней школы – трехлетнее. В учебные программы входят следующие дисциплины: общая педагогика, педагогика начального и дошкольного образования, коррекционно-развивающее обучение, психология, китайский язык и литература, родная литература и языки национальных меньшинств, английский язык, русский язык, японский язык, биология, химия, география, физика, математика, информатика и др. Более того, учебные заведения высшего педагогического образования предоставляют студентам обширные возможности для профессиональной практики без отрыва от образовательного процесса.

Особое внимание уделяется студентам, обучающимся на математических факультетах педагогических вузов. Математическое образование находится на особом контроле у Правительства КНР и образовательных ведомств. Общественная роль учителей математики настолько важна, что в процессе обучения студентам предлагается посещать дополнительные семинары и курсы, а также участвовать в мероприятиях, направленных на общепрофессиональное развитие. Так, в Пекинском педагогическом университете и Восточном педагогическом университете семинары для студентов проводят самые лучшие преподаватели математики, приглашенные со всей страны с целью обучить подрастающее поколение передовому математическому мышлению, а также углубить уже имеющиеся знания. В данной ситуации студент рассматривается в качестве «проводника» современного мышления и знаний, которые в дальнейшем будут переданы его ученикам [18].

Учебные заведения среднего педагогического образования, представленные в основном педагогическими училищами, готовят воспитателей детских садов, учителей начальных и коррекционных школ. Набор учащихся осуществляется на базе неполной средней школы. Длительность обучения составляет три-четыре года. Учебная программа включает в себя как обязательные дисциплины, так и дисциплины по выбору, педагогическую практику и общественные мероприятия. К обязательным дисциплинам относятся дошкольная психология и педагогика, охрана здоровья, педагогика начальной школы, китайский язык, математика, физика,

химия, биология, история, география, психология, трудовое и физическое воспитание, музыка, рисование, культурно-образовательные занятия, аудиовизуальное обучение, основы информатики. Факультативные дисциплины позволяют расширить и углубить уже имеющиеся знания у студентов, пробудить интерес и выявить склонность к какой-либо учебной отрасли. Учебная практика включает в себя посещение начальных школ, стажировки, преподавание и составление учебных планов. Педагогическая практика включает в себя посещение детских садов, непосредственное изучение умственного и физического развития детей дошкольного возраста, прямое участие в образовательно-воспитательном процессе, знакомство со средствами обеспечения детских садов.

Несмотря на динамичное развитие системы среднего профессионального образования в Китае, проблема нехватки педагогических кадров долгое время оставалась одной из самых острых [19].

Сегодня КНР представляет собой многонациональное государство, в котором проживают, помимо основной национальности хань, еще 56 этнических меньшинств со своим языком, культурой и вероисповеданием, что составляет около 108 млн чел. – около 8 % населения всей страны [20]. Образование этнических меньшинств – важный вопрос для Китая. Государство поддерживает и всячески поощряет подготовку педагогических кадров по специальным программам для преподавания в школах, где обучается этническое меньшинство. В стране открыты специальные педагогические институты, колледжи и училища, готовящие специалистов подобного профиля. Работают также специальные педагогические центры для переподготовки преподавателей для дальнейшей работы с национальными меньшинствами. Часть национальных институтов и университетов также предлагают программы подготовки учителей национальных школ.

Сейчас в Китае функционируют свыше 30 педагогических университетов, находящихся в ведомстве министерств образования каждой отдельной провинции. Наиболее крупные среди них: Аньхойский педагогический университет, Хайняньский педагогический университет, Южно-Китайский педагогический университет, Шанхайский педагогический университет и др. Именно на такие университеты возлагается основная нагрузка по подготовке педагогических кадров для школ провинций. Среди многочисленных педагогических университетов можно выделить и так называемую «топовую шестерку», в которую входят вузы, непосредственно подконтрольные Министерству образования КНР: Пекинский педагогический университет, Восточно-Китайский педагогический университет, Северо-Восточный Китайский педагогический университет, Центральный Китайский педагогический университет, Юго-Западный университет и педагогический университет провинции Шаньси. К примеру, Пекинский педагогический университет использует модель обучения «4+2». На бакалавриате делается акцент в основном на изучении предметной области, магистранты же осваивают именно навыки обучения. Такой образовательный подход позволяет выпускать специалистов с крепкой научно-исследовательской базой. Согласно базисному учебному плану подготовки педагогических кадров

в Китае, изучение и знание предметных областей находится в приоритете по сравнению с овладением педагогическими навыками и умениями. По данным Министерства образования КНР, сегодня количество студентов педагогических вузов составляет более 6 081 565 чел. Растет число выпускников, продолживших обучение в магистратуре и докторантуре: 379 905 и 50 289 чел. соответственно [20].

Так, в Джэцзянском педагогическом университете структура учебного плана включает в себя следующие позиции: общеобразовательная подготовка, изучение специальных предметов, изучение педагогики и педагогическая практика. Учебная программа по общеобразовательной подготовке состоит из обязательных и факультативных дисциплин: политическая теория, (16 зачетов), информатика (4–6 зачетов), иностранный язык (12 зачетов), китайская литература (2 зачета), высшая математика (3–10 зачетов), физика (4 зачета), а также по выбору: история и культура, экономика и общество, наука и общество, культура и искусство, охрана здоровья (6–12 зачетов в зависимости от выбранного предмета). Основной акцент делается на изучении специальных профильных предметов, (79–106 зачетов). Следующая позиция связана с изучением педагогических дисциплин: общая педагогика, психология обучения, психология учащихся средней школы, педагогическая этика, философия образования, социология образования, история зарубежного и отечественного образования, педагогическая теория, профессиональная педагогическая подготовка, организация учебного процесса, методы научных педагогических исследований, ораторское искусство, каллиграфия, педагогическая практика (52 зачета) [20]. В Джэцзянском университете студенты проходят девятидневную педагогическую практику и занимаются педагогическим исследованием, на которое отводится 3 недели. Каждый урок, проводимый студентом вуза в рамках педагогической практики, записывается на видео и в дальнейшем подлежит тщательному разбору и групповому обсуждению.

Модернизация системы высшего образования Китая является одним из приоритетных направлений в политике руководства страны. Однако реализация данного процесса не лишена некоторых трудностей и противоречий. Исследователи отмечают, что:

«– существующая концепция педагогического образования и система подготовки учителя в вузе отстает от развития современного общества;

– низкий уровень качества подготовки педагогических кадров в Китае связан с отсутствием открытости и гибкости в системе подготовки учителя, с отсутствием осознания инноваций в практике в процессе подготовки учителя;

– существует мнение, отрицающее специальную профессиональную педагогическую подготовку;

– игнорируется специальная психолого-педагогическая подготовка учителя;

– существующие содержания и технологии образования не способны обеспечить потребности современной общеобразовательной школы, как в количестве, так и в качестве подготовки учителя» [9].

По сей день в современном Китае существуют программы педагогического образования, нуждающиеся в усовершенствовании. Сюда можно отнести области,

связанные с технической грамотностью, кросс-культурными знаниями и общим кругозором [21].

В связи с этим основные тенденции развития современного педагогического образования в КНР связаны с повышением уровня подготовки нового поколения учителей, обладающих профессиональной компетентностью и конкурентоспособностью на рынке труда; с усилением требований к ученой степени учителя (бакалавр, магистр, доктор); с созданием условий для более тесной интеграции базовой профессиональной подготовки будущего учителя и повышения его квалификации; с углублением специализации по педагогической профессии [9].

Таким образом, перед современным педагогическим образованием в Китае стоит непростая задача – создание новой парадигмы образования, построение национальной модели педагогического образования с учетом мирового педагогического опыта и приближение подготовки учителя к мировому уровню.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Федотова О.Д., Латун В.В. Образование в Китае: психолого-педагогическая проблематика диссертационных исследований // Интернет журнал Наукосведение. 2013. № 6. С. 204–214.
- Вахтин Б.Б., Карлина Р.Г., Кроль Ю., Панкратов Б., Рудова М., Фишман О. Страна Хань: Очерки о культуре древнего Китая. Л.: Детская литература, 1959. 312 с.
- Древнекитайская философия. Собрание текстов. В 2 т. М.: Мысль, 1971–1973. Т. 1. 363 с.; Т. 2. 384 с.
- Зубкова Г.И. История становления педагогического образования в Китае // Казанский педагогический журнал. 2007. № 3. С. 114–118.
- Клепиков В.З. Конфуций – выдающийся педагог Древнего Китая // Порталус: научная цифровая библиотека. URL: portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?archive=1196815450&id=1192109073&subaction=showfull.
- Семенова С.С. Образование в Китае: история и современность // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 126–130.
- Чаньшев А.Н. Начало философии в Китае // Философия Древнего мира. М.: Высшая школа, 2003. С. 110–130.
- Борисенков В.П., Вульфсон Б.Л. Введение // Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ. М.: МГУ, 2007. С. 12–18.
- Ду Яньян. Развитие высшего педагогического образования в Китае : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 160 с.
- Huang F., Shen H. Where we are and where we need to be: pre service science teacher preparation in China & Sri Lanka // American journal of educational research. 2016. Vol. 4. № 16. P. 1138–1144.
- Ingersoll R. A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations // CPRE Research Reports. 2007. Vol. 1. P. 1–106.
- Yiming Zh., YanPing F. Characterizing reform and change of teacher education in China in the new era // Journal of research, policy & practice of teachers & teacher education. 2011. Vol. 1. № 1. P. 30–44.
- Zhu X., Han X. Reconstruction of the teacher education in China // International education journal. 2006. Vol. 7. № 1. P. 66–73.
- List of Chinese colleges and universities in 2014 // Ministry of Education of the People's Republic of China. URL: en.moe.gov.cn/Resources/Directories/201506/t20150626_191383.html.
- Li J. Analysis of the implementation of teacher education policy in China since the 1990s: a case study. Dis. Doctor of Philosophy. Maryland, 2006. 276 p.
- Sargent T., Hanuum E. Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China // Comparative education review. 2005. Vol. 49. № 2. P. 173–204.
- Shatskaya O.P. The formation of higher pedagogical education as an element of the system of lifelong professional education in China (The end of 70-th XX c. – the beginning of XXI c.) // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2009. № 7. С. 289–292.
- Zhang X. China's mathematics teachers and teacher education // Quaderni di ricerca in didattica. 2005. Vol. 15. P. 51–54.
- Цзян Сюань. Педагогические кадры среднего профессионального образования Китая и России: проблемы и решения // Казанский педагогический журнал. 2008. № 12. С. 108–112.
- Tingjie Yu. Teacher education in China: current situation and related issues. URL: uta.fi/cerec/educationandresearch/ChinaEduLecture/Teacher%20Education%20in%20China.pdf.
- Zhu X., Han X. Reconstruction of the teacher education in China // International education journal. 2006. Vol. 7. № 1. P. 66–73.

REFERENCES

- Fedotova O.D., Latun V.V. Education in China: psychology and pedagogical perspective of dissertation researches. *Internet zhurnal Naukovedenie*, 2013, no. 6, pp. 204–214.
- Vakhtin B.B., Karlina R.G., Krol Yu., Pankratov B., Rudova M., Fishman O. *Strana Khan: Ocherki o kulture drevnego Kitaya* [Han Country: Essays on the Culture of Ancient China]. Leningrad, Detskaya literatura Publ., 1959. 312 p.
- Drevnekitayskaya filosofiya. Sbranie tekstov* [Ancient Chinese philosophy. Collection of texts]. Moscow, Mysl' Publ., 1971–1973. Vol. 1, 363 p.; Vol. 2, 384 p.
- Zubkova G.I. History of the formation of pedagogical education in China. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2007, no. 3, pp. 114–118.
- Klepikov V.Z. Confucius – an outstanding teacher of Ancient China. *Portalus: nauchnaya tsifrovaya biblioteka*. URL: portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?archive=1196815450&id=1192109073&subaction=showfull.
- Semenova S.S. Education in China: history and present. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 5, pp. 126–130.
- Chanyshev A.N. The beginning of philosophy in China. *Filosofiya Drevnego mira*. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2003, pp. 110–130.

8. Borisenkov V.P., Vulfson B.L. Introduction. *Rossiya – Kitay: obrazovatelnye reformy na rubezhe XX–XXI vv.: cravnitelnyy analiz*. Moscow, MGU Publ., 2007, pp. 12–18.
9. Du Yanyan. *Razvitie vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitae*. Dis. kand. ped. nauk. [Development of higher pedagogical education in China]. Sankt Petersburg, 2004. 160 p.
10. Huang F., Shen H. Where we are and where we need to be: pre service science teacher preparation in China & Sri Lanka. *American journal of educational research*, 2016, vol. 4, no. 16, pp. 1138–1144.
11. Ingersoll R. A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations. *CPRE Research Reports*, 2007, vol. 1, pp. 1–106.
12. Yiming Zh., YanPing F. Characterizing reform and change of teacher education in China in the new era. *Journal of research, policy & practice of teachers & teacher education*, 2011, vol. 1, no. 1, pp. 30–44.
13. Zhu X., Han X. Reconstruction of the teacher education in China. *International education journal*, 2006, vol. 7, no. 1, pp. 66–73.
14. List of Chinese colleges and universities in 2014. *Ministry of Education of the People's Republic of China*. URL: en.moe.gov.cn/Resources/Directories/201506/t20150626_191383.html.
15. Li J. Analysis of the implementation of teacher education policy in China since the 1990s: a case study. Dis. Doctor of Philosophy. Maryland, 2006. 276 p.
16. Sargent T., Hanuum E. Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative education review*, 2005, vol. 49, no. 2, pp. 173–204.
17. Shatskaya O.P. The formation of higher pedagogical education as an element of the system of lifelong professional education in China (The end of 70-th XX c. – the beginning of XXI c.). *Obrazovanie cherez vsyu zhizn: nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya*, 2009, no. 7, pp. 289–292.
18. Zhang X. China's mathematics teachers and teacher education. *Quaderni di ricerca in didattica*, 2005, vol. 15, pp. 51–54.
19. Tszyan Syaoyan. Pedagogical staff of secondary professional education in China and Russia: problems and solutions. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2008, no. 12, pp. 108–112.
20. Tingjie Yu. Teacher education in China: current situation and related issues. URL: uta.fi/cerec/educationandresearch/ChinaEduLecture/Teacher%20Education%20in%20China.pdf.
21. Zhu X., Han X. Reconstruction of the teacher education in China. *International education journal*, 2006, vol. 7, no. 1, pp. 66–73.

THE STRUCTURE AND CONTENT OF MODERN SECONDARY AND HIGHER TEACHER TRAINING EDUCATION IN CHINA

© 2017

O.A. Dolgova, PhD (Philosophy), assistant professor of Chair of psychology
I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)

E.A. Timoshina, postgraduate student of Chair of national history, regional studies and international relations
Ulyanovsk State University, Ulyanovsk (Russia)

Keywords: education policy directions of China; secondary and higher teacher training education in the PRC; types of pedagogical educational institutions; stage by stage system of teachers' ranking; training programs for teaching staff; curriculum; education plan; leading pedagogical universities of the PRC.

Abstract: The phenomenon of the explosive economic and political development of China over the past few decades attracts the attention of many researchers to this country. The research interest for the education system of China and the specific features of teachers' training for various levels of education increases year by year. Based on the performed analysis of works of domestic and foreign researchers, the paper demonstrates the results of the theoretical study of the structure and content of contemporary secondary and higher teachers training education in the PRC.

The paper underlines that on the one hand, the existing system of the higher teachers training education of China is similar to a large extent to the Soviet system of teachers training education, but on the other hand, it suffers changes forced by the global educational standards (Bologna Declaration).

The paper gives the actual information about the number of pedagogical educational institutions in the PRC, the students and the graduates who continued their education and applied for master's degree and doctoral program, and the data about the types of pedagogical educational institutions and multi-stage system of teachers' ranking. The authors give the detailed description of curricula and academic program of leading pedagogical colleges and universities; describe the specificity of the educational approach of six top universities which are under the jurisdiction of Ministry of Education of the PRC.

The paper describes the principal directions of the educational policy of the PRC specifying the corresponding laws and acts adopted by the Greater China Government. Much attention is paid to the problem of education of ethnic minorities and the issues of training teaching staff for work with them. The authors indicate the difficulties while implementing the innovations in the system of teachers training education and specify the main tendencies of its development.

**МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ
(НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛОВ «ВЕКТОРЫ» И «МЕТОД КООРДИНАТ»)**

© 2017

Н.И. Еремеева, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Высшая математика»
Е.А. Кухарева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика»
Т.И. Романовская, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Высшая математика»
*Дмитровградский инженерно-технологический институт –
филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», Дмитровград (Россия)*

Ключевые слова: межпредметные связи; преемственные связи; интеграция в образовании; математическое образование; изучение геометрии; метод координат.

Аннотация: В последние годы достаточно часто говорят о необходимости применения математических знаний во всех областях науки и экономики. Однако математика дается многим учащимся с большим трудом. Все чаще различные специалисты отмечают невысокий уровень математической подготовки школьников и студентов. В современном школьном математическом образовании встречаются такие проблемы, как отсутствие у школьников фундаментальных знаний, разрыв теории и практики, отсутствие преемственности между школьной и высшей математикой.

В статье предлагается один из действенных способов устранения перечисленных проблем – включение в образовательный процесс межпредметных связей. Преимущества использования межпредметных связей продемонстрированы на примере изучения двух разделов школьной математики: векторов и метода координат. В классах с углубленным изучением математики, выпускники которых являются потенциальными студентами технических вузов, целесообразно показывать альтернативные способы решения одной и той же задачи, в том числе с применением методов родственных дисциплин. В статье приведен пример решения геометрической задачи двумя способами (традиционным и с помощью векторов и системы координат), проведен сравнительный анализ сложности полученных решений.

Анализ выявленных в математическом образовании проблем позволяет говорить о ряде преимуществ межпредметных связей в образовании. Среди них: создание общей картины изучаемого предмета, что влечет за собой глубокое его понимание; использование альтернативных способов решения задач, которые позволяют уйти от шаблонности; устранение пропасти между школьной и вузовской программами по математике.

Основной целью преподавания математики является формирование математического мышления, обеспечивающего фундаментальность знаний. Особое место в этом процессе занимает геометрия. Она обладает высоким развивающим потенциалом, ее изучение способствует развитию пространственного воображения и логического мышления. Геометрическую задачу можно решить несколькими способами, применяя различные графические представления, аналитические способы с применением разнообразных доказательств.

Однако статистическое исследование показало, что из 100 респондентов – учащихся старших классов 72 % не любят задачи по геометрии, 30 % даже не собираются приступать к решению геометрических задач при сдаче единого государственного экзамена по математике, 46 % не понимают геометрию вообще и только 12 % проявляют интерес к геометрическим задачам. Причин, объясняющих такое отношение к этому предмету, несколько. Во-первых, роль геометрии в образовании в последние годы занижена. В школах объединение алгебры и геометрии в один предмет стало приводить к «вымыванию» геометрии из содержания учебных программ по математике [1, с. 68]. Даже в профильных физико-математических классах на изучение геометрии отводится только два часа в неделю. В вузах наметилась тенденция сокращения часов на изучение аналитической геометрии [2; 3, с. 463]. Во-вторых, огромную роль играет мастерство педагога, его умение заинтересовать, умело преподнести материал, особенно по геометрии.

Геометрические фигуры реальны, осязаемы, в отличие от алгебры, где приходится оперировать в основном абстрактными величинами. Геометрия – средство научить ребенка рассуждать, доказывать, применяя необходимые знания, делать собственные выводы, прививать навыки логического мышления. К третьей причине можно отнести непонимание целей изучения предмета, другими словами, «оторванность» от жизненных ситуаций, других дисциплин, где можно применить знания, полученные при изучении геометрии. И самое важное, наверное, из всего перечисленного – это умение педагога пробудить у ребенка интерес учиться, научить его вырабатывать собственную систему решения поставленных задач, получать удовольствие от своего труда и полученных результатов.

К большому сожалению, после окончания школы мы получаем все больше ребят без должной математической подготовки. И преподавание высшей математики, в том числе аналитической геометрии, в вузе зачастую начинается с нуля, без опоры на школьные знания [4, с. 1]. Часто эта мера вынужденная, так как в школе и вузе существуют разные понимания природы геометрии. Основой вузовской аналитической геометрии является координатный метод, который в школе рассматривается скорее как вспомогательный.

Анализ школьных программ и учебников [5–7] показывает, что вопросы, связанные с изучением аналитической геометрии, распределены некомпактно, рассредоточены [4, с. 1] по всему курсу математики. При этом

метод координат изучается в алгебре, а координатно-векторный метод – в геометрии. В результате у школьника не формируется восприятие аналитической геометрии как целостной теории. Нет грамотного представления о взаимосвязи понятий и универсальности методов. Школьная геометрия понимается скорее как набор отрывочных сведений и формул.

На основании выявленных недостатков в системе математического образования можно выделить противоречия между:

– требованиями вузов к определенному уровню подготовки по геометрии будущих студентов и недостаточными фундаментальными знаниями школьников в этой области;

– возрастающей ролью интегративных процессов, происходящих в современном образовании, и традиционной системой обучения школьников, не учитывающей важность межпредметных (в том числе преемственных) связей родственных дисциплин.

Выявленные недостатки, противоречия и необходимость их разрешения позволяют говорить об актуальности работы, цель которой – показать потенциал межпредметных связей в формировании математического мышления и в усилении преемственности между школой и вузом. Прежде всего, следует говорить об учениках профильных классов с углубленным изучением математики, поскольку выпускники таких классов чаще становятся студентами технических вузов.

Рассмотрим это более подробно на примере изучения двух разделов школьной геометрии: векторов и метода координат. При обучении данным темам необходимо руководствоваться следующими принципами:

1. Принципом развивающего и воспитывающего обучения. Данный принцип объединяет основные педагогические категории: воспитание, обучение и т. д., детерминируя при этом их иерархию [8].

2. Принципом фундаментальности. По мнению В.А. Сластенина, фундаментальность – высокое качество подготовки [9, с. 44]. Она затрагивает глубинность знаний и мыслительную деятельность личности [9, с. 173].

3. Принципом систематичности и системности. Данный принцип, прежде всего, выражает соблюдение последовательности и преемственности. Надо отметить, что «систематичность» понимается и как преемственность, и как системность [10, с. 42].

4. Принципом научности и связи теории с практикой. Он является основой для определения структуры содержания изучаемой дисциплины и опорой на определенные научные теоретические положения [10, с. 41].

5. Принципом интегративности.

Под интеграцией в целом понимается «состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию; процесс сближения и связи наук» [11]. О целесообразности интеграции знаний упоминается еще в классической педагогической литературе. Так, Я.А. Коменский заметил, что «все, что находится во взаимной связи, должно передаваться в такой же связи» [12, с. 287]. И.Г. Песталотци призывает к следующему: «Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно на-

ходятся в природе» [13, с. 175]. По мнению Б.М. Кедрова, интеграция наук как процесс, диаметрально противоположный дифференциации, состоит «в объединении различных наук и научных дисциплин между собой, в их связывании в одно единое целое» [14, с. 186]. М.Н. Берулава [15] интеграцию содержания образования представляет как процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающихся ростом системности и управляемости знаний и умений учащихся.

Несомненный плюс интеграции в том, что она позволяет избавиться от избыточности информации, добиться целостности практики и теории и представляет собой неперемное условие «достижения единства знания во всех формах и типах его выражения: содержательном, структурном, логико-гносеологическом, научно-организационном...» [16, с. 8]. Для общеобразовательной школы часто применяется классификация уровней интеграции, согласно которой выделяют: предметный и межпредметный уровни [17, с. 151]. Интеграция всегда носит позитивный характер. Как отмечает Т.Г. Браже, интеграция содействует «воссоединению целостности мировосприятия – единства мира и человека, живущего в нем и его познающего» [17, с. 154]; «позволяет исключить формальную разобщенность родственных дисциплин в учебных планах, неоправданные различия в понятийно-терминологическом аппарате, слабое использование межпредметных связей в учебном процессе» [18, с. 123]. По мнению И.Д. Зверева и В.Н. Максимовой, одним из путей интеграции является использование межпредметных связей: межпредметные связи являются отдельным принципом обучения, они усиливают взаимодействие всех дидактических принципов [19, с. 50], и «межпредметные связи в обучении отражают тенденции интеграции науки и практики» [20, с. 5].

Надо отметить, что внутрипредметными и межпредметными связями определяются преемственные связи [21]. Преемственные связи рассматриваются не только на уровне школьных разделов алгебры и геометрии, но и между школьной и вузовской программами по математике. Для соблюдения рассмотренных принципов и усиления межпредметных, в частности преемственных, связей следует систематизировать школьный материал по алгебре и геометрии, показать связь между родственными понятиями, рассмотреть альтернативные способы решения. Необходимо продемонстрировать школьникам обширность области применения и универсальность метода координат. Очень полезно при этом проводить сравнительный анализ сложности решения задач координатным методом и традиционными геометрическими способами.

В качестве иллюстрации универсальности метода координат перечислим основные типы задач, которые можно решать этим методом, обладая знаниями, полученными в рамках стандартной школьной программы.

1. Планиметрия: нахождение длины отрезка, нахождение величины угла, нахождение расстояния от точки до прямой, нахождение площади треугольника и параллелограмма, нахождение радиусов вписанной и описанной окружностей.

2. Стереометрия: нахождение расстояния между точками, нахождение расстояния от точки до плоскости, нахождение расстояния между двумя скрещивающимися

прямыми, нахождение угла между прямыми, нахождение угла между прямой и плоскостью, нахождение угла между плоскостями, нахождение площадей сечений, нахождение объемов тел, нахождение радиусов вписанной и описанной сфер.

Проведем сравнительный анализ сложности решения одной геометрической задачи координатным методом и традиционными геометрическими способами.

Задача. Внеписанной окружностью треугольника называется окружность, касающаяся одной стороны треугольника и продолжений двух других его сторон. Радиусы двух внеписанных окружностей прямоугольного треугольника равны 7 и 17. Найдите расстояние между их центрами [22].

Решение, предлагаемое в критериях Московского института открытого образования к данной диагностической работе

Рассмотрим прямоугольный треугольник ABC с катетами $AC=b$, $BC=a$ и гипотенузой $AB=c$ (рис. 1). Пусть окружность с центром O_c радиуса r_c касается гипотенузы в точке T , продолжений катетов BC и AC – в точках M и N соответственно, а p – полупериметр треугольника ABC . Из равенства отрезков касательных, проведенных к окружности из одной точки, следует, что

$$CM=CB+BM=CB+BT \text{ и } CN=CA+AN=CA+AT,$$

поэтому

$$CM+CN=CB+BT+CA+AT=CB+CA+(BT+AT)= \\ =CB+CA+AB=a+b+c=2p,$$

а так как

$$CM=CN, \text{ то } CM=p.$$

Далее, пусть окружность с центром O_a радиуса r_a касается катета BC в точке K , а продолжений сторон AB и AC – в точках P и Q соответственно. Рассуждая аналогично, получаем $AQ=AP=p$. Четырехугольни-

ки NO_cMC и KO_aQC – квадраты, поэтому

$$r_c=O_cM=CM=p,$$

$$r_a=CQ=AQ-AC=p-b,$$

значит,

$$r_a < r_c.$$

Следовательно, радиус внеписанной окружности, касающейся гипотенузы данного прямоугольного треугольника, не может быть равен 7.

Таким образом, возможны только такие случаи: либо радиус окружности, касающейся гипотенузы, равен 17, а радиус окружности, касающейся одного из катетов, равен 7, либо радиусы окружностей, касающихся катетов, равны 7 и 17.

Предположим, что $r_c=17$ и $r_a=7$ (рис. 1 а).

Опустим перпендикуляр O_aF из центра меньшей окружности на O_cN . Тогда

$$O_aF=NQ=QC+CN=O_cK+O_cM=r_a+r_c=7+17=24,$$

$$O_cF=MK=CM-CK=r_c-r_a=17-7=10.$$

Следовательно,

$$O_aO_c = \sqrt{O_aF^2 + O_cF^2} = \sqrt{24^2 + 10^2} = 26.$$

Пусть теперь $r_b=17$ и $r_a=7$ (рис. 1 б).

Центр окружности, вписанной в угол, лежит на биссектрисе угла, поэтому точки O_a , C и O_b лежат на этой прямой. Следовательно,

$$O_aO_b = O_aC + CO_b = r_a\sqrt{2} + r_b\sqrt{2} = \\ = 7\sqrt{2} + 17\sqrt{2} = 24\sqrt{2}.$$

Ответ: 26 или $24\sqrt{2}$.

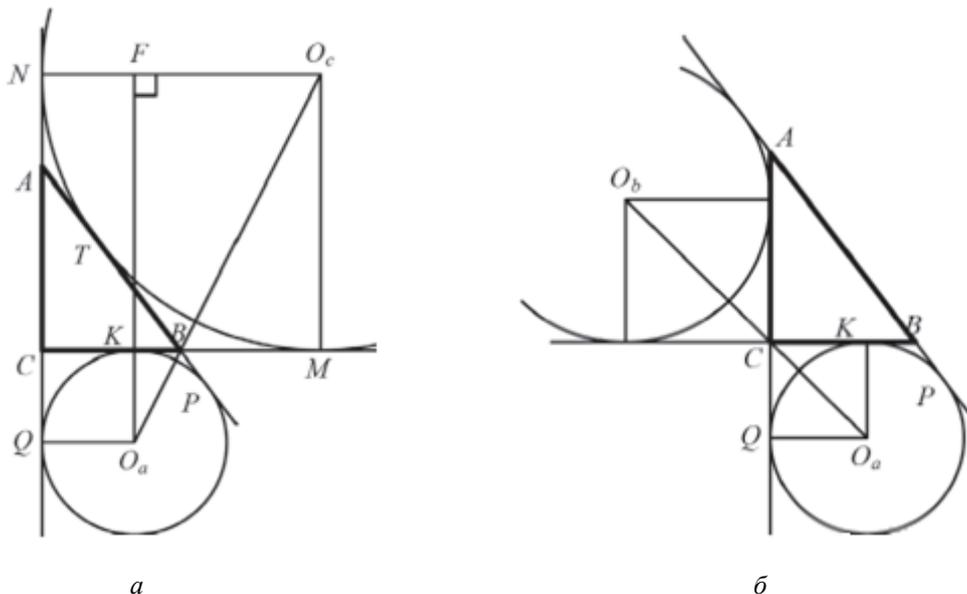


Рис. 1. Решение задачи традиционными геометрическими способами

Решение задачи методом координат

Введем прямоугольную систему координат, центром которой будет вершина прямого угла прямоугольного треугольника, а оси направлены вдоль его катетов (рис. 2).

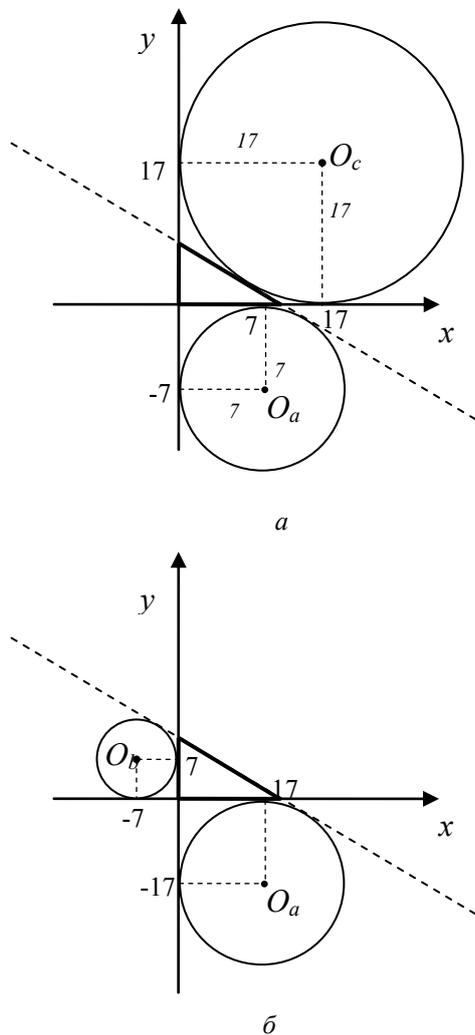


Рис. 2. Решение задачи координатным методом

Очевидно, что большей стороне треугольника соответствует больший радиус вневписанной окружности. Значит, возможны два случая:

1) большая окружность касается гипотенузы, меньшая – катета;

2) обе окружности касаются катетов.

Каждая из вневписанных окружностей касается координатных осей, значит, центры окружностей удалены от координатных осей на расстояния, равные радиусам.

Учитывая это, для первого случая (рис. 2 а) получим, что центры окружностей имеют координаты $O_a(7, -7)$, $O_c(17, 17)$. Используя формулу для нахождения расстояния между двумя точками, будем иметь

$$O_aO_c = \sqrt{(17 - 7)^2 + (17 + 7)^2} = 26.$$

Во втором случае (рис. 2 б) координаты центров окружностей $O_a(17, -17)$, $O_b(-7, 7)$. Следовательно,

$$O_aO_b = \sqrt{(17 + 7)^2 + (-17 - 7)^2} = 24\sqrt{2}.$$

Ответ: 26 или $24\sqrt{2}$.

Очевидно, что способ решения с помощью метода координат значительно проще традиционного способа решения.

На основании вышесказанного можно сделать выводы о том, что межпредметные связи:

- 1) помогают находить альтернативные способы решения математических задач, позволяющие уйти от шаблонности и добиться фундаментальности при изучении математики;
- 2) позволяют рассматривать математику как целостную систему с четкой структурой и связями, тем самым соблюдается принцип научности и связи теории с практикой;
- 3) обеспечивают преемственность в обучении на этапах «школа – вуз».

В настоящее время существует некоторая несогласованность в преподавании геометрии в школе и вузе. На этапах «школа – вуз» изучение геометрии происходит независимо друг от друга. Недостаточно реализуется принцип преемственности математического образования. Поэтому необходимо оптимизировать систему обучения школьной математике, в частности систематизировать материал по алгебре и геометрии с целью усиления межпредметных связей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пурышева Н.С., Гурина Р.В. Управленческие образовательные инновации и их неспрогнозированные последствия // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2015. № 6. С. 66–71.
2. Комарцов О.М., Коротков В.В., Сахаров В.В. Проблемы преподавания в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 830–837.
3. Острожков П.А., Кузнецов М.А., Лазарев С.И. Анализ опыта обучения геометро-графическим дисциплинам в техническом вузе (выявление причин проблем и поиск противоречий) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2008. Т. 13. № 5. С. 416–423.
4. Добрина Е.А. Преемственность в обучении аналитической геометрии между школой и вузом : дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2007. 217 с.
5. Атанасян Л.С., Бутузов В.Ф., Кадомцев С.Б. Геометрия. 7–9 классы. М.: Просвещение, 2014. 383 с.
6. Погорелов А.В. Геометрия. М.: Просвещение, 1993. 383 с.
7. Александров А.Д., Вернер А.Л., Рыжик В.И. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Геометрия. 10–11 классы. М.: Просвещение, 2014. 255 с.

8. Голуб Л.В. Организационно-педагогические основы непрерывного профессионального образования в модели «училище-колледж-вуз» (на примере педагогических учебных заведений Ростовской области) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 1999. 40 с.
9. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. 3-е изд., стереотип. М.: Академия, 2004. 576 с.
10. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. М.: Академия, 2001. 187 с.
11. Никитенко Е.В. Понятие и принципы интеграции образования // Наука и образование: сборник научных статей. Вып. 22. Омск: ОмГПУ, 2004. С. 496–500.
12. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1955. 655 с.
13. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: в 3 т. Т. 2. М.: АПН РСФСР, 1963. 428 с.
14. Кедров Б.М. Беседы о диалектике: шестидневные философские диалоги во время путешествия. 2-е изд. М.: Молодая гвардия, 1989. 237 с.
15. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. М.: Педагогика, 1993. 172 с.
16. Костюк Н.Т., Лутай В.С., Белогуб В.Д. Интеграция современного научного знания (методологический анализ). Киев: Вища школа, 1984. 184 с.
17. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 1996. № 5. С. 150–154.
18. Пульбере А., Гукаленко О., Устименко С. Интегрированные технологии // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 123–124.
19. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
20. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
21. Байдак В.А. Теория и методика обучения математике: наука, учебная дисциплина. Омск: ОмГПУ, 2008. 264 с.
22. Математика, профильный уровень // Образовательный портал для подготовки к экзаменам. URL: ege.sdangia.ru.
5. Atanasyan L.S., Butuzov V.F., Kadomtsev S.B. *Geometriya. 7–9 klassy* [Geometry. 7–9 grades]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2014. 383 p.
6. Pogorelov A.V. *Geometriya* [Geometry]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1993. 383 p.
7. Aleksandrov A.D., Verner A.L., Ryzhik V.I. *Matematika: algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometriya. Geometriya. 10–11 klassy* [Mathematics: algebra and precalculus, geometry. Geometry. 10–11 grades]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2014. 255 p.
8. Golub L.V. *Organizatsionno-pedagogicheskie osnovy nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya v modeli "uchilishche-kolledzh-vuz" (na primere pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy Rostovskoy oblasti)*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Organizational and pedagogical basics of continuous professional training in the model "specialized school-college-university" (the example of pedagogical institutions of Rostov region)]. Rostov-on-Don, 1999. 40 p.
9. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. 3rd ed. stereotip. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 576 p.
10. Zagvyazinskiy V.I. *Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretatsiya* [Training theory: a modern interpretation]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 187 p.
11. Nikitenko E.V. The concept and principles of integration of education. *Nauka i obrazovanie: sbornik nauchnykh statey*. Omsk, OmGPU Publ., 2004, vyp. 22, pp. 496–500.
12. Komenskiy Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochine-niya* [Selected pedagogical works]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1955. 655 p.
13. Pestalotstsi I.G. *Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya* [Selected pedagogic works]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1963. Vol. 2, 428 p.
14. Kedrov B.M. *Besedy o dialektike: shestidnevnyye filosofskie dialogi vo vremya puteshestviya* [Conversations about dialectics: six-day philosophical dialogues while traveling]. 2nd ed. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1989. 237 p.
15. Berulava M.N. *Integratsiya soderzhaniya obrazovaniya* [Education content integration]. Moscow, Pedagogika Publ., 1993. 172 p.
16. Kostyuk N.T., Lutay V.S., Belogub V.D. *Integratsiya sovremennogo nauchnogo znaniya (metodologicheskii analiz)* [Integration of modern scientific knowledge (methodological analysis)]. Kiev, Vishcha shkola Publ., 1984. 184 p.
17. Brazhe T.G. Subjects' integration in modern school. *Literatura v shkole*, 1996, no. 5, pp. 150–154.
18. Pulbere A., Gukalenko O., Ustimenko S. Integrated technology. *Vyssee obrazovanie Rossii*, 2004, no. 1, pp. 123–124.
19. Maksimova V.N. *Mezhpredmetnye svyazi v uchebno-vospitatelnom protsesse sovremennoy shkoly* [Interdisciplinary relationships within the teaching and educational process]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1987. 160 p.
20. Maksimova V.N. *Mezhpredmetnye svyazi v protsesse obucheniya* [Intersubjective connections in the teaching process]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 192 p.
21. Baydak V.A. *Teoriya i metodika obucheniya matematike: nauka, uchebnaya distsiplina* [Theory and

REFERENCES

1. Puryshcheva N.S., Gurina R.V. Management of educational innovations and their emergency consequences. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Professionalnoe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya*, 2015, no. 6, pp. 66–71.
2. Komartsov O.M., Korotkov V.V., Sakharov V.V. Problems of teaching in technical universities. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 6, pp. 830–837.
3. Ostrozhkov P.A., Kuznetsov M.A., Lazarev S.I. The analysis of experience of teaching geometric-graphic disciplines at a technical university (revealing of the reasons of problems and search of contradictions). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Yestestvennye i tekhnicheskie nauki*, 2008, vol. 13, no. 5, pp. 416–423.
4. Dobrina E.A. *Preemstvennost v obuchenii analiticheskoy geometrii mezhdru mezhdru shkoly i vuzom*. Diss. kand. ped. nauk [Continuity in teaching analytical geometry at school and university]. Elets, 2007. 217 p.

methods of mathematics studying: science, study discipline]. Omsk, OmGPU Publ., 2008. 264 p. 22. Mathematics, profile level. *Obrazovatelnyy portal dlya podgotovki k ekzamenam*. URL: ege.sdangia.ru.

**INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS IN THE FORMATION OF MATHEMATICAL THINKING
THROUGH THE STUDY OF GEOMETRY
(THE EXAMPLE OF “VECTORS” AND “METHOD OF COORDINATES” SECTIONS)**

© 2017

N.I. Eremeeva, PhD (Physics and Mathematics), assistant professor of Chair “Higher mathematics”

E.A. Kukhareva, PhD (Pedagogics), assistant professor of Chair “Higher mathematics”

T.I. Romanovskaya, PhD (Pedagogics), Head of Chair “Higher mathematics”

Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute

of the National Research Nuclear University MEPhI, Dimitrovgrad (Russia)

Keywords: interdisciplinary relationships; continuity; integration in education; mathematical education; geometry study; method of coordinates.

Abstract: In recent years, it is said frequently enough about the necessity of applying mathematical knowledge in all fields of science and economy. However, mathematics is difficult for many students to learn. Increasingly frequently, various experts say about the low level of mathematical training of school and university students. Such problems as the lack of background knowledge, the separation of theory and practice, and the lack of continuity in the school and higher mathematics can be observed in the modern school mathematical education. The paper suggests one of the most effective ways of eliminating these issues – the introduction of interdisciplinary relationships to the educational process. The advantages of interdisciplinary relationships application are displayed through the example of studying two sections of school mathematics: vectors and method of coordinates. It is reasonable to show the alternative ways of solving the same task, including the application of methods of the related disciplines, to the students of classes with the advanced study of mathematics the graduates of which are the intending students of technical universities. The paper gives the example of solving the geometrical task by two methods (traditional and using vectors and the system of coordinates) and suggests the comparative analysis of the complexity of the solutions obtained.

The analysis of the problems determined in the mathematical education allows speaking about a number of advantages of the interdisciplinary relationships in education. Among them are the creation of the general picture of subject matter that causes its in-depth understanding, the application of the alternative methods of solving tasks that allow escaping stereotypeness, and the elimination of gap between the school and university programs in mathematics.

КОГНИТИВНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АМПЛИФИКАЦИИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2017

Л.А. Ремезова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии факультета психологии и специального образования
Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)

Ключевые слова: дошкольники с нарушением зрения; когнитивная визуализация; амплификация; обучение конструированию.

Аннотация: Актуальность выбранного для исследования вопроса связана с принципом наглядности как одним из наиболее существенных постулатов, лежащих в основе организации образовательного процесса. Визуализация учебного материала, определяющая этот принцип, прошла путь от иллюстрации до моделирования как объект и средство активизации познавательной деятельности. В статье подчеркивается, что умение воспринимать информацию и применять ее способствует повышению познавательного интереса, стремления обучаемых к познанию, позитивно влияет на ход умственного развития. Рассматриваются подходы к работе с дошкольниками, которые в противоположность принципу интенсификации ориентируют на принцип амплификации, расширяющий возможности психического развития детей дошкольного возраста за счет максимального развития детской деятельности. Путем сравнения и сопоставления мнений различных авторов в работе предложен авторский подход к исследованию влияния приемов когнитивной визуализации на расширение возможностей старших дошкольников с нарушенным зрением средствами развития ориентировочной основы деятельности в ходе конструирования. Установлено, что в результате основательного познания ребенком различных признаков предметов, способов обследовательских действий, порядка их выполнения он более успешно осуществляет планирование, сохранение в памяти цели, прилагает усилия для ее достижения. В статье отмечено, что новая информация осознается и запоминается лучше тогда, когда знания и умения фиксируются в системе визуально-пространственной памяти. По результатам проведенного исследования установлено, что предъявление материала в визуальном, четко организованном плане позволяет более быстрым темпом и более качественно овладевать новыми знаниями и способами действий, что повышение результативности образовательного процесса можно обеспечить за счет интенсификации методов, форм, средств обучения, в частности за счет использования приемов когнитивной визуализации предлагаемой для усвоения информации. Полученные данные позволяют оценить влияние как иллюстративной, так и когнитивной функции графических моделей в образовательном процессе и сделать вывод, что учет психологических закономерностей процесса когнитивной визуализации способствует повышению результативности овладения детьми деятельностью.

ВВЕДЕНИЕ

Активное развитие информационно-коммуникационных технологий в последние годы и их активное использование в образовательном процессе оказывают сильное позитивное воздействие на развитие личности современного ребенка, его восприятие окружающего мира, поскольку открывают возможности совершенно новых методов обучения. Чтобы этот мир стал для ребенка привычным и естественным, чтобы ребенок уже с дошкольного возраста был адаптирован к данным условиям, необходимо приобщать детей к современному высокотехнологичному миру на основе поиска и внедрения эффективных методов и приемов его образования, не забывая при этом про целесообразность, возрастные возможности и способности детей. Такое приобщение возможно благодаря развитию разных видов детской деятельности, поскольку деятельность является основой в развитии личности ребенка [1]. В дошкольном возрасте – это игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская и другие виды деятельности. Ведущая роль принадлежит сюжетной игре, и наряду с ней важнейшим средством развития самостоятельности, инициативности, творчества, целенаправленности и саморегуляции собственных действий являются продуктивные виды деятельности (конструктивная и изобразительная). По своей природе продуктивная деятельность является моделирующей, выступая при этом средством отображения

и понимания окружающей действительности во всем многообразии проявлений различных событий, явлений и их отношений, а также являясь содержательной основой взаимодействия дошкольников.

По мнению многих исследователей, конструирование занимает особое место среди продуктивных видов деятельности. Так, Л.А. Парамонова убедительно доказывает, что конструирование в ассамблее других специфически детских видов деятельности имеет особый универсальный статус [2]. Как указывает исследователь, это связано с тем, что многофункциональность конструктивной деятельности задает условия для построения общностей всевозможных видов (предметов, моделей, текстов и др.), в том числе в других видах детской деятельности (игровой, художественной, творческой и т. д.). Это позволяет рассматривать проектирование других деятельностей в логике конструирования, выступающего интегрирующей основой и обеспечивающего их взаимосвязь. В связи с этим проблема изучения конструирования как творческой деятельности во всех ее типах, видах и формах проявления на всех этапах дошкольного детства остается актуальной и определяет необходимость разработки инновационных педагогических технологий, направленных на дальнейшее развитие этого универсального вида деятельности.

С уверенностью можно сказать, что не существует областей человеческой деятельности, где бы не

использовалось моделирование. Это своеобразный конструктор, охватывающий все сферы содержания образования. При этом речь идет как о построении натуральных моделей, так и о мыследеятельностном моделировании. Результаты многочисленных исследований показывают значительную роль моделирования в решении технических, конструктивных, логических и других задач. Подчеркивается, что потенциал моделирования позволяет выявлять наиболее существенные индивидуальные различия между людьми. Работы Л.А. Венгера, Р.И. Говоровой, О.М. Дьяченко доказывают, что дети с пяти лет осуществляют сопоставление графической модели с реально существующим пространством достаточно легко, при этом предварительно не объясняя действия соотношения [3–5]. О том, что построение и использование внешней модели преобразуется в построение и использование функционально идентичной ей внутренней модели – модельного представления, говорится в исследовании А.М. Сиверо [6].

В работах Л.И. Цеханской и С. Леона Лоренсо были получены данные, свидетельствующие о том, что в процессе овладения конструктивной деятельностью создаются условия для усвоения наглядных моделей двух типов. Первый тип – это конкретные модели, отображающие структуру единичного объекта, второй – это обобщенные, схематические модели, отображающие структуру определенной группы предметов. Исследователи указывали на то, что эффективность формирования наглядного моделирования в русле конструктивной деятельности может быть существенно повышена путем введения действий с графическими моделями конструкций, которые являются по отношению к последним как бы моделями «второго порядка» [7; 8]. Это положение согласуется с данными наших исследований. Результаты эксперимента, полученные С. Леоном Лоренсо, свидетельствуют о способности детей к переносу усвоенных навыков наглядного моделирования на решение ряда интеллектуальных задач, не связанных с конструированием, что совпадает с данными наших исследований.

В.В. Давыдов определяет модели как абстрактные формы, в которых в наглядно воспринимаемых и представляемых связях и отношениях проявляются существенные отношения объекта. В своем исследовании мы опирались на положение, выдвинутое В.В. Давыдовым и др., о связи развития у дошкольников способности к наглядному моделированию с более сложными и специализированными видами моделирования в учебной деятельности младших школьников [9]. В этом русле на материале конструктивной деятельности нами разрабатывались задачи формирования предпосылок универсальных учебных действий.

В исследованиях Е.Е. Сапоговой моделирование определяется как второй этап становления знаково-символической деятельности, в основе которого лежит замещение [10]. Е.А. Цыбульской описаны характерные признаки оперирования символическими средствами в ходе решения познавательных задач современными дошкольниками. Было показано, что дети старшего дошкольного возраста более успешно применяют символические средства, решая продуктивные задачи, причем степень результативности их решения не изменилась за истекшие двадцать лет [11].

Таким образом, моделирование связано с изучением объекта путем создания и исследования его модели, замещающей оригинал, соответственно поставленной цели. Оперирование моделью позволяет представлять объект, описывать его, исследовать с целью получения новой информации.

Исходя из вышесказанного, осуществление моделирования предусматривает конкретизацию цели моделирования, создание модели, проведение ее исследования и анализ полученных результатов. Процесс создания модели состоит из нескольких этапов. Он начинается с обсуждения проблемы и постановки цели, а завершается анализом созданной модели и практическим ее использованием. Построение модели помогает найти приемлемое решение.

Итак, моделирование – это сложный процесс, требующий соответствующего уровня развития познавательных психических функций, и для эффективного его внедрения в образовательную практику необходим надежный инструмент, в качестве которого могут быть использованы приемы когнитивной визуализации, в нашем случае – объектов детского конструирования и процесса выполнения конструктивных действий. В процессе визуализации мобилизуются ресурсы образного, логического, комплексного мышления, а также эстетический, культурный, художественный потенциал и другие важные свойства и качества личности. В то же время следует подчеркнуть, что педагоги оперируют явно недостаточными знаниями о визуальном канале человека и его роли в обучении.

По мнению Н.Н. Манько, продуктом когнитивной визуализации является сформированный сознанием мыслеобраз, определяющий неизвестный, непознанный объект (явление) и репрезентируемый во внешнем плане образовательной деятельности [12]. Таким образом, центральной задачей когнитивной визуализации становится разработка способов и средств целенаправленного создания мыслеобразов в процессе познавательной активности в ходе обучения. Многообразие средств визуализации создает возможности их рационального использования [13], в том числе для активизации образовательного процесса в работе с детьми дошкольного возраста, обеспечивая при этом амплификацию их развития. Принцип амплификации понимается как расширение возможностей развития психики ребенка-дошкольника за счет максимального развития всех специфически детских видов деятельности, в результате чего происходит не только интеллектуальное, но и личностное развитие ребенка, что существенно отличается от идеи развития путем его интенсификации, предполагающей ускорение в основном интеллектуального развития с той целью, чтобы ребенок поскорее стал умнее и таким образом взрослее [14].

При этом, подчеркивают Д.М. Арановская-Дубовиц и Е.В. Заика, главное в идее амплификации заключается в обогащении, подпитывании развития психики и личности через специально организованную систему обучения и воспитания с опорой на психологические закономерности строения его деятельности и общения [15].

В.Т. Кудрявцев считает, что амплификация из «инструмента педагогического воздействия» трансформируется в средство саморазвития и самореализации своего субъекта – ребенка» [16].

Рассмотрим возможности использования приема когнитивной визуализации в моделировании на примере конструктивной деятельности дошкольников, когда педагогическое воздействие становится мостиком к саморазвитию ребенка.

Успех конструктивной деятельности, как мы полагаем, зависит от того, как ребенок представляет, понимает цель, план и средства осуществления предстоящего или выполняемого действия. А это, согласно исследованиям П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, является первым этапом обучения в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, что составляет ориентировочную основу действий [17; 18, с. 55–89; 19, с. 119–127].

Построение обучения конструированию на базе ориентировочной основы действий включает изначально ознакомление ребенка с готовой схемой ориентировки возведения конструкции, затем такая схема составляется совместно с детьми, и на завершающем этапе дети самостоятельно создают схемы. У детей старшего дошкольного возраста важно выработать умения действовать в определенной последовательности при решении задач различного типа, то есть выполнять в соответствии с заданным алгоритмом действия, которые носят метапредметный характер [20].

К дидактическим визуальным средствам, которые используются в образовании дошкольников и которые использовались нами, относятся: объемные (предметные) (игрушки, предметы окружающей действительности), плоскостные (геометрические фигуры, моделирующие форму или части какого-либо объекта, отрезки, моделирующие величину и др.), графические (графы, схемы, рисунки, таблицы, условные цвета) модели, опорные сигналы и др.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Разработанная нами методика была направлена на изучение возможностей использования приема когнитивной визуализации в построении модели ориентировочной основы действий при возведении постройки по реальному образцу (задание 1), графическому образцу (задание 2), условиям (задание 3), замыслу (задание 4).

В схеме ориентировочной основы деятельности должны были быть представлены, с одной стороны, все знания о предмете конструирования, который нужно построить, об условиях, которые необходимо соблюдать; с другой – знания о самой деятельности, входящих в нее действиях и порядке их выполнения. Форма схемы могла быть самой различной. Дети должны были самостоятельно на листочках бумаги, количество которых они определяли сами, с помощью простых рисунков, или уже известных, или изобретенных «на ходу» знаков составить план возведения заданной экспериментатором постройки, а затем соорудить ее.

В эксперименте приняли участие 48 дошкольников 6–7 лет с нарушением зрения. Нам важно было установить подлинные, а не «ограниченные» возможности детей с нарушениями зрения, в которых проявляется их индивидуальность.

При оценке уровня развития показателей использования приема когнитивной визуализации в построении модели ориентировочной основы действий при возведении постройки по реальному, графическому образцу,

условиям, замыслу были приняты три градации их сформированности: низкий уровень развития, при котором ребенок не может выполнить предложенное задание или испытывает трудности при выполнении; средний уровень развития, при котором данный показатель недостаточно сформирован (ребенок затрудняется в выполнении задания, выполняет задание некачественно или нуждается в помощи взрослого); высокий уровень развития – данный показатель сформирован (ребенок самостоятельно и качественно выполняет задание).

Были сформированы 2 группы по 24 ребенка: экспериментальная и контрольная. Дети в обеих группах были примерно одинаковыми по состоянию зрения (в каждой группе по 12 слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией), уровню умственной работоспособности, все дети имели положительную мотивацию к занятиям конструированием.

В экспериментальной группе работа осуществлялась с детьми в течение одного года, в ходе которого дети знакомились и осваивали опыт применения алгоритмов действий в разных видах конструирования. Так, в процессе конструирования по образцу дети должны были действовать в следующей последовательности: анализировать образец, отбирать нужные детали для конструирования, определять порядок построения конструкции, действовать в соответствии с планом с опорой на образец, сравнивать конструкцию с образцом. Алгоритмом конструирования по условиям становились следующие шаги: понять и запомнить условия построения, определить последовательность выполнения действий, отобрать материал для реализации конструктивного решения согласно каждому условию, точно следовать заданным условиям до конца работы. В ходе конструирования по графическим моделям дети должны были действовать следующим образом: определить предмет по схеме, сопоставить предметную (конструкцию) и графическую (схему) модель между собой, анализировать схемы (вид спереди, сбоку, сверху), соотносить их между собой и с предметным образцом, определить последовательность выполнения действий, отобрать нужные детали для конструирования, строить, сверяя со схемой, сравнить результат с моделью. При конструировании по замыслу дети должны были уметь: задумать тему для конструирования, представить этапы разработки конструктивного замысла, отобрать материал для реализации замысла, планировать способ сооружения постройки, сравнивать конечный результат с первоначальным замыслом.

Изначально с детьми обсуждались готовые схемы возведения постройки по каждому виду конструирования, затем они создавались в совместных действиях со взрослым, затем дети рисовали их самостоятельно, после этого представляли план в громкой речи и затем действовали, осуществляя планирование во внутреннем плане. В работе с детьми с нарушением зрения наглядный материал использовался с учетом офтальмогигиенических требований.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Полученные результаты (см. рис. 1) характеризуют более высокий уровень развития ориентировочной основы действий в выполнении разных типов заданий по конструированию в группе детей, занимающихся по

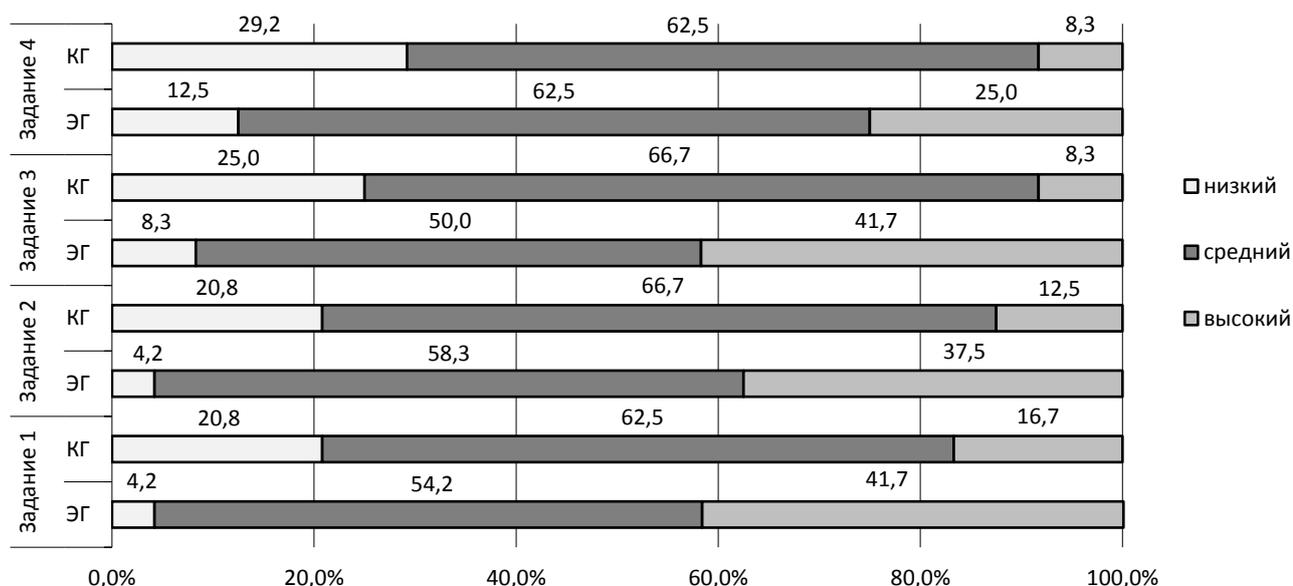


Рис. 1. Использование приема когнитивной визуализации в построении модели ориентировочной основы действий при возведении постройки по реальному образцу (задание 1), графическому образцу (задание 2), условиям (задание 3), замыслу (задание 4)

разработанной методике (ЭГ – экспериментальная группа), в сравнении с контрольной группой (КГ).

Характеристики экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента совпадали с уровнем значимости 0,05. Достоверность различий характеристик этих групп после эксперимента равна 95 %. Это позволяет сделать вывод о том, что применение коррекционно-педагогического воздействия на основе разработанной методики использования приема когнитивной визуализации в построении модели ориентировочной основы действий при возведении постройки по реальному образцу (задание 1), графическому образцу (задание 2), условиям (задание 3), замыслу (задание 4) дошкольниками с нарушением зрения приводит к статистически значимым (на уровне 95 % по *U*-критерию Манна – Уитни) отличиям результатов. Следовательно, использование в педагогическом процессе разработанной методики приводит к успешному развитию ориентировочной основы действий, значимых для развития конструктивной деятельности в целом. Кроме того, отмечалось повышение познавательных интересов и благоприятное воздействие использования указанных приемов на общую работоспособность дошкольников.

Следует подчеркнуть, что именно особенности организации деятельности определяют эффективность работы ребенка в процессе занятий, его способность выполнить все необходимые задания в соответствии с инструкцией (заданием, задачей), возможность внимательно слушать педагога, усваивать новые знания и т. п. И эти показатели очень важны для последующего обучения в школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В обобщенном виде можно заметить, что в ходе развития ребенка старшего дошкольного возраста ориентировочная часть действия отделяется от исполнитель-

ной; сама ориентировочная часть возникает из материальной, практической, исполнительской части.

Ориентировочная деятельность в дошкольном возрасте чрезвычайно интенсивно развивается за счет использования специальных приемов, способствующих учету объективно необходимых условий и исключая лишние действия.

Постепенно по мере познания задуманных признаков ребенок глубже постигает конкретные признаки объекта, условия, которые необходимо соблюдать, саму деятельность и входящие в нее действия, порядок их выполнения. В зависимости от этого ребенок правильно и рационально строит исполнительную часть, осуществляет рациональный выбор одного из возможных исполнений. В результате у дошкольников вырабатываются навыки планирования, сохранения цели, умения прилагать усилия для достижения определенного результата.

Можно полагать, что рационально организованные занятия, направленные на реализацию задач по обучению моделированию с использованием приема когнитивной визуализации, будут в большей степени способствовать амплификации развития детей с нарушениями зрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 352 с.
2. Парамонова Л.А. Теория и методика формирования творческого конструирования в дошкольном возрасте. М.: Академия, 2002. 192 с.
3. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. 2012. № 9. С. 4–5.
4. Говорова Р.И. Развитие схематизированных пространственных представлений у детей дошкольного

- возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. 22 с.
5. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. М.: Знание, 1986. 96 с.
 6. Сиверо Гомес А.М. Формирование опосредствованного решения познавательных задач у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980. 22 с.
 7. Цеханская Л.И. Овладение построением и использованием графических моделей в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. 1977. № 12. С. 37–42.
 8. Леон Лоренсо С. Роль овладения графическим планированием конструкций в умственном развитии детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1980. 21 с.
 9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
 10. Сапогова Е.Е. Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольников // Вопросы психологии. 1992. № 5-6. С. 26–30.
 11. Цыбульская Е.А. Использование символических средств при решении познавательных задач старшими дошкольниками // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. С. 39–47.
 12. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения // Образование и наука. 2009. № 8. С. 10–30.
 13. Манько Н.Н. Актуализация педагогического потенциала визуализации в технологиях обучения // Инструментальная дидактика и дидактический дизайн: теория, технология и практика многофункциональной визуализации знаний: материалы Первой всероссийской научно-практической конференции. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2013. С. 79–81.
 14. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
 15. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 91–95.
 16. Кудрявцев В.Т. А.В. Запорожец: от идеи самооценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития // Наука о детстве и современное образование: материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца. М.: Центр «Школьная книга», 2005. С. 5–8.
 17. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 236–277.
 18. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: Знание, 1983. 96 с.
 19. Лазарев В.С. Понятия умственного действия и его формирования в теориях П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова // Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 119–127.
 20. Воронина Л.В., Утюмова Е.А. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности у дошкольников посредством алгоритмических умений // Образование и наука. 2013. № 1. С. 74–84.

REFERENCES

1. Leontev A.N. *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 352 p.
2. Paramonova L.A. *Teoriya i metodika formirovaniya tvorcheskogo konstruirovaniya v doshkolnom vozraste* [Theory and methodology of the formation of creative design in the preschool age]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 192 p.
3. Venger L.A. Development of the ability for visual-spatial modeling. *Doshkolnoe vospitanie*, 2012, no. 9, pp. 4–5.
4. Govorova R.I. *Razvitie skhematizirovannykh prostanstvennykh predstavleniy u detey doshkolnogo vozrasta*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of schematized spatial representations in preschool-age children]. Moscow, 1975. 22 p.
5. Dyachenko O.M. *Voobrazhenie doshkolnika* [Imagination of a preschooler]. Moscow, Znanie Publ., 1986. 96 p.
6. Siverio Gomes A.M. *Formirovanie oposredstvovannogo resheniya poznatelnykh zadach u doshkolnikov*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Formation of the mediated solution of cognitive tasks in preschool children]. Moscow, 1980. 22 p.
7. Tsekanskaya L.I. Mastering the construction and use of graphic models in the preschool age. *Doshkolnoe vospitanie*, 1977, no. 12, pp. 37–42.
8. Leon Lorenso S. *Rol ovladeniya graficheskim planirovaniem konstruktivnykh v umstvennom razvitiy detey doshkolnogo vozrasta*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [The role of mastering graphic design planning in the mental development of preschool children]. Moscow, 1980. 21 p.
9. Davydov V.V. *Vidy obobshcheniya v obuchenii: logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov* [Types of generalization in teaching: logical and psychological problems of constructing learning subjects]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2000. 480 p.
10. Sapogova E.E. Modeling as a stage of development of symbolic activity of preschool children. *Voprosy psikhologii*, 1992, no. 5-6, pp. 26–30.
11. Tsybul'skaya E.A. The use of symbolic means for solving cognitive tasks in older preschoolers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie www.psyedu.ru*, 2015, vol. 7, no. 1, pp. 39–47.
12. Manko N.N. Cognitive visualization of pedagogical objects in modern educational technologies. *Obrazovanie i nauka*, 2009, no. 8, pp. 10–30.
13. Manko N.N. Actualization of the pedagogical potential of visualization in teaching technologies. *Instrumentalnaya didaktika i didakticheskiy dizayn: teoriya, tekhnologiya i praktika mnogofunktsionalnoy vizualizatsii znaniy: materialy Pervoy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ufa, BGPU im. M. Akmully Publ., 2013, pp. 79–81.
14. Zaporozhets A.V. *Izbrannye psikhologicheskie trudy. Psikhicheskoe razvitie rebenka* [Selected psychological

- works. Mental development of the child]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. Vol. 1, 320 p.
15. Aranovskaya-Dubovis D.M., Zaika E.V. Ideas A.V. Zaporozhets about the development of the personality of the preschooler. *Voprosy psikhologii*, 1995, no. 5, pp. 91–95.
 16. Kudryavtsev V.T. A.V. Zaporozhets: from the idea of the self-worth of childhood – to the principles of self-determination and amplification of child development. *Nauka o detstve i sovremennoe obrazovanie: materialy Mezhdunarodnoy yubileynoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.V. Zaporozhtsa*. Moscow, Tsentr “Shkolnaya kniga” Publ., 2005, pp. 5–8.
 17. Galperin P.Ya. The psychology of thinking and the doctrine of the step-by-step formation of mental actions. *Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psikhologii*. Moscow, Nauka Publ., 1966, pp. 236–277.
 18. Talyzina N.F. *Formirovanie poznavatelnoj deyatelnosti uchashchikhsya* [Formation of cognitive activity of students]. Moscow, Znanie Publ., 1983. 96 p.
 19. Lazarev V.S. Concepts of mental action and its formation in the theories of P.Ya. Galperin and V.V. Davydova. *Voprosy psikhologii*, 2010, no. 4, pp. 119–127.
 20. Voronina L.V., Utyumova E.A. Development of universal prerequisites for educational activity in preschool children through algorithmic skills. *Obrazovanie i nauka*, 2013, no. 1, pp. 74–84.

COGNITIVE VISUALIZATION AS THE TOOL OF AMPLIFICATION OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL DISORDER IN CONSTRUCTION ACTIVITIES

© 2017

L.A. Remezova, PhD (Pedagogy),professor of Chair of Special Pedagogy and Special Psychology of Faculty of Psychology and Special Education
Samara State Social and Pedagogical University, Samara (Russia)

Keywords: preschool children with visual disorder; cognitive visualization; amplification; teaching designing.

Abstract: The relevance of the issue selected for the study is related to the principle of visualization as one of the most significant postulates underlying the organization of the educational process. The visualization of learning material determining this principle made the way from the illustration to the designing as the object and tool of cognitive activity activation. The paper underlines that the ability to perceive information and apply it promotes the increase of cognitive interest, educational drive of learners, and influences positively the way of mental development. The author considers the approaches to work with preschool children that, contrary to the principle of intensification, sensitize to the principle of amplification expanding the opportunities for mental development of preschool children by means of maximal development of children’s activity. By comparing the opinions of various authors, the author of this paper suggests the author’s approach to the study of the influence of cognitive visualization techniques on the expansion of opportunities for over-fives with visual disorder using the tools of the development of the orientational basis of activity during construction. It is established that, in the result of the thorough perception of various subject’s characteristics, methods of fact-finding activities, and the order of their performance by a child, he plans and keeps the goals in memory more successfully, makes efforts to achieve these goals. The paper notes that new information is understood and stored better in the case when knowledge and skills are recorded in the system of visual-spatial memory. According to the results of the study, the author established that visual and strictly arranged material presentation allows acquiring new knowledge and ways of activity faster and more qualitatively, and the enhancing of the educational process efficiency can be achieved by the intensification of methods, forms, educational means, particularly, due to the application of methods of cognitive visualization of the information suggested for acquisition. The obtained data allow evaluating the influence of both the illustrative and cognitive functions of pictorial models within the educational process and making the conclusion that the consideration of psychological regularities of cognitive visualization promotes the enhancing of the efficiency of mastering activities by the children.

ВХОДНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

© 2017

С.Н. Татарничева, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Н.В. Коноплюк, кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: обучение английскому языку на неязыковых специальностях; тест; педагогическое тестирование; входное тестирование; чтение; говорение; аудирование.

Аннотация: Профессиональная подготовка в вузе в современных условиях требует от выпускника владения не только профессиональными компетенциями, но и более широкими группами компетенций, в том числе обеспечивающими адекватную коммуникацию и владение информационными технологиями. Однако уровень освоения иностранных языков в российских вузах оставляет желать лучшего. Повышение качества языковой подготовки в вузе возможно, в том числе при обеспечении наиболее адекватных условий обучения, например через распределение студентов, поступивших в вуз, по уровням владения иностранным языком, что позволит создать относительно равноценные условия обучения, наиболее эффективно развивать коммуникативные навыки в соответствии с языковыми возможностями студентов. Цель статьи – проанализировать и описать системы входного тестирования, в том числе авторскую систему теста, базирующегося на формате заданий международного экзамена *TOEIC (Test of English for International Communication)*. В статье рассматриваются понятия «тест» и «педагогическое тестирование», описывается общая структура теста. Более подробно авторы останавливаются на понятии «входное тестирование» (*Placement Test*), предполагающем деление на уровни. Описание уровней приводится по европейской шкале *CEFR*. Авторы анализируют существующие системы входного тестирования, например Оксфордский тест, тест компании *English First* и другие, отмечая их возможности и раскрывая недостатки в их использовании в российских вузах. В статье описывается входное тестирование, разработанное для студентов Тольяттинского государственного университета, включая анализ и интерпретацию опыта использования теста в 2016 году. Результаты исследования и апробации теста свидетельствуют о надежности и достоверности представленного метода оценки уровня владения иностранным языком.

ВВЕДЕНИЕ

Большинство современных работодателей в различных сферах производства и сервиса отмечают владение хотя бы одним иностранным языком как желательное, а зачастую обязательное требование к уровню профессиональной подготовки выпускника вуза [1, с. 21]. Однако российские реалии таковы, что к окончанию вуза большинство выпускников едва ли способны в достаточной степени не только к профессиональной, но даже к бытовой коммуникации, и их навыки сводятся только к переводу текстов зачастую с использованием вспомогательных средств. Повышение качества языковой подготовки будущих инженеров, экономистов, программистов является одной из ключевых задач современного вуза, готового отвечать на запросы работодателей и обеспечивать конкурентоспособность своим выпускникам.

Вопросам обеспечения качества обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей посвящается огромное количество научных трудов, в каждом из которых анализируется какой-либо аспект деятельности. В частности, вопросами обучения говорению, аудированию, формированию различных навыков занимались А.Ю. Казанцев [2], Ю.А. Лупиногина [3], Ю.А. Никитина [4], проблемам активизации самостоятельной работы уделяли серьезное внимание Г.В. Артамонова [5], Л.И. Корнилова [6], О.В. Лебединская [7] и многие другие.

Однако, на наш взгляд, все вышеперечисленные аспекты и способы их активизации будут эффективно работать, если обеспечить относительно равное по

уровню наполнение студенческих групп по изучению иностранного языка (ИЯ). Когда в одной группе собраны студенты, едва умеющие читать, и те, кому больше необходимо развивать умения говорения, педагогу приходится решать одновременно несколько задач, и не всегда получается совместить их с пользой для каждого студента, что приводит к снижению мотивации и тех, кто не успевает осваивать материал, и тех, кто уже владеет им и хочет продвигаться дальше [8, с. 13]. Деление студентов на подгруппы в зависимости от уровня видится как безусловное преодоление этой проблемы.

Статья посвящена вопросам подбора наиболее адекватного способа распределения студентов на подгруппы с помощью так называемого входного тестирования. Цель статьи – проанализировать и описать системы входного тестирования, в том числе авторскую систему теста, базирующегося на формате заданий международного экзамена *TOEIC (Test of English for International Communication)*.

Тестирование – одна из наиболее распространенных в настоящее время форм контроля и оценки уровня владения различными навыками и знаниями. Эта форма отличается от прочих наличием в тесте количественно заданных параметров оценки каждого задания (навыка), что повышает объективность данной формы контроля. Вопросами тестирования (тестологии) активно занимаются как в России, так и за рубежом. Особый интерес в настоящее время представляют работы М.Б. Чельшковой [9], А.Н. Майорова [10], В.С. Аванесова [11], Е.Н. Солововой [12].

Как отмечает М.Б. Челышкова, педагогическое тестирование – термин, предложенный американцем В.А. Макколлом, – в противовес психологическому ставит своей целью измерение усвоенных обучающимися знаний, навыков, компетенций [9]. А.Н. Майоров называет тест инструментом педагогического измерения, состоящим из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии и анализа результатов [10]. В.С. Аванесов помимо теста как инструмента предлагает рассматривать тест как метод, включающий разработку системы тестовых заданий, стандартизированную процедуру и методы обработки, анализа и интерпретации результатов [11].

Тест как форма контроля требует особого внимания при разработке. Нельзя просто оценивать задания баллами [13]. Необходимо соблюсти следующие требования: а) достоверность: языковая и речевая правильность материала теста, правильность ключей, соответствие языковым нормам, отсутствие опечаток, ошибок; б) валидность: соответствие материала тестов образовательным стандартам, возможность использовать тест в любой группе учащихся, независимо от условий обучения.

Тест имеет свою структуру: 1) инструкция (сообщение темы/цели теста; сообщение о количестве заданий, максимально возможном количестве баллов; сообщение о количестве времени, отводимого на тест, и т. д.); 2) основная часть (задания; тестовый материал – тексты, наборы фраз); 3) ключи (только в тестах закрытого типа – правильные варианты ответов); 4) критерии (шкала) оценки.

Входное тестирование (*Placement Test*) является одной из разновидностей тестов, оно позволяет распределить тестируемых по уровням (используется, чтобы объединить слушателей в группы с одинаковым уровнем подготовки) [14, с. 303]. Данная разновидность тестирования довольно популярна в европейской и американской системах языковой подготовки, однако в России представлена очень ограниченно, преимущественно в системе дополнительного образования (в лингвистических центрах и в системах онлайн-курсов по иностранным языкам).

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ВАРИАНТОВ ВХОДНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Прежде чем перейти к рассмотрению вариантов входного тестирования, следует обозначить, что подразумевается под уровнями, на которые распределяются кандидаты. В России за основу обычно берется европейская шкала уровней *CEFR*, которая содержит три уровня по два подуровня в каждом, обозначенные от *A1* (уровень выживания) к *A2* (элементарный), затем *B1* (пороговый) и *B2* (пороговый усиленный) и, наконец, *C1* (продвинутый) и *C2* (свободное владение) [15].

Мы проанализировали доступные варианты входного тестирования, чтобы понять, какие критерии и навыки берутся за основу распределения по уровням.

Многие учебно-методические комплексы по английскому языку, изданные в Великобритании, предлагают входное тестирование для определения рекомендуемого уровня учебника. Так, издательство «Макмиллан» выпускает учебник *Straightforward* [16], где в качестве

входного тестирования используется грамматический тест с заданиями всех уровней сложности.

Еще один часто выполняемый входной тест представлен в курсе *Inside Out* [17]. В этом курсе предлагается 2 разновидности тестов: быстрый и полный. Быстрый тест (*Quick Test*) включает в себя 60 лексико-грамматических заданий множественного выбора (*Multiple Choice*). Полный тест (*Full Test*) дополнительно тестирует чтение и письмо [18].

Однако проблема таких тестов заключается в том, что зачастую студенты-первокурсники российских вузов с легкостью выполняют задания повышенного уровня сложности, так как эти темы (герундий, пассивный залог и т. д.) изучались в школе в старших классах; в то же самое время допускают серьезные ошибки в употреблении грамматических конструкций элементарного уровня сложности (времена *Present Simple*, *Present Continuous*, множественное число существительных и пр.). В результате студенты набирают значительное количество баллов, что позволяет их определить на уровень *Pre-Intermediate* или даже *Intermediate*, однако на практике оказывается, что они не в состоянии выразить даже простейшие мысли связно и правильно. К тому же нельзя не принимать во внимание возможности простого угадывания. Так, студенты, изучавшие в школе немецкий язык, выполняя такой тест, стабильно набирали баллы на уровень *A2*, а некоторые даже на *B1*, что совершенно не соответствовало действительности.

Оксфордский тест (*Oxford Placement Test*) несколько отличается от упомянутых выше. Во-первых, он содержит помимо лексико-грамматических вопросов задания на использование языка в соответствии с ситуацией (*Use of English*), а также задания на аудирование. Во-вторых, он построен ступенчато и предполагает своеобразный отсев кандидатов на том или ином уровне. Так, первоначально все тестируемые выполняют задания уровня *A1*, и в случае если они набирают более 50 % правильных ответов, то допускаются к выполнению заданий следующего уровня. Если студент не набирает на каком-либо из уровней 50 %, то его определяют на предыдущий уровень, где он набрал нужное количество «проходных» баллов. Такая система представляется более логичной и позволяет более объективно оценивать уровень студентов. Однако и в этом тесте не представлены все виды речевой деятельности. А ведь российские студенты зачастую неплохо разбираются в грамматике и лексике на уровне упражнений, но в то же самое время испытывают проблемы с чтением и аудированием, а умения говорения иногда совсем не развиты, что также не позволяет относить их к более высоким уровням [19].

Следующий вариант представлен лингвистической школой *EF (English First)*. Их тесты *EFSET* и *EFSET PLUS* являются международно признанной системой тестирования для определения уровня владения английским языком. Простой тест *EFSET* рассчитан на 50 минут и проверяет умения чтения и аудирования. *EFSET PLUS* включает в себя большее количество заданий по тем же разделам и проводится в течение 2 часов. Однако анализ заданий указывает на недостаточно продуманные требования и временные рамки. Хотя разработчики заявляют, что это тест может быть использован для любого уровня, на сайте компании прямо указывается, что

минимально рекомендуемый уровень тестируемого – B1. Это подтверждается также тем, что тест разработан с учетом стандартов *TOEFL*, *IELTS* и *FCE*. Все обозначенные тесты не предполагают участия в них студентов с уровнями *Beginner* и *Elementary*. Так, в простом тесте представлены тексты научно-популярного характера, а это значит, что студенты уровней *A1–A2* поставлены в заведомо сложные условия и данный тест практически не выполняют. А кроме этого, на каждый вопрос в тесте отводится ровно 30 секунд, при этом времени на само чтение/слушание текстов не остается [20].

Таким образом, существующие системы входного тестирования в той или иной мере не отвечают запросам российских вузов, как студентов, так и преподавателей. Для того чтобы обеспечить более адекватную оценку навыков и умений студентов в разных видах деятельности, мы разработали собственную систему входного тестирования, базирующуюся на формате заданий международного экзамена *TOEIC (Test of English for International Communication)* [21]. Структура данного экзамена предполагает контроль разных умений студентов. Базовыми разделами являются «Чтение» и «Аудирование» (*Listening and Reading*), а «Говорение» и «Письмо» (*Speaking and Writing*) – дополнительными.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

При разработке тестовых заданий и материалов по английскому языку следует учитывать компетентностный подход, который предполагает практическое использование имеющихся навыков и умений в разных видах речевой деятельности [22].

В наше входное тестирование мы включили следующие разделы и виды заданий. В первой части студентам предлагалось выполнить лексико-грамматический тест. Тест содержал 60 заданий, расположенных в порядке усложнения и затрагивающих наиболее общие аспекты английской грамматики. Студенты должны были выбрать один из предлагаемых вариантов ответа для того, чтобы заполнить пробел в предложении. Для предотвращения случайного выбора правильного ответа среди вариантов ответов предлагался вариант «не знаю». Тестирование проводилось с использованием компьютеров. В результате выполнения лексико-грамматического теста студент мог набрать от 0 до 100 баллов.

Во второй части теста студентам предлагалось выполнить задания на аудирование. Максимальное количество баллов за раздел «Аудирование» – 100. Общее время тестирования по разделу – 20 минут. Всего студентам было предложено 55 заданий четырех видов, в которых тексты для аудирования отличались по уровню сложности (*A1, A2, B1, B2, C1*).

В задании 1 были представлены пять картинок, к каждой из которых студенты слышали по четыре предложения и должны были выбрать один из предлагаемых вариантов как соответствующий картинке. Каждый правильный ответ оценивался в 2 балла, то есть максимум за задание студент мог получить 10 баллов.

В задании 2 к десяти ситуациям (вопросам или утверждениям) были озвучены по три варианта реакции, из которых студенту нужно было выбрать один правильный. Каждый правильный ответ оценивался в 4 балла, максимум 20 баллов.

В задании 3 студенты однократно прослушивали пять коротких диалогов и должны были выбрать один из вариантов ответа на три вопроса к каждому диалогу. За каждый правильный ответ студенты получали по 2 балла, максимум за задание – 30 баллов.

В задании 4, однократно прослушав пять коротких монологов, студенты выбирали один из предлагаемых вариантов ответа на два вопроса, получая по 4 балла за каждый правильный ответ (максимум 40 баллов).

На третьем этапе тестирования студентам предлагалось выполнить задания по чтению различных типов аутентичных текстов: объявлений, инструкций, рекламы, служебных записок и пр. Максимальное количество баллов за раздел «Чтение» – 100. Общее время тестирования по разделу – 45 минут. Студентам предлагалось 8 текстов разного уровня сложности (*A2, B1, B2, C1*).

В первой части студентам было предложено заполнить пропуски в четырех текстах. Каждый текст содержал по пять пропусков, которым предлагались варианты ответов для выбора. Каждый правильный ответ оценивался в 2 балла. Максимальный балл за задание – 40.

В задании 2 студенты выполняли задания на проверку понимания текста, отвечая на вопросы к ним (четыре текста по пять вопросов). В данном задании уровень сложности подразумевал не только сложность самого текста, но и сложность вопросов к нему: к тексту уровня *A2* – вопросы по фактическому содержанию текста, уровня *B1* – вопросы по основным идеям, четко сформулированным в тексте, уровня *B2* – вопросы по идеям, заложенным, но сформулированным другими способами (синонимы, антонимы и пр.), уровня *C1* – вопросы, связанным с умением делать самостоятельные выводы по прочитанному. Студенты выбирали один из предлагаемых вариантов ответа на вопрос. Каждый правильный ответ оценивается в 3 балла. Максимум за задание 2 – 60 баллов.

В заключении студенты выполняли тест проверки умений говорения, который содержал задания трех видов. Максимум за раздел «Говорение» – 100 баллов. Время общения преподавателя с одним студентом – 5 минут.

В задании 1 «Чтение текста вслух» оценивалась скорость и плавность чтения, корректная артикуляция и ударение, правильная расстановка пауз, корректная интонация. Текст для чтения соответствовал по сложности пороговому уровню (*B1*). Максимум за задание – 10 баллов, при этом оценивалась скорость чтения, правильность произношения слов и интонирование.

В задании 2 «Ответы на вопросы» студент должен был ответить на четыре вопроса, задаваемых преподавателем. Оценивалась коммуникативная точность, степень развернутости ответа, лексическая и грамматическая корректность, произносительные навыки. Каждый ответ оценивался в 10 баллов. Максимум за задание – 40 баллов.

В задании 3 «Выражение своего мнения» студент получал тему для дискуссионного высказывания и после обдумывания (1 минута) должен был выразить свое отношение к проблеме. Время говорения в этом задании – 1,5 минуты. Оценивалось умение выделить проблему, сформулировать свою идею, доказать свою точку зрения, степень развернутости ответа, лексическая

Таблица 1. Результаты тестирования

Кол-во баллов	Лексико-грамм. тест	Чтение	Аудирование	Говорение	Средний балл	Уровень
90–100	1 (0,2 %)	2 (0,4 %)	6 (1,3 %)	17 (3,6 %)	1 (0,2 %)	C1
70–89	13 (2,8 %)	16 (3,4 %)	56 (11,9 %)	39 (8,3 %)	16 (3,4 %)	B2
50–69	65 (13,8 %)	74 (15,7 %)	150 (31,8 %)	70 (14,9 %)	88 (18,7 %)	B1
30–49	187 (39,7 %)	178 (37,8 %)	152 (32,3 %)	118 (25,1 %)	209 (44,4 %)	A2
10–29	180 (38,2 %)	155 (32,9 %)	90 (19,1 %)	155 (32,9 %)	147 (31,2 %)	A1
0–9 (из них 0)	16 (3,4 %) (9 (1,9 %))	46 (9,8 %) (16 (3,4 %))	17 (3,6 %) (5 (1,1 %))	72 (15,3 %) (16 (3,4 %))	10 (2,1 %)	0

и грамматическая точность и разнообразие, произносительные навыки. Максимум за задание – 50 баллов.

Таким образом, за каждый из разделов студент мог получить до 100 баллов. После суммирования полученных за каждый раздел баллов высчитывалось среднее арифметическое, что соответствовало итоговому баллу. Для соотнесения результата тестирования со стандартными уровнями владения иностранным языком нами была разработана шкала, согласно которой уровню C1 соответствовали набранные студентом 90–100 баллов, B2 – 70–89, B1 – 50–69, A2 – 30–49, A1 – 10–29. В особый уровень – 0 – были выделены студенты, набравшие менее 10 баллов или отказавшиеся проходить тест по причине того, что в школе изучали другой язык.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В 2016 году в тестировании принял участие 471 студент. Все баллы, полученные студентами в четырех частях теста, заносились в сводную таблицу. Далее высчитывался средний балл, в соответствии с которым определялся уровень. Данные результатов тестирования представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что подавляющее число первокурсников соответствует уровню A2, на втором месте уровень A1. Достаточно много студентов с уровнем B1, тогда как доля студентов с нулевым уровнем, а также уровнями B2 и C1 незначительна.

Анализ данных по различным разделам тестирования показывает картину, в целом близкую к той, которая наблюдается при сопоставлении итоговых значений. Однако здесь можно сделать ряд интересных наблюдений относительно того, какие навыки оказываются более сформированными у выпускников средних школ, поступающих на первый курс вуза.

Лексико-грамматический тест показал, что количество студентов, выполнивших его на уровне A1 и A2, приблизительно равно. Достаточно близки числа этих уровней в разделе «Чтение». В разделе «Аудирование» количество студентов, выполнивших тест на уровень A1, значительно меньше, чем A2. А вот в разделе «Говорение» наблюдается противоположная картина.

Примерно половина (9 из 16) студентов, набравших до 10 баллов за лексико-грамматический тест, что соответствует 0 уровню, набрали 0 баллов. Близки к указанным и результаты по аудированию. При выполнении заданий раздела «Чтение» количество студентов, набравших 0–9 баллов (0 уровень), оказалось выше, при этом 3,4 % студентов отказались выполнять тест и, соответственно, получили 0 баллов. И максимально высоко-

кое количество студентов соответствовало 0 уровню в тесте на говорение при 3,4 % отказавшихся отвечать.

Количество студентов, чьи результаты соответствуют уровням B1, B2 и C1, приблизительно одинаково в лексико-грамматическом тесте и разделе «Чтение». В разделе «Аудирование» значения по этим уровням выше. А в разделе «Говорение» наблюдается значительный рост числа студентов, соответствующих уровню C1.

Дальнейший анализ достоверности полученных результатов проводился в процессе обучения студентов в соответствующих по уровню группах путем наблюдения. Данные указывают на высокую точность определения уровня. Если в предыдущие годы (за рамками применения указанного теста) процент ошибок в определении уровня колебался от 7 до 15 %, то в текущем году отклонения не превышают 1 %. Сами студенты при этом отмечают, что им комфортно учиться в группе студентов с приблизительно равным уровнем и на каждом занятии они продвигаются в соответствии со своими возможностями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, предварительные выводы указывают на достаточно высокую надежность разработанного нами входного теста, а также на связь его использования с повышением качества обучения. Однако предложенный тест нуждается в дальнейшей апробации на более широкой выборке студентов, а также в сопоставлении полученных данных с итоговым тестированием в конце курса обучения, что является перспективой данного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахарев Н.П., Драгунова Е.А. Формирование профессиональных компетенций студентов университета в условиях непрерывной многоуровневой системы образования и целевой подготовки для промышленного предприятия // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 18–22.
2. Казанцев А.Ю., Казанцева Г.С. Эффективность обучения говорению на английском языке в высшей школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 3. С. 105–109.
3. Лупиногина Ю.А. Особенности обучения аудированию студентов неязыковых вузов // Символ науки. 2016. № 1. С. 176–179.
4. Никитина Ю.А., Сулова Ю.В. Жанровый подход в процессе развития аудитивной компетенции

- у курсантов военного авиационного вуза // Вектор науки Тольяттинский государственный университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 1. С. 41–45.
5. Артамонова Г.В. Профессионально-ориентированная самостоятельная деятельность студентов. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2010. 149 с.
 6. Корнилова Л.И. Современные педагогические технологии в организации самостоятельной работы курсантов по иностранному языку // Преподавание и изучение иностранных языков: традиции и новации: сборник докладов Международной научно-практической конференции. Тольятти: ТВТИ, 2008. С. 14–25.
 7. Лебединская О.В. Самоорганизация иноязычной учебной деятельности курсантов военного вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2012. Т. 14. № 2. С. 616–620.
 8. Harmer J. How to teach English. Edinburgh: Longman, 2001. 198 p.
 9. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.
 10. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Интеллект-Центр, 2002. 352 с.
 11. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового контроля : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1994. 339 с.
 12. Solnyshkina M., Solovova E., Harkova E., Kiselnikov A. Language assessment course: Structure, delivery and learning outcomes // International journal of environmental and science education. 2016. Vol. 11. № 6. P. 1223–1229.
 13. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Адепт, 1998. 217 с.
 14. Scrivener J. Learning teaching. Oxford: Macmillan, 2005. 432 p.
 15. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: language policy unit. URL: coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
 16. Kerr Philip, Jones Ceri. Straightforward. Students' Book. Oxford: Macmillan, 2013. 159 p.
 17. Kay Susan, Jones Vaughan. Inside Out. Students' Book. Oxford: Macmillan, 2009. 115 p.
 18. New Inside Out. Placement Tests. URL: insideout.net/new/resources/placement-tests.
 19. Oxford online placement test. Features. URL: oxfordenglishtesting.com/defaultmarticle.aspx?id=3074.
 20. Education First. URL: ef.ru/test3/#/.
 21. TOEIC Examinee handbook – speaking and writing. URL: toeic.com.tw/sw/file/TOEIC_Speaking_and_Writing_Examinee_Handbook.pdf.
 22. Бубнова Г.И. Компетентностный подход: методические основы составления контрольно-измерительных материалов // Иностранные языки в школе. 2010. № 10. С. 64–69.; 2011. № 1. С. 62–66.
- ous multilevel system of education and a specific trainin for industry. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psikhologiya, 2014, no. 4, pp. 18–22.
2. Kazantsev A.Yu., Kazantseva G.S. Effectiveness in teaching English language speaking in higher school. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014, no. 3, pp. 105–109.
 3. Lupinogina Yu.A. Specifics of teaching listening comprehension to non-linguistic students. *Simvol nauki*, 2016, no. 1, pp. 176–179.
 4. Nikitina Yu.A., Suslova Yu.V. Genre approach to development of listening skills of military aviation high school students. *Vektor nauki Tolyattinskiy gosudarstvennyy universiteta*. Seriya: Pedagogika, psikhologiya, 2016, no. 1, pp. 41–45.
 5. Artamonova G.V. *Professionalno-orientirovannaya samostoyatel'naya deyatelnost studentov* [Professionally oriented independent learning activity of students]. Saarbrücken, LAP LAMBERT Publ., 2010. 149 p.
 6. Kornilova L.I. Modern pedagogical technologies in organization of independent work of cadets in learning a foreign language. *Prepodavanie i izuchenie inostrannykh yazykov: traditsii i novatsii: sbornik докладов Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Togliatti, TVTI Publ., 2008, pp. 14–25.
 7. Lebedinskaya O.V. Self-organization of foreign language learning activities of military school students. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsialnye, gumanitarnye, mediko-biologicheskije nauki*, 2012, vol. 14, no. 2, pp. 616–620.
 8. Harmer J. *How to teach English*. Edinburgh, Longman Publ., 2001. 198 p.
 9. Chelyshkova M.B. *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov* [Theory and practice of designing of pedagogical tests]. Moscow, Logos Publ., 2002. 432 p.
 10. Mayorov A.N. *Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy obrazovaniya* [Theory and practice of creating tests for the education system]. Moscow, Intellect-Tsentr Publ., 2002. 352 p.
 11. Avanesov V.S. *Metodologicheskie i teoreticheskie osnovy testovogo kontrolya*. Dis. dokt. ped. nauk [Methodological and theoretical bases of pedagogical control test]. Sankt Petersburg, 1994. 339 p.
 12. Solnyshkina M., Solovova E., Harkova E., Kiselnikov A. Language assessment course: Structure, delivery and learning outcomes. *International journal of environmental and science education*, 2016, vol. 11, no. 6, pp. 1223–1229.
 13. Avanesov V.S. *Kompozitsiya testovykh zadaniy* [The composition of the test tasks]. Moscow, Adept Publ., 1998. 217 p.
 14. Scrivener J. *Learning teaching*. Oxford, Macmillan Publ., 2005. 432 p.
 15. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: language policy unit. URL: coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
 16. Kerr Philip, Jones Ceri. *Straightforward. Students' Book*. Oxford, Macmillan Publ., 2013. 159 p.
 17. Kay Susan, Jones Vaughan. *Inside Out. Students' Book*. Oxford, Macmillan Publ., 2009. 115 p.

REFERENCES

1. Bakharev N.P., Dragunova E.A. Formation of professional competence of students university under continu-

18. New Inside Out. Placement Tests. URL: insideout.net/new/resources/placement-tests.
19. Oxford Online Placement Test. Features. URL: hoxfordenglishtesting.com/defaultmrarticle.aspx?id=3074.
20. Education First. URL: ef.ru/test3/#/.
21. TOEIC Examinee handbook – Speaking and Writing. URL: toEIC.com.tw/sw/file/TOEIC_Speaking_and_Writing_Examinee_Handbook.pdf.
22. Bubnova G.I. Competence approach: the methodological basis for compilation of test and measurement materials. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2010, no. 10, pp. 64–69.; 2011, no. 1, pp. 62–66.

ENGLISH PLACEMENT TEST FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS AS A FACTOR TO INCREASE TEACHING EFFICIENCY

© 2017

S.N. Tatarnitseva, PhD (Pedagogy),
assistant professor of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures”
N.V. Konoplyuk, PhD (Philology),
assistant professor of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: teaching the English language to non-linguistic students; test; pedagogical testing; placement test; reading; speaking; listening comprehension.

Abstract: Vocational university training requires graduates’ mastering not only professional competencies but also other competencies that provide adequate communication and IT literacy. However, the ability of Russian university graduates to use a foreign language leaves much to be desired. The quality of language training at a university can be increased by means of grouping the first-year students according to their level of a foreign language, which can create relatively equivalent conditions for acquiring the language and most effectively develop communication skills in accordance with the language abilities of the students. The aim of this paper is to analyze and describe the existing systems of placement testing including the authors’ test based on international language testing system TOEIC (Test of English for International Communication). The paper studies such concepts as “test” and “pedagogical testing” and explains the general structure of a test. The authors consider the concept “placement test” which implies stratification into levels. The levels described are based on the European scale CEFR. Besides, the authors analyze the existing systems of placement testing, i.e. Oxford Placement test, EF test, etc., and specify advantages and disadvantages of their use in Russian universities. Finally, the authors give a detailed description of the Placement Test developed for Togliatti State University students and interpret the experience of using the testing in 2016. The results of the research and the test approbation prove the reliability and veracity of the suggested method of language skills level assessment.

ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ОСНОВА КРОССКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ

© 2017

В.В. Томин, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
Оренбургский государственный университет, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: культура; ценностные ориентации; кросскультурное взаимодействие; стратегии поведения; трансформация ценностей; интеракция; педагогическая аксиология.

Аннотация: Актуальность выбранного вопроса обусловлена текущей глобализацией общества в экономическом, социокультурном, образовательном, информационном и медиапространствах, которая предъявляет человечеству вызов комплексной интеграции в своей культуре проекций этнической, национальной и общемировой культур.

В фокусе внимания автора находятся ценности как отражение культуры и ее артефактов. Приведены различные точки зрения, а также трактовки сущности и содержания ценностных ориентаций. Обобщаются факторы, влияющие на выбор стратегий поведения в условиях кросскультурного взаимодействия и на его эффективность. Предложено определение понятия «аксиобарьер».

В статье рассматриваются ценности в двух перекрещивающихся плоскостях: личностной и культурной. Выявлено, что ценности выступают аксиомой мотивации и осуществления различных видов деятельности, а также отражают общие универсалии. Установлено, что ценности могут выступать одновременно базисом, ресурсом, условием и фактором интеракции. В то же время сосуществование в сознании студента проекций ценностей различных культур создает препятствия в выборе стратегий их релевантного проявления в условиях кросскультурного взаимодействия. Отмечается, что результатом кросскультурного взаимодействия являются поверхностные и внутренние изменения каждого субъекта интеракции. Для разрешения коллизии ценностных ориентаций студент сталкивается с проблемой выбора различных стратегий поведения. Установлено, что наиболее успешными траекториями поведения в кросскультурном взаимодействии выступают стратегии трансформации или компромисса, способствующие процессу личностного развития и совершенствования индивида.

Кратко представлены перспективы в изучении педагогического аспекта проблемы сопоставления и взаимодействия ценностей различных культур. Контент-анализ литературы включает наиболее авторитетные источники и работы исследователей в области культурологии, аксиологии и педагогики взаимодействия, выполненные за последнее десятилетие.

ВВЕДЕНИЕ

Динамичность и вариативность внешних факторов и контекстов ставит перед личностью необходимость комплексной интеграции в своей собственной культуре проекций этнической, национальной и общемировой культур в соотнесенности «Я – Мы – Иной». Эти различные культуры выстраивают вектор потенциального развития студента, являясь в то же время контентом для структурирования и формирования его личностной культуры в процессе социокультурного опыта и определения его отношения к миру и другим людям с позиций собственного «я».

Культура находит отражение своих образцов в ценностях, которые детерминируют базис мировоззрения определенного социума и которые в целостной структуре личности, по утверждениям Б.Г. Ананьева, выступают в роли главного детерминанта «стратегической» линии поведения и деятельности личности [1]. Аналогичная позиция прослеживается и у ряда других психологов (И.Д. Бех, А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов).

Витагенная информация, накопленная личностью в течение ее жизненного опыта и ставшая ее достоянием, резервом и ресурсом в состоянии «готовности к актуализации в адекватных ситуациях», резюмируется в ценностных ориентациях, являясь неотъемлемым структурным компонентом, центральной когнитивной осью личности студента [2], вокруг которой оформляются смыслы, помыслы, чувства и мысли человека, являющиеся внутренними факторами поведенческих паттер-

нов, восприятия картины мира и выстраивания отношений к нему [3]. Ценностные ориентации как «глобальная психологическая характеристика» индивида есть, по мнению В.С. Мухиной, связующее звено между сознанием и самосознанием и «призма», через которую личность воспринимает одновременно внешний и внутренний мир [4, с. 73].

Значительный вклад в развитие отечественной теории педагогической аксиологии внесла А.В. Кирьякова, которая характеризует ценностные ориентации как имманентные индивидуальные ценности, иерархию целеполагания в совокупности с личностными интересами, детерминирующими приоритетность, обусловленность и мотивированность стремлений и желаний [5]. Будучи сформированными в определенной социокультурной среде и под влиянием нравственного сознания глобального социума, ценностные ориентации являются важнейшей частью ядра системы знаний, чувств, убеждений и привычек, выполняя нормативную и регулятивную функцию в выборе поведенческой стратегии личности и ее практической реализации на пересечении культур [6; 7].

Анализируя разносторонние мнения ученых об определении ценностей (С. Шварц, Н.С. Розов, В. Билски, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, В.В. Ильин и др.), можно заметить общую особенность – ценности рассматриваются в двух перекрещивающихся плоскостях: личностной и культурной. В личностном плане ценности выступают аксиомой мотивации, константой для

осуществления различных видов деятельности человека в течение своей жизни [8–10]. Взаимозависимость, иерархия и внутренние связи между разрядами и классами ценностей личности проецируют внутренние количественно-качественные трансформации, развитие индивида, а также систематизируют его ценности [11].

Ценности второго плана отражают общие универсалии, характерные для данной культурной группы, этноса или сообщества в целом, являясь «культурным идеалом» в абстрактном представлении, что есть правильно, желательно и хорошо в социуме [12; 13].

Цель работы – проведение контент-анализа педагогической литературы и представление обзора стратегий поведения студентов, оказывающих влияние на продуктивность кросскультурного взаимодействия на основе осознания, выбора и принятия (или непринятия) ценностей иной культуры, а также проецирования и трансформации ценностных ориентаций на пересечении культур.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В условиях кросскультурного взаимодействия одни и те же вопросы могут находить различное решение в разных культурах и провоцировать неодинаковые реакции, мысли, суждения, оценки, поведенческие паттерны и стратегии участников интеракции. Дилемма, на наш взгляд, проявляется в неодинаковости иерархии схожих, классово-одинаковых или (приблизительно) равнозначных ценностей, в выражении и проявлении ценностных ориентаций в разных культурах, а также в необходимости и определенной неготовности со стороны студентов к их (пере-)осмыслению, упорядочиванию, реорганизации, принятию, интериоризации и трансформации релевантно личностной «я»-идентификации, проекциям и установкам в системе «Я ↔ Мы ↔ Иной».

Выбор траектории проявления ценностей. В кросскультурном взаимодействии проблематика позиции субъекта педагогического процесса, который является представителем определенного социума и носителем системы соответствующих ценностей, вскрывается в том, что для продуктивной интеракции ему необходимо воспроизводить поведенческие паттерны и модели, характеризующиеся нормами и ценностями иной культуры [14]. Синхрония сосуществования в личном сознании студента проекций вариативности и множественности ценностей дифференцированно различным культурам создает препятствия и аксиобарьеры в выборе траектории их релевантного проявления [15].

Аксиобарьеры понимаются в настоящей работе как потенциально негативные убеждения индивида, основанные на его социально-психологических и личностных особенностях, а также совокупности устойчивых ценностных ориентаций, которые не совпадают, противоречат, расходятся или кардинально отличаются от ценностей иной культуры, препятствуя осуществлению кросскультурных контактов, взаимодействия и/или диалога.

В кросскультурных исследованиях часто применяется компаративный метод, когда проблема сходства значений ценностей решается путем установления сходства или различия в структурных связях рангов ценностей, отдельно внутри каждой взаимодействующей

культуры [16–18]. Кроме того, используется содержательный аспект – по мнению С. Шварца, это тип мотивации, в котором ценности находят свое отражение [19].

Так, С. Шварц выделил отдельные ценности в ряды, характеризующиеся общей целью. Здесь цель является своего рода ориентиром для дальнейших суждений, оценок и реализации деятельности личности: фундаментальные человеческие ценности – универсалии, которые присущи всем культурам, так как они соотносятся с общими требованиями существования человека, располагаясь в системе координат (+1; –1): по оси *x* – «открытость изменениям; консерватизм»; по оси *y* – «самоопределение; самовывдвижение (власть, достижения, гедонизм)» [19].

Траектория проявления ценностей, обуславливающая выбор стратегии поведения в кросскультурном взаимодействии, определяется, по С. Шварцу, на основе иерархии универсальных (общекультурных) ценностей [19] в зависимости от значимости и важности типов ценностей, от наибольшего к меньшему: ценности доброжелательности (честность, лояльность); ценности самостоятельности (свобода, любознательность); ценности универсализма (справедливость, равенство); ценности безопасности и конформизма; ценности власти, традиционности и стимуляции.

В целях выявления сходств и различий в кросс-составлении культур, Г. Хофстеде выдвинул идею базовых ценностей как ряда критериев, по которым можно проводить их сравнительный анализ: социальное неравенство; отношения между индивидом и группой; гендерные проблемы; отношение к неопределенности, в том числе и контроль за агрессией и проявлением эмоций [20].

Такая трактовка культурных ценностей имеет схожие черты с пониманием культуры И.Д. Бехом как «системы открытых проблем, которые решало человечество» [21]. На наш взгляд, осмысление ценностей в таком ракурсе позволяет говорить о подлинной реализации идей диалога (и полилога) культур в условиях кросскультурного взаимодействия, когда субъект педагогического процесса в ходе интеракции занимает активную позицию и прослеживает генезис формирования и развития новых культурных конструктов с их постепенной трансформацией в собственные, личностно значимые ценности, являясь (в рамках учебной ситуации) их создателем по мере решения совместно с преподавателем определенных культурных задач [22].

Траектория трансформации ценностей в условиях кросскультурного взаимодействия. В педагогическом процессе контекст кросскультурного взаимодействия задан учебной ситуацией и обусловлен свободой выбора между ценностями различных культур. Его практическая реализация находится в прямой зависимости от способности студентов осуществлять фильтрацию ценностей иной культуры [23].

Процесс выбора ценностей может протекать сознательно или спонтанно, что оказывает определенное влияние и на выбор стратегии поведения в условиях кросскультурного взаимодействия. Сознательная селективность свойственна студентам с высоким уровнем развития положительной идентичности и устойчивой субъектной позицией, благодаря чему они могут осуществлять контроль воздействия со стороны оппонированных

культуры и процесса перенятия ценностей от них [24]. Спонтанная (стихийная) селективность студента может свидетельствовать о наличии некоторой дисгармонии в личностной культуре, нестабильности оценки и собственного видения картины мира, отсутствии или недостаточном опыте и навыках выработки креативных, отличных, аутентичных способов отбора специфических норм и традиций [25], что значительно снижает эффективность взаимодействия и препятствует комплементарному, продуктивному взаимобмену ценностями, опытом, достижениями и прочими артефактами культуры между контактирующими сторонами, а следовательно, выступает ингибитором развития личности и ее совершенствования [26].

Погружение в иную культуру и взаимопроникновение культур в условиях взаимодействия сопровождается как поверхностными, так и качественными изменениями: приобретением студентом новых качеств, характерных для носителей иной культуры; социокультурными трансформациями личности, что часто может быть связано с психологической дестабилизацией, дезориентацией в ценностях и собственной культурной идентичности, культурным шоком [27]. Участник интеракции внезапно осознает, что понимание мира не универсально, что в другой культуре могут быть иные законы, представления, и весь его опыт и знаниевая система могут отличаться и не иметь смысла в чужой социокультурной среде, что необходимо пересматривать и перестраивать свое мировоззрение, свою витальную информацию и свой опыт [28]. Такие изменения, происходящие в субъекте образовательного пространства, необходимо рассматривать не столько как искомый, конечный результат, сколько как процесс поэтапного, постепенного педагогического развития личности с целью уменьшения разрыва между ценностями и нормами собственной и новой культур.

Следует отметить, что коллизия ценностных ориентаций в условиях кросскультурной интеракции происходит одновременно как на личностном (внутреннем), так и на социокультурном (поверхностном) уровне контекстов взаимодействия [29]. Для разрешения этого конфликта студент сталкивается с выбором различных стратегий поведения – схемы взаимодействия: стратегия замкнутости – отторжение в целях максимального сохранения своей культуры; стратегия приспособления – слияние с новой культурой, практически полная ассимиляция ее ценностей; стратегия оппозиционности – противопоставление культурных традиций, построение аксиобарьера; стратегия трансформации – сочетание элементов собственной и новой культур [30]; стратегия компромисса – гармоничный баланс ценностных систем различных культур на основе диверсификации, толерантности, взаимоуважения и паритета в условиях динамично меняющейся действительности, стремительной глобализации мирового сообщества в экономическом, социокультурном, образовательном, информационном и медиапространствах.

За точку отсчета гармоничного сочетания ценностей культур можно принять «положительную этническую идентичность» [31], которая, на наш взгляд, выступает гарантом «баланса толерантности ценностей» своей и иных культур, позволяя субъекту образования в ходе достижения учебных целей постепенно интериоризиро-

вать ценностные ориентации чужой культуры без ущерба для своей собственной [32]. Студент усваивает правила, нормы, обнаруживает понимание механизмов, закономерностей и связей, которым подчиняются взаимоотношения в ином социуме, выявляет факторы, оказывающие влияние на процесс их построения и протекания в другой культуре [33], а также демонстрирует определенную пластичность, легкость и сознательную готовность к выполнению социальной роли согласно этим правилам – признаки адаптивности как нового интеллектуально-эвристического качества личности.

Таким образом, развитие личностной культуры студентов в условиях кросскультурного взаимодействия происходит в случае выбора стратегий трансформации или компромисса путем интеграции проекций сопоставляемых культур, сочетания их элементов и интериоризации их ценностных ориентаций во внутренний контекст. Осознанность неизбежности изменений и социокультурных трансформаций в структуре личности субъекта образования при взаимодействии внутреннего и внешнего контекстов способствует сохранению своей собственной культурной идентичности на основе соблюдения баланса толерантности культурных ценностей всех взаимодействующих сторон.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования в рамках настоящей статьи не претендуют на полноценность раскрытия заявленной проблемы и открывают перспективы в изучении вопросов сопоставления ценностей различных культур, трансформации их ценностных ориентаций под влиянием переменных (социальных, психологических и личностных) факторов взаимодействующих сторон в определенных педагогических средах и условиях (традиционная форма «лицом к лицу» против *e-learning*, *blended-learning*, массовых открытых онлайн-курсов и т. п.). Открытым остается и вопрос определения приемлемого и адекватного «диапазона толерантности» во взаимодействии культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А. Аксиология и инноватика университетского образования. М.: Дом педагогики, 2010. 210 с.
3. Томин В.В. Формирование межкультурной толерантности студентов как фактор продуктивного кросскультурного взаимодействия // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал. 2015. № 1-1. С. 901–909.
4. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. М.: Педагогика, 1985. 167 с.
5. Kiryakova A.V., Olkhovaya T.A., Melekesov G.A., Presnov A.A. The axiological approach to the analysis of the problems of modern university education // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6. № 2S3. P. 22–28.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
7. Янкина Н.В. Взаимосвязь культуры и образования как характеристика современной образовательной парадигмы // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. № 5-3. С. 62–63.

8. Hall E.T. *Beyond Culture*. New York: Anchor Press, 1976. 256 p.
9. Томин В.В. Технологии взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2006. 22 с.
10. Каргапольцева Н.А. Формирование инновационной образовательной среды взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в пространстве университетского округа // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбург: Университет, 2014. С. 3746–3750.
11. Рындак В.Г., Москвина А.В. Опыт формирования культуры межнационального общения у будущих педагогов // Евразийское ожерелье: альманах общественного института истории народов Оренбуржья им. Мусы Джалиля. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2014. С. 141–151.
12. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути её оптимизации // Введение в практическую социальную психологию. М.: Смысл, 1996. С. 167–185.
13. Темкина В.Л., Фадеева М.Ю. Речевая образовательная ситуация в формировании лингвокоммуникативной культуры студента в иноязычном деловом общении // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 11. С. 237–243.
14. Томин В.В. Феномен межкультурной адаптации студентов в условиях кросскультурного взаимодействия // *European Social Science Journal*. 2015. № 6. С. 324–331.
15. Matsumoto D. *The handbook of culture and psychology*. New York: Oxford University Press, 2001. 458 p.
16. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. М.: Ключ-С, 1999. 147 с.
17. Бенин В.Л., Кирьякова А.В., Ольховая Т.А., Фролов О.В. Социокультурная коммуникация в контексте образовательного диалога. М.: ФЛИНТА, 2016. 233 с.
18. Солодкая А.К. Кросскультурная составляющая подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в условиях интернационализации высшего образования // АГИМС: материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции. Альметьевск: АГИМС, 2011. С. 18–21.
19. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal structure and content of values: Extensions and cross-cultural replications // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 58. P. 878–891.
20. Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values // *Cross-cultural research and methodology series*. Beverly Hills: Sage, 1984. 360 p.
21. Бех І.Д. Полікультурна взаємодія як розвивальна особистісна мета // Позашкільна освіта: історичні поступи та здобутки: зб. матеріалів Всеукр. пед. конф. Київ: АБЕРС, 2008. С. 18–21.
22. Томин В.В., Бочкарева Т.С. Формирование иноязычной компетенции студентов в информационном поле кросскультурного взаимодействия // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 6. С. 310–328.
23. Tomin V.V., Sakharova N.S., Eremina N.V. Intercultural Adaptation of Students in the Information Field of Cross Cultural Interaction // *Global Media Journal*. 2016. № S2:7. P. 1–10.
24. Крапивина М.Ю., Бочкарева Т.С., Томин В.В. Технологические аспекты обучения студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению // Дискуссия. 2016. № 6. С. 130–136.
25. Кабанова О.В., Терехова Г.В. Изучение иностранного языка студентами в процессе самостоятельной работы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4-3. С. 92–94.
26. Еремина Н.В., Томин В.В., Богомолова А.Ю. Взаимодействие в развитии иноязычной речевой деятельности студентов нелингвистических специальностей // Мир науки. 2016. Т. 4. № 2. С. 14–23.
27. Сахарова Н.С., Томин В.В. Развитие полиэтнической компетентности студентов университета в процессе кросскультурного взаимодействия // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 2. С. 145–150.
28. Bennett M.J. *Overcoming the golden rule: sympathy and empathy* // *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. London: Intercultural Press, 1998. P. 191–214.
29. Triandis H.C. *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill, 1994. 278 p.
30. Bochner S. *The social psychology of cross-cultural relations* // *Cultures in contact*. Oxford: Pergamon Press, 1982. 232 p.
31. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.
32. Ксенофонтова А.Н., Томин В.В. Интернет-диалог и медиа-взаимодействие в развитии речевой деятельности студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № S2. С. 54–56.
33. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие как научная категория // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. Вып. 3. Екатеринбург: СВ-96, 1998. С. 100–111.

REFERENCES

1. Ananov B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of knowledge]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2001. 288 p.
2. Kiryakova A.V., Olkhovaya T.A. *Aksiologiya i innovatika universitetskogo obrazovaniya* [Axiology and innovatics of university education]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 2010. 210 p.
3. Tomin V.V. Formation of students' intercultural tolerance as a factor of productive cross-cultural interaction. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: elektronnyy zhurnal*, 2015, no. 1-1, pp. 901–909.
4. Mukhina V.S. *Problemy genezisa lichnosti* [Problems of personality's genesis]. Moscow, Pedagogika Publ., 1985. 167 p.
5. Kiryakova A.V., Olkhovaya T.A., Melekesov G.A., Presnov A.A. The axiological approach to the analysis of the problems of modern university education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, vol. 6, no. 2S3, pp. 22–28.

6. Kagan M.S. *Filosofskaya teoriya tsennosti* [Philosophical theory of value]. Sankt Petersburg, Petropolis Publ., 1997. 205 p.
7. Yankina N.V. Interrelation of culture and education as a characteristics of modern educational paradigm. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2012, no. 5-3, pp. 62–63.
8. Hall E.T. *Beyond Culture*. New York, Anchor Press Publ., 1976. 256 p.
9. Tomin V.V. *Tekhnologii vzaimodeystviya kak faktor razvitiya rechevoy deyatelnosti studentov*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Interaction techniques as a factor of students' speech activity development]. Orenburg, 2006. 22 p.
10. Kargapoltseva N.A. The formation of innovative educational environment of interconnection of general, supplementary and vocational education within the university division environment. *Universitetskiy kompleks kak regionalnyy tsentr obrazovaniya, nauki i kultury: materialy Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii*. Orenburg, Universitet Publ., 2014, pp. 3746–3750.
11. Ryndak V.G., Moskvina A.V. The experience of formation of international communication culture of future teaching staff. *Evrasiyskoe ozherele: almanakh obshchestvennogo instituta istorii narodov Orenburzhiya im. Musy Dzhaliya*. Orenburg, Orenburgskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2014, pp. 141–151.
12. Stefanenko T.G. Adaptation to the new cultural environment and ways to optimize it. *Vvedenie v prakticheskuyu sotsialnyuyu psikhologiyu*. Moscow, Smysl Publ., 1996, pp. 167–185.
13. Temkina V.L., Fadeeva M.Yu. Language educational situation in the formation of linguocommunicative culture in business communication. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 11, pp. 237–243.
14. Tomin V.V. Phenomenon of students intercultural adaptation in cross cultural interaction. *European Social Science Journal*, 2015, no. 6, pp. 324–331.
15. Matsumoto D. *The handbook of culture and psychology*. New York, Oxford University Press Publ., 2001. 458 p.
16. Lebedeva N.M. *Vvedenie v etnicheskuyu i kross-kulturnuyu psikhologiyu* [Introduction to ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow, Klyuch-S Publ., 1999. 147 p.
17. Benin V.L., Kiryakova A.V., Olkhovaya T.A., Frolov O.V. *Sotsiokulturnaya kommunikatsiya v kontekste obrazovatel'nogo dialoga* [Sociocultural communication in the context of educational dialogue]. Moscow, FLINTA Publ., 2016. 233 p.
18. Solodkaya A.K. Cross-cultural element of preparing students for intercultural interrelation in the terms of higher education internationalization. *AGIMS: materialy dokladov Vserossiyskoy nauchno–prakticheskoy konferentsii*. Almetevsk, AGIMS Publ., 2011, pp. 18–21.
19. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal structure and content of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 58, pp. 878–891.
20. Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values. *Cross-cultural research and methodology series*. Beverly Hills, Sage Publ., 1984. 360 p.
21. Bekh I.D. Multicultural interaction as developing personal goal. *Pozashkilna osvita: istorichni postupi ta zdobutki: zb. materialiv Vseukr. ped. konf.* Kiev, AVERS Publ., 2008, pp. 18–21.
22. Tomin V.V., Bochkareva T.S. Formation of students' foreign language competence in the informational field of cross cultural interaction. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*, 2015, no. 6, pp. 310–328.
23. Tomin V.V., Sakharova N.S., Eremina N.V. Intercultural adaptation of students in the information field of cross cultural interaction. *Global Media Journal*, 2016, no. S2:7, pp. 1–10.
24. Krapivina M.Yu., Bochkareva T.S., Tomin V.V. Technological aspects of teaching students a foreign professional-oriented communication. *Diskussiya*, 2016, no. 6, pp. 130–136.
25. Kabanova O.V., Terekhova G.V. Foreign language study by students in process of self-guided learning. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2014, no. 4-3, pp. 92–94.
26. Eremina N.V., Tomin V.V., Bogomolova A.Yu. Interaction in the development of foreign language speech activity of non-linguistic specialties students. *Mir nauki*, 2016, vol. 4, no. 2, pp. 14–23.
27. Sakharova N.S., Tomin V.V. University students polyethnic competence development during cross cultural interaction. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 2, pp. 145–150.
28. Bennett M.J. Overcoming the golden rule: sympathy and empathy. *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. London, Intercultural Press Publ., 1998, pp. 191–214.
29. Triandis H.C. *Culture and social behavior*. New York, McGraw-Hill Publ., 1994. 278 p.
30. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations. *Cultures in contact*. Oxford, Pergamon Press Publ., 1982. 232 p.
31. Soldatova G.U. *Psikhologiya mezhetnicheskoy napryazhennosti* [Psychology of ethnic tensions]. Moscow, Smysl Publ., 1998. 389 p.
32. Ksenofontova A.N., Tomin V.V. Internet-dialogue and media-interaction in the development of oral activity of the students. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2005, no. S2, pp. 54–56.
33. Korotaeva E.V. Pedagogical interaction as a scientific category. *Ponyatiynyy apparat pedagogiki i obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Ekaterinburg, SV-96 Publ., 1998. Vyp. 3, pp. 100–111.

**THE VALUES AND VALUE ORIENTATIONS
AS THE BASIS OF CROSS-CULTURAL INTERACTION OF THE STUDENTS**

© 2017

V.V. Tomin, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Foreign Languages
Orenburg State University, Orenburg (Russia)

Keywords: culture; value orientations; cross-cultural interaction; strategies of behavior; transformation of values; interaction; pedagogical axiology.

Abstract: The relevance of the issue selected is caused by the current society globalization in the economic, sociocultural, educational, information and media spaces, which challenges the humanity to integrate ethnic, national and world culture projections into its culture.

The author focuses on values as the reflection of culture and its artifacts and presents various points of view and the interpretation of essence and content of value orientations. The paper generalizes the factors influencing the selection of strategies of behavior in the conditions of cross-cultural interaction and its efficiency and suggests the definition of the concept of “axiobarrier”.

The paper considers the values within two cross planes: personal and cultural. It is determined that the values act as the axiom of motivation and implementation of various types of activity as well as reflect general universals. The author established that the values can act simultaneously as the basis, resource, condition and fact of interaction. At the same time, the coexistence of projections of different cultures' values in the student's mind causes the obstacles in the selection of strategies of their relevant manifestation within the conditions of cross-cultural interaction. The author notes that the external and internal changes of each interaction party are the result of cross-cultural interaction. To resolve value orientations conflict, a student faces the issue of the selection of various behavior strategies. It is established that the strategies of transformation or compromise promoting the process of personal development and improvement of an individual are considered the most successful behavior strategies within the cross-cultural interaction.

The author presents briefly the opportunities in the study of the pedagogical aspect of the problem of comparison and interaction of different cultures' values. The content analysis of literature involves the most respected sources and works of the researchers in the sphere of culturology, axiology and interaction pedagogy performed over the past decade.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ

© 2017

Н.А. Чуланова, аспирант*Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)*

Ключевые слова: образовательный процесс; познавательные умения; познавательные универсальные учебные действия; работа с текстовой информацией; метапредметный результат.

Аннотация: Актуальность проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий (ПУУД) напрямую связана с внедрением и действием федеральных государственных стандартов на всех уровнях образования. Именно познавательные универсальные учебные действия ориентируют не только и не столько на получение конкретных предметных знаний (информационно-ориентированная парадигма), сколько на формирование пролонгированного витально (системно-деятельностная парадигма) умения учиться. На основе анализа литературы, посвященной изучению указанной проблемы, дается определение понятия «познавательные универсальные учебные действия». Очерчивается поиск новых подходов, путей и способов активизации процесса формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся общеобразовательной организации, связанных с работой с текстом, текстовой информацией, лежащей в основе активно разрабатываемого герменевтического подхода (А.Ф. Закирова, С.С. Мальцева, О.П. Мокиенко, В.И. Слободникова и др.). В статье рассматривается возможность реализации принципов системно-деятельностного и герменевтического подходов в единстве урочной и внеурочной деятельности обучающихся общеобразовательной организации в теоретическом, методическом и практико-ориентированном контекстах. Предлагается модель формирования познавательных универсальных учебных действий, имеющая практическое значение. Показано, что внедрение модели в образовательный процесс позволяет освоить метапредметные компетенции как способы познания на более высоком (продвинутом) уровне, который достигается благодаря систематической работе с текстовой информацией в единстве урочной и внеурочной деятельности, рефлексивности, навыкам оценивания социальной информации, необходимой не только для успешного обучения, но и для социализации и самореализации.

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня продолжается уточнение сущности терминологического звучания познавательных универсальных учебных действий (ПУУД) с позиции их изначально творческого характера [1–3], практической и социальной направленности [4], возможности использования в познавательной и социальной практике [5] и в контексте действий, обеспечивающих процесс познания, рефлексии собственной деятельности [6]. Определены возможности интегративного подхода к исследованию познавательной самостоятельности [7; 8], разработаны теоретические и практические материалы по созданию, обоснованию и апробации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий (УУД) обучающихся [9], проанализированы условия, создание которых в образовательном процессе необходимо для формирования этих действий [10; 11].

Проведенный анализ терминологического поля проблемы позволил определить ПУУД как систему способов познания, обеспечивающую интеллектуальное развитие обучающегося, который овладевает опытом умения учиться [12], чтобы применять полученные знания на практике, владеть навыками познавательной рефлексии, осознавать совершаемые действия, оценивать свои результаты, понимать границы своего знания и незнания, ставить перед собой новые познавательные задачи и искать средства их достижения для решения разнообразных проблем в реальных жизненных ситуациях (с целью получения практико-ориентированного результата) [13].

Важной составляющей ПУУД с позиции герменевтического подхода является поиск, отбор, систематизация и непосредственно работа обучающихся с тестом, текстовой информацией, являющейся основой развития критического и логического мышления и представляющей собой содержательную основу для формирования метапредметных результатов образовательного процесса [14; 15].

Сегодня герменевтика востребована как методология гуманитарного освоения феноменов культуры (к числу которых относится и образование как таковое), в основе которой лежит идея воздействия механизмов чтения и интерпретации культурных текстов на сознание человека в целом, на способы его мышления и миропонимания, а также (опосредованно) и на другие виды деятельности, в том числе на прогнозирование, моделирование, проектирование, диагностику и педагогическое общение [15]. Это дает возможность принципиально по-новому рассматривать сущность ПУУД, их классификацию через умения, которые могут быть реализованы в рамках любой предметной области: информационно-познавательные (умения ориентироваться в различных источниках информации, обрабатывать и структурировать ее; работать с текстом и создавать собственный); организационно-мотивационные (умения планировать и организовывать свою деятельность, осуществлять контроль и оценку своей деятельности, интерпретировать фрагменты текста); учебно-исследовательские (умения различать факт, мнение, доказательство, гипотезу; выделять причинно-следственные связи; владеть приемами аргументации); когнитивно-коммуникативные

(умения устно и письменно передавать содержание текста; владеть видами речевой деятельности и основами культуры речи; владеть навыками и способностями решать познавательные задачи) [16].

Цель данного исследования – доказать, что познавательная деятельность обучающихся, направленная на работу с текстовой информацией, является основой формирования ПУУД, поскольку тексты не только задаются в качестве материала для интерпретации и истолкования: само понимание как ключевая категория герменевтики имеет текстовую природу и органично взаимосвязано с феноменом чтения как культурной ценностью [15]. В области работы с текстом прослеживается следующая тенденция: от восприятия смысла содержащейся в нем информации через умение его структурировать, выделять главное и второстепенное, основную идею – к извлечению необходимой информации из источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма, аудиовизуальный ряд и др.), и ее критическому оцениванию.

Важным условием и одновременно принципом формирования ПУУД обучающихся является единство урочной и внеурочной деятельности, предполагающее их устойчивую познавательную потребность и активность, готовность к саморазвитию, возможность принятия непосредственного участия в планировании и проведении как отдельных этапов урока, так и внеурочных мероприятий, работу в условиях информационно-насыщенной среды образовательной организации, ее информационно-методического обеспечения (библиотечно-информационный комплекс, информационно-образовательные ресурсы и др.).

При этом единство урочной и внеурочной деятельности актуализирует, в свою очередь, принцип диалогичности (полилогичности), предполагающий равноправные, взаимообогащающие отношения между участниками учебного процесса – «учителем – образом – символом (автором) – учеником» для множественного истолкования текстов, для поливариантного их существования, для «со-творчества» [17].

Действительно, развить аналитическое (критическое) мышление – значит научиться выделять причинно-следственные связи; рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся; отвергать ненужную или неверную информацию; понимать, как различные части информации связаны между собой; выделять ошибки в рассуждениях; уметь делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражает текст или говорящий человек; избегать категоричности в утверждениях; быть честным в своих рассуждениях; определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам; выявлять предвзятые отношение, мнение и суждение; уметь отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения; подвергать сомнению логическую непоследовательность устной или письменной речи; отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентироваться на первом [18; 19].

Учитывая компонентный состав ПУУД и значимость его целенаправленного формирования посредством разноплановой работы обучающихся с текстом в урочной и внеурочной деятельности, можно представить его процессуальность в виде модели. С позиции системно-

деятельностного и герменевтического подходов она видится нами как четко структурированный процесс реализации мотивационно-целевого, содержательно-процессуального и результативно-оценочного блоков.

ОПИСАНИЕ МОДЕЛИ

В основу мотивационно-целевого блока положены требования ФГОС, базирующиеся на соответствующей методологии. Достижение основной цели – формирования ПУУД обучающихся – осуществляется через решение следующих задач: создать условия и организовать работу обучающихся с текстовой информацией в различных формах, направлениях урочной и внеурочной деятельности; получить метапредметный практико-ориентированный результат сформированности ПУУД обучающихся.

Ядро содержательно-процессуального блока составляет поэтапная (семантизирующий, когнитивный, распредмечивающий этапы) работа с текстовой информацией (от восприятия смысла содержащейся в тексте информации через умение ее структурировать к дальнейшему извлечению необходимой информации из различных источников, ее критическому оцениванию и, наконец, к созданию собственных текстов как на уроках, так и во внеурочной деятельности). Описаны виды деятельности, методы и приемы работы с текстовой информацией.

Совокупность традиционных и нетрадиционных форм урока и внеурочной деятельности, направленных на познавательную рефлексию, прогнозирование и оценивание своих результатов, постановка новых познавательных задач, поиск средств их достижения при соблюдении определенных педагогических условий (диалоговое и партнерское взаимодействие, создание ситуации успеха у обучающихся, повышение мотивации и эффективности учебной деятельности, возможность выбора приемов работы с текстовой информацией) в единстве положительно влияют на формирование ПУУД обучающихся.

Результативно-оценочный блок отражает диагностику уровней (репродуктивный, продуктивный, творческий) сформированности ПУУД обучающихся по соответствующим критериям оценки и показателям согласно требованиям ФГОС к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы.

Так, показателями информационно-познавательного критерия являются умения ориентироваться в различных источниках информации; обрабатывать и структурировать ее; работать с «готовым» текстом и создавать свой. Организационно-мотивационный критерий ПУУД отражает умения планировать и организовывать свою деятельность; анализировать эпизод и устанавливать его связи с текстом; интерпретировать фрагменты текста и приводить примеры, аргументы. Учебно-исследовательский критерий может быть определен наличием умений различать факт, мнение, доказательство, гипотезу, проводить учебное исследование. Когнитивно-коммуникативный критерий ПУУД характеризуется умением устно и письменно передавать содержание текста; владением различными видами речевой деятельности и основами культуры речи; навыками решения разнообразных познавательных задач.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Для проверки эффективности разработанной модели был осуществлен педагогический эксперимент (на базе МАОУ «Лицей гуманитарных наук» и МОУ «СОШ № 60» г. Саратова в период с 2011 по 2017 г.). В эксперименте приняли участие учащиеся 9-х классов заявленных образовательных организаций в количестве 100 человек: экспериментальная группа (ЭГ) – 50 человек (25 из МАОУ «Лицей гуманитарных наук» и 25 из МОУ «СОШ № 60»), контрольная группа (КГ) – 50 человек (25 из МАОУ «Лицей гуманитарных наук» и 25 из МОУ «СОШ № 60»), а также педагоги, работающие в этих классах, и родители учащихся (или их законные представители). По своему численному и качественно-му составу группы равны, что позволило провести эксперимент по типу сравнительного. Выбор возрастной группы определен тем, что к концу 9-го класса завершается формирование ПУУД и проводится основной государственный экзамен, в ходе которого обучающиеся демонстрируют предметные, метапредметные и личностные результаты.

На констатирующем этапе осуществлялась диагностика с целью выявления исходного уровня сформированности у обучающихся информационно-познавательных, организационно-мотивационных, учебно-исследовательских, когнитивно-коммуникативных ПУУД [20; 21]. Исходный уровень сформированности в КГ и ЭГ по всем видам ПУУД оказался примерно одинаковым (около 50 %).

С целью уточнения сформированности умения работать с текстовой информацией (умения, особенно значимого с позиции герменевтического подхода) дополнительно была использована методика диагностики [22] в соответствии с тремя типами понимания текста: семантическим, когнитивным, распрямляющим.

На формирующем этапе осуществлялось непосредственное внедрение модели в образовательный процесс организаций, участвовавших в эксперименте. В ЭГ в традиционную систему обучения вводилась поэтапная работа с текстовой информацией. Специфика реализации модели заключалась в том, что методы и приемы, используемые на каждом этапе работы с текстом, носили универсальный характер и использовались как сквозные, единые для урочной и внеурочной деятельности (представленной работой школьного издательства «Лицейский вестник» и «Солнечные вести», что соответствует цели исследования). Текст рассматривался нами как педагогическая единица, знак (схема, график, таблица, алгоритм, прозаический и поэтический фрагмент художественного или публицистического произведения и т. д.). В работе с текстом на уроках применялось авторское учебно-методическое пособие для учителей «Формирование метапредметных навыков на уроках русского языка» [23], тексты из КИМов по русскому языку, статьи обучающихся, написанные для школьных изданий [24]. Обучающиеся ЭГ работу с текстовой информацией продолжали на заседаниях редакции школьного издательства, выбирая направление деятельности в соответствии с личными интересами (журналист, корректор, верстальщик, редактор, фотокорреспондент и т. д.).

На семантизирующем этапе работы использовались тексты, в которых описывались конкретные жизненные ситуации, актуальные для подростков (непонимание со

стороны родителей, проблемы взаимоотношений с ними, школьный моббинг, неразделенная любовь и др.). Основные формы работы с текстом в урочной деятельности – чтение и пересказ с элементами анализа по ключевым словам, а основной метод – «диалог с текстом». В рамках работы школьного издательства учащиеся анализировали текстовую информацию по различным направлениям и осуществляли осознанный, взвешенный выбор наиболее значимой для дальнейшей работы. Это способствовало целенаправленному формированию информационно-познавательного вида ПУУД, отражающего умение ориентироваться в различных источниках информации. При этом были соблюдены следующие педагогические условия: создание ситуации успеха – использование игровых технологий, субъектная позиция обучающихся в деятельности; повышение мотивации и эффективности учебной деятельности за счет вовлечения обучающихся в диалог, создания проблемной ситуации.

На когнитивном этапе учащиеся работали с более сложными по содержанию и тематике текстами в форме творческих диктантов, сочинений-миниатюр на самые различные темы, проблемы, решения коммуникативных задач реального и виртуального планов. Рефлексивное осмысление прочитанного, отбор текстовой информации по конкретной проблематике, анализ композиции сочинения или статьи, обсуждение рабочих материалов были основными приемами как урочной, так и внеурочной работы обучающихся с текстовой информацией. На данном этапе развивались информационно-познавательные и организационно-мотивационные ПУУД и были соблюдены следующие педагогические условия: возможность выбора форм внеурочной деятельности – любое направление издательской деятельности (корректор, редактор, корреспондент, фотокорреспондент, верстальщик), возможность выбора приемов работы с текстом.

На распрямляющем этапе урочной и внеурочной работы с текстовой информацией предполагалась исследовательская работа. Через проблемные вопросы учащиеся приходили к пониманию замысла автора, осуществляли анализ своих поступков, созвучных проблематике текста, анализировали другие тексты с похожей тематикой, соотносили их с проблемой статьи, создавали собственные тексты. Формами работы здесь выступали редактирование, игровые ситуации, лингвистические задачи, а основным методом – проблемный диалог с текстом. Все это в единстве способствовало развитию учебно-исследовательских и когнитивно-коммуникативных ПУУД. Обеспечивались следующие педагогические условия: создание ситуации успеха у обучающихся – позиция исследователя, имеющего право на самостоятельную деятельность, на индивидуальный путь решения задачи; повышение мотивации и эффективности познавательной деятельности в результате партнерства, субъект-субъектные взаимоотношения педагога и обучающегося. Результатом работы на данном этапе явилось создание обучающимися вторичных текстов (сочинений, рассказов, стихотворений, статей, заметок, репортажей и т. д.).

На заключительном этапе эксперимента было проведено повторное исследование по тем же методикам, которое показало, что в ЭГ произошли существенные изменения показателей сформированности ПУУД

(до 80 %), в то время как в КГ показатели изменились незначительно.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Значимым качественным результатом эксперимента стало значительное повышение показателей сформированности ПУУД в ЭГ вследствие поэтапного погружения обучающихся в работу с текстом (от восприятия смысла содержащейся в тексте информации через умение ее структурировать к извлечению необходимой информации из различных источников, ее критическому оцениванию и созданию собственных текстов (сочинений, научно-исследовательских работ, статей, заметок и т. д.) на уроках и во внеурочной деятельности). Обучающиеся ЭГ показали более высокие результаты на ОГЭ (таблица 1), принимали результативное участие в научно-практических конференциях, олимпиадах и фестивалях (из ЭГ приняли участие 37 обучающихся, из них призовые места заняли 24; из КГ – 18 и 7 обучающихся соответственно), овладели основами редакторской деятельности. Показатели образовательных портфолио обучающихся ЭГ также оказались значительно выше, чем у обучающихся КГ (средний балл портфолио обучающихся ЭГ составил 73 балла из 100 максимальных, в КГ – 38 баллов), что может свидетельствовать о высоком уровне развития ПУУД и сформированности метапредметных результатов ООП.

Таблица 1. Средний балл по обязательным предметам и предметам по выбору в экспериментальной и контрольной группах

	ЭГ	КГ
Русский язык	4,7	4,3
Математика	4,0	3,8
Обществознание	4,0	3,6
География	3,7	3,4
Английский язык	4,8	3,7

С целью определения значимости различий показателей между ЭГ и КГ был применен *t*-критерий Стьюдента, который составил 7,6. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости. Критическое значение при пятипроцентном уровне составляет 2,06, при однопроцентном уровне – 2,78. Расчетное значение критерия оказалось выше граничного табличного значения.

ВЫВОДЫ

Полученные качественные и количественные результаты доказывают эффективность целенаправленной работы обучающихся с текстовой информацией (в рамках реализуемой модели) от восприятия смысла содержащейся в тексте информации через умение ее структурировать к извлечению необходимой информации из различных источников, ее критическому оцениванию и созданию собственных текстов на уроках и во внеурочной деятельности, отражающих уровень сформированности ПУУД, обеспечивающий достижение метапредметных результатов образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лысиченкова С.А. Организация учебно-издательской деятельности учащихся как средство развития познавательной мотивации школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 24 с.
2. Чопова С.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся профильных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 24 с.
3. Подходова Н.С., Фефилова Е.Ф. Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий (на примере сравнения) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 139–146.
4. Александрова Е.А. Если сегодня перечитать Коменского // Народное образование. 2011. № 7. С. 215–221.
5. Глоссарий ФГОС общего образования. URL: standart.edu.ru.
6. Шахова Т.М. Формирование у учащихся 5-х классов познавательных и регулятивных универсальных учебных действий в работе с тематическим и рефлексивным языковыми портфелями при обучении русскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2014. 16 с.
7. Пустовойтов В.Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся старших классов на уроках математики и информатики. Брянск: БрянГУ, 2002. 120 с.
8. Хаутиева З.М. Формирование модели развития познавательной самостоятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 22 с.
9. Воронцов С.Г., Шамова Т.И., Новожилова М.М., Орлова Е.В. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся : опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения. М.: Знание, 2010. 402 с.
10. Лазарев В.С. Формирование познавательных действий в учебной деятельности // Педагогика. 2014. № 6. С. 3–12.
11. Мансурова Л.И. Формирование познавательной активности учащихся при изучении истории в средних общеобразовательных школах : дис. ... канд. пед. наук. Баку, 2010. 181 с.
12. Черняева Т.Н. Социально-педагогические риски формирования социального опыта ребенка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2011. № 2. С. 81–86.
13. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Как обеспечить самообразование школьника и продуктивность обучения? // Народное образование. 2003. № 6. С. 77–87.
14. Белякова Е.Г. Понимание как категория смыслоориентированной педагогики // Образование и наука. 2006. № 6. С. 21–28.
15. Закирова А.Ф. Основы педагогической герменевтики. Тюмень: ТюмГУ, 2011. 324 с.
16. Чуланова Н.А., Черняева Т.Н. Нормативный контекст определения «Познавательные универсальные учебные действия» // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 860–867.

17. Мокиенко О.П. Герменевтический подход к развитию креативности старших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2013. 25 с.
 18. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2012. 338 с.
 19. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
 20. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов. Томск: Пеленг, 1993. 61 с.
 21. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и показатели. М.: ТЦ Сфера, 2004. 208 с.
 22. Левушкина О.Н. Формирование комплекса предметных компетенций учащихся при работе с текстом-миниатюрой на уроке русского языка // Русский язык в школе. 2011. № 11. С. 15–19.
 23. Козинец С.Б., Чуланова Н.А. Формирование метапредметных навыков на уроках русского языка. Саратов: Саратовский источник, 2014. 78 с.
 24. Чуланова Н.А. Практическая составляющая модели развития познавательных универсальных учебных действий // Актуальные вопросы регионального образования. 2013. № 10. С. 89–95.
- REFERENCES**
1. Lysichenkova S.A. *Organizatsiya uchebno-izdatelskoy deyatel'nosti uchashchikhsya kak sredstvo razvitiya poznavatel'noy motivatsii shkolnikov*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Organization of educational publishing activities of pupils as development tool of informative motivation of school students]. Sankt Petersburg, 2013. 24 p.
 2. Chopova S.V. *Formirovanie poznavatel'nykh universal'nykh uchebnykh deystviy uchashchikhsya profil'nykh klassov*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of informative universal educational actions of pupils of profile classes]. Moscow, 2013. 24 p.
 3. Podkhodova N.S., Fefilova E.F. Peculiarities of formation of universal cognitive learning actions(exemplified by comparison). *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki*, 2013, no. 4, pp. 139–146.
 4. Aleksandrova E.A. If today to read Komensky. *Narodnoe obrazovanie*, 2011, no. 7, pp. 215–221.
 5. Glossary of GEF General Education. URL: standart.edu.ru.
 6. Shakhova T.M. *Formirovanie u uchashchikhsya 5-kh klassov poznavatel'nykh i regulativnykh universal'nykh uchebnykh deystviy v rabote s tematicheskimi i refleksivnymi yazykovymi portfelyami pri obuchenii russkomu yazyku*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation at pupils of the 5th classes of informative and regulatory universal educational actions in work with thematic and reflexive language portfolios when training in Russian]. Orel, 2014. 16 p.
 7. Pustovoytov V.N. *Razvitie poznavatel'noy samostoyatel'nosti uchashchikhsya starshikh klassov na urokakh matematiki i informatiki* [Development of informative independence of the studying senior classes on mathematics classes and information scientists]. Bryansk, BryanGU Publ., 2002. 120 p.
 8. Khautieva Z.M. *Formirovanie modeli razvitiya poznavatel'noy samostoyatel'nosti uchashchikhsya*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of model of development of informative independence of pupils]. Moscow, 2000. 22 p.
 9. Vorovshchikov S.G., Shamova T.I., Novozhilova M.M., Orlova E.V. *Razvitie uchebno-poznavatel'noy kompetentnosti uchashchikhsya : opyt proektirovaniya vnutrishkol'noy sistemy uchebno-metodicheskogo i upravlencheskogo soprovozhdeniya* [Development of educational and informative competence of pupils: experience of design of intra school system of educational and methodical and administrative maintenance]. Moscow, Znanie Publ., 2010. 402 p.
 10. Lazarev V.S. About forming cognitive actions in training activities. *Pedagogika*, 2014, no. 6, pp. 3–12.
 11. Mansurova L.I. *Formirovanie poznavatel'noy aktivnosti uchashchikhsya pri izuchenii istorii v srednikh obshcheobrazovatel'nykh shkolakh*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of informative activity of pupils when studying history at high comprehensive schools]. Baku, 2010. 181 p.
 12. Chernyaeva T.N. Social – pedagogical risks formations of child's social experience. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2011, no. 2, pp. 81–86.
 13. Krylova N.B., Aleksandrova E.A. How to provide self-education of the school student and efficiency of the doctrine? *Narodnoe obrazovanie*, 2003, no. 6, pp. 77–87.
 14. Belyakova E.G. Understanding as category of sense oriented pedagogics. *Obrazovanie i nauka*, 2006, no. 6, pp. 21–28.
 15. Zakirova A.F. *Osnovy pedagogicheskoy germeneytiki* [Bases of a pedagogical hermeneutics]. Tyumen', TyumGU Publ., 2011. 324 p.
 16. Chulanova N.A., Chernyaeva T.N. Standard context of definition “informative universal educational actions”. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 6, pp. 860–867.
 17. Mokienko O.P. *Germeneyticheskiy podkhod k razvitiyu kreativnosti starshikh shkolnikov*. Avtoref. kand. ped. nauk [Hermeneutical approach to development of creativity of the senior school students]. Saratov, 2013. 25 p.
 18. Savinov E.S., ed. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachalnaya shkola* [Approximate main educational program of educational establishment. Elementary school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. 338 p.
 19. Savinov E.S., ed. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Osnovnaya shkola* [Approximate main educational program of educational institution. Main school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011. 342 p.
 20. Rепкина G.V., Zaika E.V. *Otsenka urovnya sformirovannosti uchebnoy deyatel'nosti: v pomoshch uchitel'yu nachal'nykh klassov* [Assessment of level of formation of educational activity: for the aid to the elementary school teacher]. Tomsk, Peleng Publ., 1993. 61 p.

21. Lukyanova M.I., Kalinina N.V. *Psikhologo-pedagogicheskie pokazateli deyatelnosti shkoly: kriterii i pokazateli* [Psychology and pedagogical indicators of activity of school: criteria and indicators]. Moscow, TTs Sfera Publ., 2004. 208 p.
22. Levushkina O.N. Formation of a complex of subject competences of pupils during the work with the text miniature at Russian lesson. *Russkiy yazyk v shkole*, 2011, no. 11, pp. 15–19.
23. Kozinets S.B., Chulanova N.A. *Formirovanie meta-predmetnykh navykov na urokakh russkogo yazyka* [Formation of metasubject skills at Russian lessons: a scientific and methodical grant for teachers]. Saratov, Saratovskiy istochnik Publ., 2014. 78 p.
24. Chulanova N.A. Practical component of model of development of informative universal educational actions. *Aktualnye voprosy regionalnogo obrazovaniya*, 2013, no. 10, pp. 89–95.

DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF PUPILS OF THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION BY MEANS OF CLASSROOM WORK AND AFTER-CLASSES ACTIVITIES WITH TEXT INFORMATION

© 2017

N.A. Chulanova, postgraduate student

N.G. Chernyshevsky Saratov National Research University, Saratov (Russia)

Keywords: educational process; cognitive skills; informative abilities; cognitive universal learning activities; work with text information; metasubject outcome.

Abstract: The issue of development of the cognitive universal learning activities (CULA) is connected with the introduction and action of the federal state standards on all levels of education. These CULA focus not only on obtaining particular subject knowledge (an information-oriented paradigm) but on the formation of prolonged vital ability to study (a system-activity paradigm). The paper gives the concept of the “cognitive universal learning activities”, describes new approaches and ways to activate the process of CULA formation aimed at work with the text and the text information, which is the cornerstone of actively developed hermeneutical approach (A.F. Zakirova, S.S. Maltsev, O.P. Mokiyyenko, V.I. Slobozhnikova, etc.). The paper studies the possibility for implementation of the principles of system-activity and hermeneutical approaches in the combination of classroom work and after-classes activities of students of the general education organization in the theoretical, methodological and practically-focused contexts. A model is proposed for the formation of cognitive universal learning activities, which has practical significance. It is shown that introduction of the model into the educational process allows to acquire metasubject competences as ways of learning at a higher (advanced) level, which becomes possible due to systematic work with text information both in classroom and after classes, as well as reflexivity and skills of evaluation of the public information, necessary not only for successful learning but also for socialization and self-realization.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В ПЕРИОДЕ ВЗРОСЛОСТИ: ФАКТОРЫ ИНФАНТИЛИЗАЦИИ И ФАКТОРЫ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ

© 2017

С.В. Агафонова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и когнитивной психологии
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Ключевые слова: факторы развития; взрослость; зрелость; инфантильность; внутренняя позиция; труд; нравственность.

Аннотация: В современном мире широкое распространение получил ряд особенностей жизненной позиции взрослого человека, которые приводят его к личностной незрелости (инфантильности) и недостаточному профессионализму. Такая жизненная позиция основывается на стремлении жить в свое удовольствие, легко, беззаботно, которое активно формируется средствами массовой коммуникации. Статья посвящена поиску психологических факторов, способствующих подверженности человека влияниям, мешающих его полноценному развитию и достижению зрелости, а также факторов, позволяющих противостоять этим неблагоприятным влияниям.

Проведен анализ работ отечественных и зарубежных исследователей, выполненных за последнее десятилетие, по проблемам личностной зрелости и инфантильности, ювенилизации современного общества, труда, праздности, игровых увлечений взрослых, демонстративного потребления. Выделены характеристики современных условий жизни, которые, с одной стороны, позволяют человеку развиваться в прогрессивном направлении, а с другой стороны, могут быть использованы для регрессивного развития. Обобщены результаты нескольких эмпирических работ, выполненных автором ранее, в ходе которых было исследовано личностное и профессиональное развитие в связи с нравственным развитием, умением совершать положительный нравственный выбор.

Проведенный анализ неблагоприятных тенденций развития взрослых людей в современном мире показал, что факторами подверженности инфантилизации является ряд особенностей внутренней позиции человека, а также неиспользование критериев нравственных норм при оценке своих поступков и происходящих событий.

На основании комплексного анализа работ по рассматриваемой проблеме и результатов выполненных автором статьи эмпирических исследований делается вывод о том, что факторами прогрессивного развития и достижения зрелости являются: занятие человеком внутренней позиции взрослого; выполнение трудовой деятельности, соответствующей возрастным нормам; совершение положительного нравственного выбора в ситуациях неопределенности; высокий уровень нравственного развития.

В современном мире широкое распространение получил ряд особенностей жизненной позиции взрослого человека, отрицательно влияющих на его прогрессивное развитие и нормальную жизнедеятельность. К их числу относятся: стремление максимально облегчить свою жизнь, не прилагать усилий для достижения результата, жить для собственного удовольствия, весело, беззаботно, играючи, избегать ответственности и т. п. Такие идеи активно распространяются средствами массовой информации, очень быстро проникают в сознание большого количества людей, формируя достаточно устойчивую направленность человека, оказывающую негативное воздействие на психическое развитие человека. Следствием этого является личностная незрелость (инфантильность) и недостаточный профессионализм людей взрослого трудоспособного возраста.

Последние два-три десятилетия российское общество функционирует в условиях резко изменившихся с конца XX века ценностей: нравственные ценности, основанные на непреходящих общечеловеческих нормах взаимоотношений, вытеснены ценностями экономической выгоды и индивидуализма. Это привело к возникновению в обществе нравственного кризиса, последствия которого стали особенно остро ощутимыми в последние годы [1]. В это же время стали быстро распространяться и массово проникать в сознание людей названные нами выше особенности жизненной позиции. Жизненная позиция является выражением внутренней позиции человека.

Целью статьи является выявление психологических факторов, способствующих подверженности человека влияниям, мешающих полноценному развитию и достижению зрелости, а также факторов, позволяющих противостоять этим неблагоприятным тенденциям.

А.В. Микляева рассматривает «зрелость личности – инфантилизм личности» как бинарный социальный конструкт, «в содержании которого зафиксированы представления о нормативных траекториях личностного развития на различных этапах жизненного пути» [2, с. 474]. Данный социальный конструкт позволяет личности нормировать и оценивать освоение ею различных социальных ролей по мере их изменения в процессе продвижения по жизненному пути [2].

Зрелость личности определяют как высокий уровень личностного развития человека, обеспечивающий его полноценное и разностороннее функционирование в обществе [3]. Кроме того, под личностной зрелостью понимают совокупность наиболее сложных и высокоуровневых психологических характеристик человека, высших человеческих качеств, отражающих его способность осуществлять собственный самостоятельный смысловой выбор и идти наперекор общепринятому (в том числе социально одобряемому) ради утверждения вечных гуманистических ценностей [4]. Данные определения личностной зрелости, по нашему мнению, раскрывают наиболее значимые и существенные ее характеристики.

Ряд авторов поднимают проблему ювенилизации современного общества [5; 6]. С конца XX века в западном

обществе появилась прослойка молодых взрослых от 20 до 40 лет, которые не хотят взрослеть, брать на себя ответственность, создавать семью, стремятся к беззаботной жизни в свое удовольствие, занимаясь детскими играми, развлечениями. Из-за нежелания взрослеть и детских форм поведения таких людей называют кидалтами, детьми-бумерангами, карлсонами, вечными детьми, людьми с синдромом Питера Пэна, поколением Одиссеи, поколением Y [6].

М.А. Манокин с культурологических позиций выделяет признаки ювенилизации, позволяющие идентифицировать это явление: проявление поведения, свойственного более молодым поколениям (молодым людям, подросткам, детям), заимствование старшими людьми социальных практик, свойственных молодежи. Такие практики чаще всего связаны с досугом (игры, мультфильмы, игрушки и т. д.). Автор предлагает к рассмотрению две гипотезы, объясняющие данное социальное явление: как потребление, маркирующее определенный социальный статус, и как попытку адаптироваться в современном быстро меняющемся мире [5].

В.А. Хриптович справедливо полагает, что причиной выработки инфантильной позиции поколения Y является неправильное воспитание – эгоцентрическое или тревожно-мнительное, предоставление слишком большой свободы, переросшей в чувство безответственности. Автор выделяет современные условия – развитие информационных и цифровых технологий, тепличные условия жизни, акцентирование внимания на молодости в средствах массовой информации, – способствующие развитию данного социального явления. В.А. Хриптович отмечает социальную ненадежность таких людей, их эгоцентризм, неадаптивность и неспособность решать серьезные проблемы [6].

Почему же стремление максимально облегчить свою жизнь, жить для собственного удовольствия, предаваться играм и развлечениям получило такое широкое и массовое распространение? Ответ на данный вопрос прост. Потому что для этого не требуется прикладывать усилий, потому что это легко и, самое главное, на первых порах такой образ жизни приносит человеку гедонистическое удовлетворение. В результате происходит сдвиг ценностей: удовлетворение из дополнительного результата деятельности превращается в ее цель.

При нормальном функционировании взрослого человека целью деятельности является достижение предметного результата. А удовлетворение человек испытывает от факта достижения этого результата, от того, что он смог сделать что-то ценное, от качества этого результата. Если же целью деятельности является непосредственно получение удовлетворения, то деятельность постепенно становится непредметной и непродуктивной, максимально упрощается и сводится либо к выполнению достаточно простых стереотипных действий (например, в компьютерных играх), либо к получению физического удовольствия (еда ради удовольствия, развлечения, употребление психоактивных веществ, неоправданный риск и т. д.).

Необходимо отметить, что научно-техническое развитие на современном этапе в короткие сроки – всего за несколько десятилетий – существенно облегчило труд и быт человека. Появилось оборудование, технические средства, инструменты, которые действительно отме-

нили необходимость в физических нагрузках или существенно уменьшили эти нагрузки при выполнении разных видов деятельности, как профессиональных, так и бытовых. Например, телефонная связь стала доступной практически для всех людей, включая детей, что позволяет быстрее и эффективнее решать ряд вопросов. Электронная почта доставляет письма, сообщения и информацию в любой уголок планеты практически мгновенно. Появилось большое количество бытовой техники, выполняющей различные хозяйственные операции по дому. И так далее.

Таким образом, объективно физическая трудовая нагрузка на человека значительно уменьшилась. Но в этом случае должна возрасти интеллектуальная нагрузка на человека. И она действительно возросла: резко увеличился поток информации, которую нужно переработать, проанализировать, отделить нужное от ненужного, истинное от ложного. И вот здесь как раз обнаруживается, что прикладывают усилия для критического осмысления потока информации весьма немногие. Большая часть взрослых людей вместо того, чтобы использовать возможности сети Интернет для интеллектуального развития, тратит огромное количество времени на то, чтобы переписываться в социальных сетях, играть в многочисленные компьютерные игры и т. п., т. е. тратит время на развлечения, а не на дело.

Некоторые, не зная, куда направить энергию, освобожденную снижением физических нагрузок, направляют ее в антисоциальное и античеловеческое русло. Например, устраивают ненужные и опасные гонки на автодорогах, подвергая риску свои и чужие жизни; делают селфи в опасных местах; играют в игры, финалом которых становится самоубийство, и втягивают в эти игры других людей.

Научно-техническое развитие постепенно освобождает человека от тяжелого физического труда, что создает условия для повышения интеллектуального и культурного уровня развития человека, расширения и увеличения многообразия его социальных связей, позволяет осваивать всё более сложные виды деятельности, достигать творческого уровня выполнения профессиональной деятельности. Но многие люди не используют возможности, предоставляемые научно-техническим прогрессом, для прогрессивного развития, и поэтому вместо развития у них наблюдается стагнация или деградация. С позиций деятельностного подхода психика человека развивается в деятельности и только в деятельности [7; 8]. Идея максимально облегчить свою жизнь, не прилагать усилий для выполнения деятельности призывает к снижению деятельностной активности, которая может вести только к обеднению сознания, к замедлению темпов психического развития, инфантилизации и деградации человека.

Психологическое развитие человека определяет ведущая деятельность, соответствующая тому или иному возрастному этапу. Во взрослом возрасте ведущей деятельностью является труд [9]. А игровая деятельность является ведущей, а значит способствующей психическому развитию, только в дошкольном возрасте! И если взрослый человек много времени проводит за игровыми занятиями, то он выполняет деятельность раннего этапа развития, что снижает уровень его психологического развития, приводит к психологической незрелости.

Проведенный анализ публикаций по проблематике труда показал, что она мало исследуется отечественными психологами. В отечественной психолого-педагогической науке отдельными авторами рассматриваются вопросы воспитания детей посредством труда [10; 11]. В экономических науках достаточно большой интерес исследователей вызывают вопросы стимулирования и эффективности труда, удовлетворенности трудом в процессе выполнения профессиональной деятельности [12–14].

А.Д. Зарецкий, Т.Е. Иванова, М.Ю. Кривonos ставят актуальный вопрос о разрастании в современном обществе «праздного класса», являющегося противоположностью производительного, работающего класса [15]. Ценностями «праздного класса» являются «расточительство, демонстративная праздность («не труд» – как высшая моральная ценность), демонстративное потребление, тесно связанное с денежной культурой, отличающее данную личность от окружающих (эффект завистливого сравнения), стремление к престижу и т. д.» [15, с. 215].

А.Г. Кислов, на наш взгляд, верно объясняет стремление к праздности произошедшим обесцениванием труда в современной России, который обрекает трудящегося на профессиональную и экзистенциальную деградацию. «Рыночная романтика затмила романтику и религиозную серьезность производительного труда. Коруль признана естественнее, фундаментальнее труда (который всегда требует хотя бы некоторой самоотдачи, самоотречения, бескорыстия)» [16, с. 62].

Обзор зарубежных публикаций показал, что проблему избыточного потребления как социальную проблему исследуют очень немногие авторы [17–19]. Это свидетельствует о пока еще недостаточном осознании зарубежными авторами негативных влияний этой проблемы на общественную жизнь.

Важные результаты получены М.В. Новак, которая показывает, что демонстративное потребление охватывает уже не только «праздный класс», но и все прочие слои общества. Праздность и стремление к бесконечной череде развлечений считаются одними из главных ценностей жизни. В качестве доказательства автор приводит примеры позитивной репрезентации идеологием «праздность», «оптимизм», «гедонизм» в современной массовой культуре [20]. М.В. Новак отмечает, что эти «ценности» преподносятся в сочетании с представлениями о красоте, здоровье, комфорте, отдыхе, беззаботности, удовольствии, связанном с телесностью. Неприемлемые с нравственной позиции поступки и трагические события представляются как забавные и юмористические, о моральной стороне происходящих событий не задумываются ни их участники, ни зрители [20]. Это, по нашему мнению, является свидетельством снижения значимости нравственных норм в современном обществе.

Апеллирование к телесности – это обращение к биологической составляющей человека, т. е. к его более простому функционированию, тогда как прогрессивное развитие человека происходит, наоборот, от низших форм психических функций к высшим [7]. Таким образом, обращение к телесности способствует регрессивному направлению развития человека.

Т.Ю. Сидорина и Н.И. Ищенко, признавая проблему праздности, в то же время отмечают существование

противоположной проблемы – трудоголизма, который выражается в сверхурочной напряженной работе. Объясняется это стремлением к карьерному росту, к получению большего дохода для приобретения вещей более высокого статуса, удовлетворения потребительского интереса, для утверждения социального статуса, подтверждения собственной ценности [21]. Перечисленные мотивы, как можно заметить, являются эгоцентрическими, а не социоцентрическими. Ценность и результат такого труда, целью которого является в первую очередь личное удовлетворение, будут намного ниже ценности и результатов труда, направленного на решение какой-либо значимой социальной задачи. Так, А.А. Бодаев в качестве одного из важнейших признаков развития человека в направлении к своей вершине – акме – называет социальную значимость его поступков, продуктивность деятельности, выполнения профессиональных обязанностей, социально ценного и творчески продуктивного по общечеловеческим результатам проявления себя [22].

В публикациях зарубежных авторов проблема праздности исследуется в связи со многими актуальными социальными проблемами: безработицей, мигрантами, досугом, оказания помощи пожилым людям. А. Clément отмечает, что труд является фактором экономического развития [23]. И важно находить не чисто экономические, а социальные, институциональные и моральные факторы, влияющие на отношение к труду, благоприятные условия для его осуществления.

Игровая деятельность взрослых людей изучается в связи с решением проблем компьютерной зависимости, интернет-зависимости, игровой зависимости (от азартных игр), асоциального, в том числе преступного, поведения [24; 25]. Другими словами, занятия игровой деятельностью во взрослом возрасте связаны с различными девиациями развития. Данные о положительных эффектах использования элементов игровой деятельности у взрослых людей приводятся только в исследованиях, посвященных геймификации процесса обучения взрослых.

Нами был проведен ряд эмпирических исследований развития человека в молодости и во взрослом возрастном периоде, результаты которых были сообщены в отдельных публикациях [26–28]. Приведем основные результаты и выводы, к которым мы пришли и которые могут прояснить пути разрешения обозначенной в настоящей статье проблемы.

Повышение уровня развития человека должно выражаться в том числе в способности организовать свою деятельность, т. е. в способности к самоуправлению, саморегуляции. В результате проведенного нами исследования было обнаружено, что 43,75 % студентов университета имеют удовлетворительную успеваемость, которая обусловлена не неспособностью выполнить учебные задания, а недостатком самодисциплины, организованности и ответственности, что выражается в пропусках занятий, несистематической подготовке к ним, неполном и несвоевременном выполнении заданий [26].

Суждения этих студентов по разрешению жизненных ситуаций характеризуются незрелостью, невысокой прогностичностью, необоснованностью, односложностью, что свидетельствует о слабом их понимании, о низком уровне осмысления и понимания явлений

реальной действительности. Также были получены результаты, свидетельствующие о том, что уровень нравственного развития этой категории студентов преимущественно средний и ниже среднего. Таким образом, было выявлено, что недостаточная эффективность деятельности молодых людей (способность к самоорганизации, к организации своей деятельности, успеваемость) связана с недостаточным уровнем нравственного развития. Вместе с тем было выявлено, что от более способных студентов требуется гораздо больше усилий и труда, чтобы их развитие было полноценным. Недостаточное личностное развитие большей части студентов-отличников (62,5 %) обусловлено недостаточным социальным опытом, неполной картиной мира по сравнению со сверстниками, недостаточным нравственным развитием [26].

Также эмпирическим путем было выявлено, что на личностное и профессиональное развитие человека отрицательно влияет стремление оставаться молодым, которое приводит к личностной и профессиональной незрелости [27]. Фактором, способствующим достижению личностной и профессиональной зрелости, обеспечивающей полноценность функционирования, является нравственное развитие, которое происходит при совершении человеком положительного нравственного выбора в реальных жизненных ситуациях [27].

Люди с высоким уровнем нравственного развития более адекватно воспринимают и понимают события внешнего мира, более дальновидно оценивают возможные последствия предлагаемых решений, в ситуациях неопределенности и выбора принимают оптимальные решения, благоприятные для их дальнейшего развития, для развития вовлеченных в данную ситуацию других людей, для выстраивания конструктивного взаимодействия с ними [28].

Таким образом, проведенный анализ особенностей развития взрослых людей в современном мире показал, что факторами инфантилизации являются такие особенности внутренней позиции человека, как нежелание взрослеть, следовать взрослым моделям поведения, брать на себя ответственность, трудиться в полную силу, а также неиспользование критериев нравственных норм при оценке своих поступков и происходящих событий.

Значимым фактором развития в соответствии с возрастными нормами является принятие внутренней позиции взрослого человека, взрослых моделей поведения, ответственности.

Комплексный анализ работ по рассматриваемой проблеме и результатов выполненных нами эмпирических исследований позволяет сделать вывод о том, что для полноценного функционирования и развития взрослого человека необходимо выполнять ведущую деятельность – трудиться, заниматься предметной деятельностью, а не игровой. В полноценной деятельности, соответствующей возрастным нормам, возможностям и способностям, сознание человека развивается до необходимого уровня зрелости, который позволит критически оценивать потоки информации, распознавать привлекательные по форме, но губительные по отдаленному результату идеи, призывающие к праздности, развлечениям, заботе о собственном удовольствии, и отказываться от руководства ими в своей жизнедеятельности.

Важнейшим фактором развития и достижения зрелости человека является выстраивание трудовой деятельности на нравственной основе, что позволяет ему более эффективно ее организовывать. Совершение положительного нравственного выбора в ситуациях неопределенности позволяет человеку делать выбор в первую очередь в пользу развития своих именно человеческих качеств, а не деградации к примитивному уровню существования.

Проведенное исследование ни в коем случае не исчерпывает затронутую проблематику. Требуется дальнейшее изучение факторов развития человека во взрослом возрасте. Так, например, лишь вскользь мы здесь упомянули о таком личностном факторе, как эгоцентризм, который также играет существенную роль в динамике развития человека. Но в пределах данной статьи раскрыть его влияние не представляется возможным. Эта позиция требует отдельного рассмотрения и проведения дальнейшей работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нравственность современного российского общества: психологический анализ / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2012. 413 с.
2. Микляева А.В. Феномен «Зрелость личности – инфантилизм личности» через призму методологии социального конструкционизма // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: Московский государственный университет дизайна и технологии, 2016. С. 21–26.
3. Маркова О.Н. Отношение к собственности у предпринимателей с разным типом личностной зрелости : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2006. 24 с.
4. Брантова Ф.С. Психологическая зрелость личности и компетентностная модель выпускника // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 145–149.
5. Манокин М.А. Ювенилизация современного общества: культурологические аспекты // Общество. Среда. Развитие. 2012. № 3. С. 77–81.
6. Хриптович В.А. Поколение инфантильных: обзор проблемы // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2015. № 15-2. С. 206–213.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
9. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
10. Рябова Г.Д. Воспитание трудом, воспитание в труде // Народное образование. 2011. № 1. С. 222–225.
11. Сайгушева Л.И., Стряпухина И.С. Совместный со взрослым труд ребенка трех-четырёх лет как обучающая форма организации детского труда // Успехи современного естествознания. 2014. № 8. С. 93–96.
12. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С. Трансформация концепции формирования заработной платы: от простого вознаграждения за труд до эффективных моделей стимулирования труда // Terra Economicus. 2012. Т. 10. № 4-3. С. 5–9.

13. Раздерищенко В.Н. Материальное стимулирование труда в системе взаимосвязи интересов труда и капитала // Вестник Гомельского государственного технического университета им. П.О. Сухого. 2001. № 3-4. С. 74–82.
14. Галимова Э.Э. Исследование роли эмоциональных составляющих в системе оценки удовлетворенности трудом и эффективности труда персонала // Образование и саморазвитие. 2011. Т. 3. № 25. С. 175–180.
15. Зарецкий А.Д., Иванова Т.Е., Кривонос М.Ю. Человеческий капитал в аспекте удовлетворенности личности и пользы для общества // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей победителей II Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и просвещение, 2016. С. 212–215.
16. Кислов А.Г. Девальвация труда как фактор роста социально-профессиональной мобильности // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник материалов 2-й Всероссийской конференции. Екатеринбург: Российской государственный профессионально-педагогический университет, 2015. С. 59–65.
17. Segalovičius A. Ideological dimension of consumption (Ideologinis vartojimo aspektas) // Filosofija, Sociologija. 2010. Vol. 21. P. 331–338.
18. Soron D. Sustainability, self-identity and the sociology of consumption // Sustainable Development. 2010. Vol. 18. P. 172–181.
19. Čolić S. Sociokulturni aspekti potrošnje, potrošačke kulture i društva // Drustvena Istrazivanja. 2008. Vol. 17. P. 953–973.
20. Новак М.В. Праздные субкультуры общества потребления // Наука. Искусство. Культура. 2016. № 3. С. 115–120.
21. Сидорина Т.Ю., Ищенко Н.И. Трудоцентризм как образ жизни: пределы трудовых возможностей человека // Terra Economicus. 2015. Т. 13. № 3. С. 136–146.
22. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта, 1998. 168 с.
23. Clément A. Labor versus idleness: Contribution to a study of the fundamentals of economic modernity // Canadian Journal of Development Studies. 2010. Vol. 29. № 3-4. P. 349–372.
24. Jeong E.J., Kim D.H. Social activities, self-efficacy, game attitudes, and game addiction // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2011. Vol. 14. № 4. P. 213–221.
25. Padilla-Walker L.M., Nelson L.J., Carroll J.S., Jensen A.C. More than a just a game: video game and internet use during emerging adulthood // Journal of Youth and Adolescence. 2010. Vol. 39. № 2. P. 103–113.
26. Agafonova S., Bryukhova N., Kaigorodov B. Professional and personal undergraduates' development in the educational process from the perspective of competency-based approach // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 214. P. 479–486.
27. Агафонова С.В. Культ молодости как фактор препятствующий и нравственный выбор как способствующий достижению высокого уровня развития во взрослом возрасте // Личность в изменяющихся социальных условиях: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. С. 56–65.
28. Агафонова С.В. Особенности связи мотивационно-волевого компонента с направленностью нравственного выбора и уровнем нравственного развития человека // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 6. С. 8–28.

REFERENCES

- Zhuravlev A.L., Yurevich A.V., eds. *Nravstvennost sovremennogo rossiyskogo obshchestva: psikhologicheskii analiz* [Morality of modern Russian society: psychological analysis]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2012. 413 p.
- Miklyeva A.V. "Personality maturity – personality infantilism" phenomenon through the prism of social constructionism methodology. *Gumanitarnye osnovaniya sotsialnogo progressa: Rossiya i sovremennost: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, Moskovskiy gosudarstvennyy universitet dizayna i tekhnologii Publ., 2016, pp. 21–26.
- Markova O.N. *Otnoshenie k sobstvennosti u predprinimateley s raznym tipom lichnostnoy zrelosti*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Attitude to property typical of entrepreneurs with different type of personal maturity]. Tambov, 2006. 24 p.
- Brantova F.S. Psychological maturity of personality and competence model of graduate. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2010, no. 10, pp. 145–149.
- Manokin M.A. Juvenilization of modern society: cultural aspects. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie*, 2012, no. 3, pp. 77–81.
- Khriptovich V.A. Generation infantile: overview of the problem. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshey shkoly*, 2015, no. 15-2, pp. 206–213.
- Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow, Smysl Publ., 2005. 1136 p.
- Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of common psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2001. 720 p.
- Reana A.A., ed. *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human's psychology from birth to death]. Sankt Petersburg, PRAYM-EVROZNAK Publ., 2002. 656 p.
- Ryabova G.D. Education through labor, education in labor. *Narodnoe obrazovanie*, 2011, no. 1, pp. 222–225.
- Saygusheva L.I., Stryapukhina I.S. Cooperative with adult labor of a three-four year child as an educational form of child labor organization. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*, 2014, no. 8, pp. 93–96.
- Mikhalkina E.V., Skachkova L.S. The transformation of the wage formation concept from simple remuneration to effective models of labor stimulation. *Terra Economicus*, 2012, vol. 10, no. 4-3, pp. 5–9.
- Razderishchenko V.N. Financial encouragement of labor in the system of interrelation of labor and capital. *Vestnik Gomelskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. P.O. Sukhogo*, 2001, no. 3-4, pp. 74–82.

14. Galimova E.E. The study of the role of emotional components in the system of assessing job satisfaction and the performance of staff. *Obrazovanie i samorazvitie*, 2011, vol. 3, no. 25, pp. 175–180.
15. Zaretskiy A.D., Ivanova T.E., Krivonos M.Yu. Human capital in terms of personality satisfaction and benefit to the society. *Fundamentalnye i prikladnye nauchnye issledovaniya: aktualnye voprosy, dostizheniya i innovatsii: sbornik statey pobediteley II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Penza, Nauka I prosveshchenie Publ., 2016, pp. 212–215.
16. Kislov A.G. Devaluations of labour as factor of height of socially-professional mobility. *Sotsialno-professionalnaya mobilnost v XXI veke: sbornik materialov 2-y Vserossiyskoy konferentsii*. Ekaterinburg, Rossiyskoy gosudarstvennyy professionalno-pedagogicheskiy universitet Publ., 2015, pp. 59–65.
17. Segalovičius A. Ideological dimension of consumption (Ideologinis vartojimo aspektas). *Filosofija, Sociologija*, 2010, vol. 21, pp. 331–338.
18. Soron D. Sustainability, self-identity and the sociology of consumption. *Sustainable Development*, 2010, vol. 18, pp. 172–181.
19. Čolić S. Sociokulturni aspekti potrošnje, potrošačke kulture i društva. *Drustvena Istrazivanja*, 2008, vol. 17, pp. 953–973.
20. Novak M.V. Idle subcultures of consumer society. *Nauka. Iskusstvo. Kultura*, 2016, no. 3, pp. 115–120.
21. Sidorina T.Yu., Ishchenko N.I. Labour centrism as a lifestyle: limits of the labour's possibilities of people. *Terra Economicus*, 2015, vol. 13, no. 3, pp. 136–146.
22. Bodalev A.A. *Vershina v razvitiu vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya* [Summit of adult development: characteristics and conditions promoting its accomplishment]. Moscow, Flinta Publ., 1998. 168 p.
23. Clément A. Labor versus idleness: Contribution to a study of the fundamentals of economic modernity. *Canadian Journal of Development Studies*, 2010, vol. 29, no. 3-4, pp. 349–372.
24. Jeong E.J., Kim D.H. Social activities, self-efficacy, game attitudes, and game addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011, vol. 14, no. 4, pp. 213–221.
25. Padilla-Walker L.M., Nelson L.J., Carroll J.S., Jensen A.C. More than a just a game: video game and internet use during emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 2010, vol. 39, no. 2, pp. 103–113.
26. Agafonova S., Bryukhova N., Kaigorodov B. Professional and personal undergraduates' development in the educational process from the perspective of competency-based approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 479–486.
27. Agafonova S.V. The cult of youth as a hindering factor and moral choice as contributing to the achievement of a high level of development in adulthood. *Lichnost v izmenyayushchikhsya sotsialnykh usloviyakh: sbornik materialov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Krasnoyarsk, Krasnoyarskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. V.P. Astafeva Publ., 2015, pp. 56–65.
28. Agafonova S.V. Peculiarities of the relationship of a motivational-volitional component with moral choice orientation and the level of a person's moral development. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*, 2015, no. 6, pp. 8–28.

**PSYCHOLOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT OF A MODERN MAN
IN THE PERIOD OF ADULTHOOD:
INFANTILIZATION FACTORS AND FACTORS OF ACHIEVING PERSONAL MATURITY**

© 2017

S.V. Agafonova, PhD (Psychology), Associate Professor,
assistant professor of Chair of General and Cognitive Psychology
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Keywords: development factors; adulthood; maturity; infantilism; inner attitude; labor; morality.

Abstract: In the modern world, a number of features of an adult person's view of life, which lead him to the personal immaturity (infantilism) and the insufficient professionalism, have broadly spread. Such view of life is based on the desire for easy insouciant life, full of pleasures, that is actively promoted by mass media. The paper concentrates on the identification of psychological factors contributing to the human exposure to influences preventing his full development and maturity, as well as the factors that allow countering these unfavorable influences.

The paper analyzes the works of Russian and foreign researchers published during the recent decade and considering the issues of personal maturity and infantilism, juvenilization of modern society, labor, idleness, game interest of adults, and demonstrative consumption. The author identifies characteristics of modern living conditions that, on the one hand, allow a person to develop progressively and, on the other hand, can be used for regressive development. The author summarizes the results of several empirical works carried out earlier, during which personal and professional development was studied in connection with the moral development, the ability to make a positive moral choice.

The analysis of unfavorable tendencies in the development of adults in the modern world shows that the factors of susceptibility to infantilization are a number of features of a person's internal attitude, as well as the failure to use the criteria of moral standards when assessing one's actions and current events.

Based on the comprehensive analysis of works on the problem under consideration and the results of the author's empirical research, it is concluded that the factors of progressive development and achievement of maturity are the following: a person's having the inner position of an adult; a person's engagement into labor activity according to the age norms; making positive moral choices in the situations of uncertainty; high level of moral development.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ И ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПАО «АВТОВАЗ»)

© 2017

Г.А. Виноградова, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры «Теоретическая и прикладная психология»
А.Г. Артеменко, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью; субъективное благополучие; психологическое благополучие; временная перспектива; личность.

Аннотация: Актуальность представленного в статье исследования обусловлена высокой социальной значимостью психологического состояния работников ведущего предприятия российской автопромышленности ПАО «АвтоВАЗ» в условиях социально-экономического кризиса. Предпринята попытка выяснить, существует ли взаимосвязь удовлетворенности жизнью и временной перспективы работников предприятия. Удовлетворенность жизнью является показателем качества жизни личности. Временная перспектива показывает систему отношений личности к временному континууму. В статье кратко рассматривается понятие «удовлетворенность жизнью» с позиций психологического и социологического знания. Осуществляется обзор тождественных понятий. Одним из них является «субъективное благополучие», которое решено было включить в исследование в качестве контрольного параметра.

В исследовании приняли участие 64 работника ПАО «АвтоВАЗ» – мужчины в возрасте от 23 до 54 лет. Исходя из того, что, по мнению авторов, удовлетворенность жизнью и временная перспектива в зависимости от возраста будут иметь свои особенности, выборка была разделена на четыре возрастные группы. Возрастной диапазон первой группы – 23 года – 29 лет, второй – 30–39 лет, третьей – 40–49 лет, четвертой – 50 лет – 54 года.

Полученные данные показывают разную значимость и силу взаимосвязи различных факторов удовлетворенности жизнью, субъективного благополучия и временной перспективы у разных возрастных групп работников предприятия. В то же время можно констатировать, что временная перспектива хоть и несколько сужена, но остается сбалансированной, а оценка субъективного благополучия находится в целом на одинаковом умеренном уровне у всех возрастных групп.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время, в период социально-экономического кризиса и нестабильности, человек часто бывает не готов к переменам, происходящим в окружающем его мире. Поэтому так важно изучение того, как личность воспринимает качество взаимодействия «Я – Жизнь», свои жизненные перспективы, готова ли меняться с изменением ситуации и обстоятельств. Высокая социальная значимость психологического состояния работников ведущего российского автопредприятия в период социально-экономического кризиса определяет актуальность нашего исследования.

Становление экзистенциально-феноменологического подхода в изучении проблемы личности повлекло отождествление понятий «субъективное ощущение счастья», «общая удовлетворенность жизнью» и «субъективное благополучие». Существует множество точек зрения на понятие «удовлетворенность жизнью» и факторы, связанные с ней. Можно выделить исследования, рассматривающие: субъективное благополучие в процессе движения к цели и ее достижения [1], качество жизни с опорой на внутреннее самочувствие [2] и уровень безработицы [3], компоненты психологического и субъективного благополучия [4–6], удовлетворенность жизнью и личностные характеристики [7], субъективное благополучие в период социально-экономического кризиса [8; 9], его взаимосвязь с сознанием и климатом [10], в контексте взаимодействия человека с жизнью [11] и временем [12], факторы в целом [13–15]. Однако до сих пор единого определения удовлетворенности жизнью, видения природы и факторов, ее оп-

ределяющих, нет. В целом удовлетворенность жизнью понимается как субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в том числе и самого себя (самооценка) [16, с. 502].

Удовлетворенность жизнью оказывает постоянное влияние на различные параметры психического состояния человека и, следовательно, на успешность поведения, эффективность межличностного взаимодействия, продуктивность деятельности. Эти переживания выступают значимым фактором состояния общественного сознания, групповых настроений, ожиданий, отношений в обществе.

На наш взгляд, показателем того, что личность удовлетворена своей жизнью, является ее включенность в процесс жизни, активная деятельность, ощущение наполненности этой жизни позитивными моментами, ощущение стабильности. Когда человек не испытывает эмоциональной подавленности в связи с неудовлетворенностью актуальных для него потребностей, у него есть силы и желание ставить перед собой цели, достигать их, стремиться к развитию, тем самым получая внутреннее удовлетворение.

Значительная часть авторов говорит о том, что высокая оценка личности субъективного качества жизни связана с ощущением некоего динамического равновесия успешности и неуспешности в разных жизненных сферах в актуальной точке бытия. Другая часть исследователей утверждает, что ощущение субъективного благополучия личности связано не только с периодом настоящего, но и с представлениями личности о собственном прошлом и будущем [17].

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель исследования – проследить, насколько полной, насыщенной, стабильной видят работники ПАО «АвтоВАЗ» свою жизнь в период нестабильности, какова их временная перспектива и связана ли она с удовлетворенностью жизнью. Мы предполагаем, что удовлетворенность жизнью и временная перспектива взаимосвязаны, и эта взаимосвязь преимущественно проявляется в жизненной включенности и видении работником настоящего и будущего, то есть чем больше человек включен в жизнь, тем более позитивным он воспринимает настоящее и тем больше ориентирован на будущее (видит образ будущего, ставит перед собой цели, строит планы).

Выборка составила 64 человека в возрасте от 23 до 54 лет – мужчин, проживающих в г. Тольятти и работающих в ПАО «АвтоВАЗ». Исходя из нашего предположения, мы условно разделили выборку на четыре возрастные группы: 23 года – 29 лет, 30–39 лет, 40–49 лет и 50 лет – 54 года – и обозначили их как группы I, II, III, IV соответственно.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие методики. Для измерения субъективного чувства удовлетворенности жизнью был использован опросник «Удовлетворенность жизнью» (УДЖ) Н.Н. Мельниковой. Он включает в себя четыре фактора: «Жизненная включенность», «Разочарование в жизни», «Усталость от жизни», «Беспокойство о будущем» [18, с. 8–14]. Так как фактор «Жизненная включенность» положительно направлен, а факторы «Разочарование в жизни», «Усталость от жизни» и «Беспокойство о будущем» имеют обратную направленность, то есть отражают различные компоненты неудовлетворенности, то автор расположил стаяны для последних обозначенных факторов в обратном порядке. Иными словами, низкие баллы будут свидетельствовать о неудовлетворенности респондента по данному фактору, а высокие – об удовлетворенности. Опросник «Шкала субъективного благополучия» (ШСБ)

в адаптации М.В. Соколовой был использован для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия [19]. «Опросник временной перспективы» (ZPTI) Ф. Зимбардо (в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной) использовался с целью диагностики системы отношений личности к временному континууму. Он включает в себя пять факторов: негативное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, положительное (позитивное) прошлое, фаталистическое настоящее [20; 21].

Для изучения тесноты связи между факторами удовлетворенности жизнью, показателями временной перспективы, шкалы субъективного благополучия и возраста применялся корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В ходе проведенного исследования уровня субъективного чувства удовлетворенности жизнью с помощью опросника «Удовлетворенность жизнью» по четырем выделенным в нем факторам были получены результаты, представленные на рис. 1.

Как видно из рис. 1, удовлетворенность по первому фактору «Жизненная включенность» выражена у всех возрастных групп на среднем уровне. Однако можно наблюдать тенденцию к тому, что представители II и IV группы ощущают большую включенность в жизнь. Можно предположить, что ощущение насыщенности положительными моментами обусловлено активным образом жизни, который они ведут. Обстоятельства (семья, маленькие дети или маленькие внуки) тоже заставляют действовать активнее, изыскивать различные варианты удовлетворения актуальных жизненных потребностей.

Фактор «Разочарование в жизни» хотя и выражен во всех возрастных группах на среднем уровне, показатели I группы все же стремятся к низкому уровню. Вкупе с показателями предыдущего фактора это может говорить

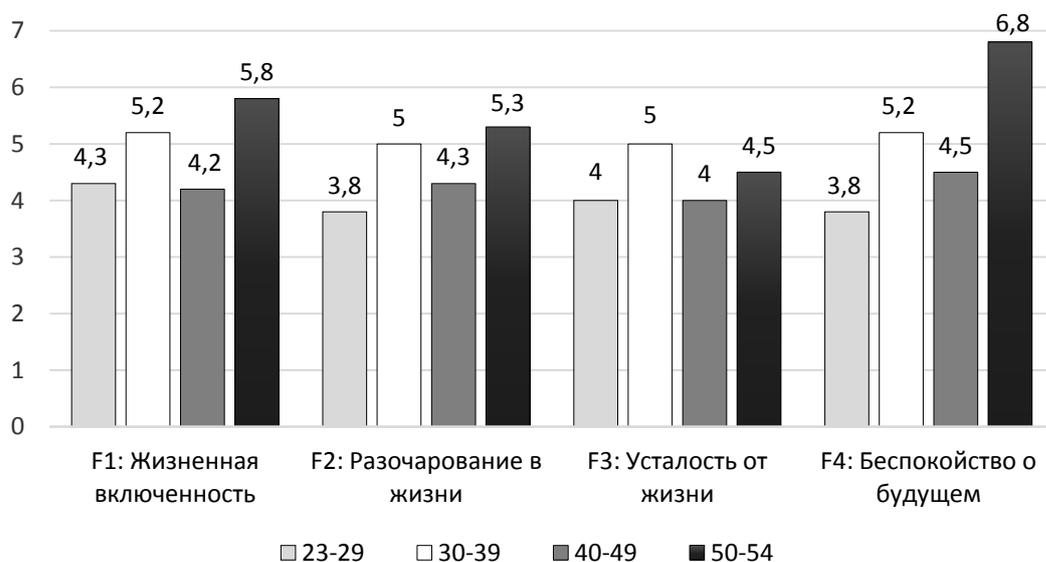


Рис. 1. Средние значения уровня удовлетворенности жизнью по четырем факторам у разных возрастных групп

о том, что молодые люди по-другому представляли взрослую самостоятельную жизнь. В то время, когда пришла пора «вылететь из гнезда», они столкнулись с необходимостью не просто устройства и реализации себя как профессионала, но и борьбы за свое место, к чему, возможно, были не готовы. Более низкие, по сравнению с оставшимися двумя группами, показатели III группы могут быть объяснены тем, что респонденты в данный возрастной промежуток переживают переоценку жизненного опыта и выбранного пути, которые в сложившихся условиях могут не совпадать с ожиданиями. Однако средний уровень по данному фактору может свидетельствовать о благоприятном разрешении кризиса.

Фактор «Усталость от жизни» выражен примерно на одинаковом уровне (4–5 стенов) у представителей всех возрастных групп. Несмотря на то, что у респондентов не наблюдается высоких показателей по данному фактору, можно заметить, что, даже учитывая сложившуюся ситуацию в настоящее время, они не испытывают разбитости, истощения. Они все так же способны ставить перед собой цели и искать пути их достижения. Слегка заниженные, по сравнению с остальными группами, показатели I и III групп можно объяснить тем, что ожидания от взрослой и самостоятельной жизни более молодых не оправдываются в полной мере, а прилагаемые усилия для своей реализации требуют большего количества энергии и сил, нежели ожидалось. У тех, кому около 40 и выше, низкие показатели могут быть связаны с тем, что в сложных экономических условиях человеку необходимо содержать семью и решать ее сложные проблемы (кредиты, обучение детей, квартирный вопрос и т. д.), а для этого нужно непрерывно трудиться, возможно, выходя в дополнительные смены.

По значениям фактора «Беспокойство о будущем» видно, что у представителей I возрастной группы средний уровень показателей, но он, как и значения фактора «Разочарование в жизни», стремится к значениям низкого уровня. Это также может свидетельствовать о том, что молодые люди не ощущают стабильности и уверенности в завтрашнем дне, тогда как значения представителей IV возрастной группы, наоборот, стремятся к высокому уровню выраженности данного фактора. Это можно интерпретировать как «взгляд в будущее». Респонденты видят скорый выход на пенсию, рассматривают перспективы проведения своего новообретенного свободного времени, строят планы на будущее.

В целом, несмотря на то, что по некоторым факторам имеется ряд показателей, стремящихся к низкому уровню, общая удовлетворенность жизнью выражена на среднем уровне у всех возрастных групп. Это говорит о том, что, невзирая на неблагоприятную социально-экономическую ситуацию, люди продолжают жить насыщенной событиями жизнью, строить планы на будущее и прилагать усилия к их реализации.

Данные, полученные с помощью опросника «Шкала субъективного благополучия», использовались как контрольные и дополнительные к рассмотренным выше данным. Как видно по рис. 2, целые значения средних показателей субъективного благополучия у респондентов всех возрастных групп примерно равны. Средние оценки все же ближе к низким оценкам и свидетельствуют об умеренном субъективном благополучии. Одна-

ко оценки представителей выборки, относящихся к IV группе, свидетельствуют о том, что респонденты оценивают свое субъективное благополучие как более эмоционально комфортное.

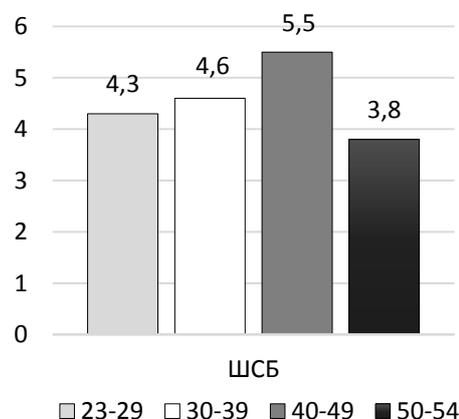


Рис. 2. Средние показатели оценки субъективного благополучия у разных возрастных групп (ШСБ – шкала субъективного благополучия)

Для определения темпоральной ориентации респондентов использовалась методика «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо, которая рассматривает временную ориентацию по пяти шкалам. Средние показатели ориентации на разную временную перспективу у представителей всех групп имеют преимущественно средний и выше среднего балл (из расчета, что средний балл – 2,5) (рис. 3).

Можно отметить, что у испытуемых в возрасте от 50 лет ориентация на негативное прошлое имеет меньшее значение, по сравнению с представителями остальных возрастных групп. Показатели по шкале Б в IV группе свидетельствуют о том, что респонденты имеют цели на будущее. Это можно трактовать как «второе дыхание», которое открывается после переосмысления ценностей, достижений и других лично значимых изменений, иными словами, после удачного выхода из кризиса среднего возраста.

Показатели ориентации на гедонистическое настоящее наиболее выражены у представителей двух групп, находящихся в возрастном диапазоне от 23 до 39 лет, причем с возрастом эти показатели снижаются. А вместе с повышающимися с возрастом показателями по шкале «Будущее» можно говорить о том, что ориентация на удовлетворение сиюминутных потребностей и желаний сменяется ориентацией на будущее. Причем чем больше возраст, тем более долгосрочной она становится.

Шкала «Будущее» имеет наибольший средний балл у респондентов, принадлежащих группе IV. При этом можно отметить, что респонденты II и IV групп имеют наибольшие показатели по данной шкале по сравнению с остальными шкалами.

Ориентация на позитивное прошлое также имеет высокую выраженность по сравнению с другими шкалами. Если сопоставить данные по шкале «Позитивное прошлое» с данными шкалы «Гедонистическое настоящее»,

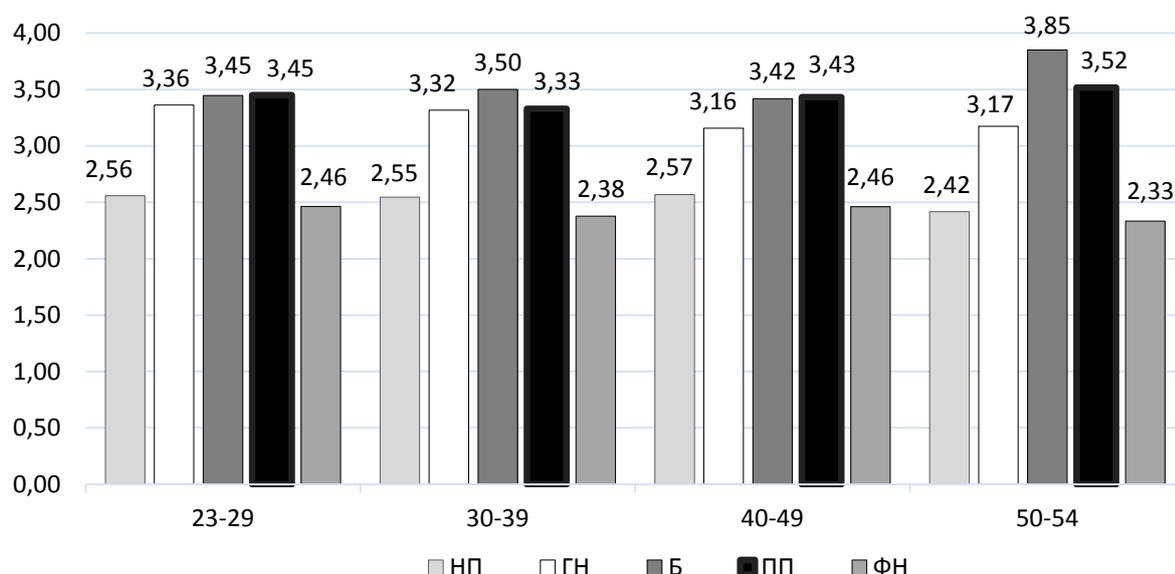


Рис. 3. Средний балл по пяти шкалам временной перспективы разных возрастных групп (НП – негативное прошлое, ГН – гедонистическое настоящее, Б – будущее, ПП – позитивное прошлое, ФН – фаталистическое настоящее)

то можно предположить, что респонденты видят прошлое более светлым, нежели настоящее, вспоминают о нем с ностальгией, считают, что «раньше жилось лучше».

Шкала «Фаталистическое настоящее» имеет самые низкие показатели по сравнению с другими шкалами во всех возрастных группах. Наиболее она выражена в группах I и III, наименее – в IV группе. Это говорит о том, что испытуемые не воспринимают будущее как нечто предопределенное. Они осознают, что не «судьба вершит будущее», а оно обусловлено индивидуальными действиями. Они не смиряются с настоящим, а стараются всячески повлиять на него, чтобы изменить ход своей жизни.

Для изучения тесноты связи между факторами удовлетворенности жизнью, показателями временной перспективы, субъективного благополучия и возраста применялся корреляционный анализ. Поскольку распределение по выборке отличается от нормального, использовался коэффициент корреляции Спирмена. Расчет коэффициента корреляции r Спирмена производился с помощью *IBM SPSS Statistics 23*. Значимые результаты исследования тесноты связи между факторами удовлетворенности жизнью, показателями временной перспективы (ВП), субъективного благополучия (ШСБ) и возраста были распределены в таблице 1 в соответствии с силой и значимостью их корреляции.

Анализируя результаты, представленные в таблице 1, можно говорить о том, что с увеличением значения одного признака будет увеличиваться и значение другого признака. Также можно отметить, что чем более насыщенной человек ощущает свою жизнь, чем больше имеет желания осуществлять различную деятельность, чем чаще находится в позитивном состоянии, тем менее тревожным он видит будущее, не ожидая неблагоприятных событий и ощущая большую стабильность.

Кроме того, чем более негативно окрашенное отношение у человека к прошлому, чем пессимистичнее он его видит, тем беспомощнее и безнадежнее его отноше-

ние к будущему и жизни в целом. При этом отсутствует сфокусированность. Он не ставит цели на будущее, не стремится жить беззаботно «здесь и сейчас», получать удовольствие от жизни, опираться на прошлое. Тем более предопределенным он видит будущее, считая, что на него невозможно повлиять действиями. Этот взгляд можно описать фразой: «Зачем бороться за свою жизнь, если мы все равно рабы предписания?».

В то же время чем менее тревожным видится будущее, тем больше человек стремится планировать, ставить перед собой цели и достигать их. Расширяется дальность и протяженность взгляда во времени. Однако та же связь работает и в обратную сторону.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Проведенное исследование взаимосвязи удовлетворенности жизнью и временной перспективы работников ПАО «АвтоВАЗ» позволяет сделать следующие выводы:

1. Большинство целых значений всех четырех факторов выражено на среднем уровне (4–6 станайнов), при этом у представителей разных возрастных групп имеются особенности данных значений по некоторым факторам.

2. Оценка субъективного благополучия респондентами находится в целом на одинаковом умеренном уровне.

3. Испытуемые данного исследования ориентированы преимущественно на будущее, позитивное прошлое и гедонистическое настоящее. Это говорит о том, что временная перспектива хоть и несколько сужена, но остается сбалансированной.

4. Наибольшей силой и уровнем достоверности обладают связи между показателями:

– включенности в жизнь и отсутствия беспокойства о будущем ($r=0,724$);

– включенности в жизнь и общей удовлетворенности жизнью ($r=0,821$);

Таблица 1. Значимая корреляция на 1 %-м и 5 %-м уровне достоверности

По силе	По значимости			
	Высокозначимая ($p \leq 0,01$)		Значимая ($p \leq 0,05$)	
	Положительная	Отрицательная	Положительная	Отрицательная
Сильная ($r > 0,70$)	$F1 * F4$ ($r = 0,724$) $F1 * I$ ($r = 0,821$) $F2 * I$ ($r = 0,837$) $F3 * I$ ($r = 0,820$) $F4 * I$ ($r = 0,849$) $F4 * Б$ ($r = 0,710$) НП * ФН ($r = 0,737$)			
Средняя ($0,50 < r < 0,69$)	ШСБ * ФН ($r = 0,569$) $F1 * F2$ ($r = 0,587$) $F1 * F3$ ($r = 0,649$) $F1 * ГН$ ($r = 0,574$) $F1 * Б$ ($r = 0,590$) $F2 * F3$ ($r = 0,613$) $F2 * F4$ ($r = 0,614$) $F3 * F4$ ($r = 0,658$) $F4 * ПП$ ($r = 0,504$) $I * ПП$ ($r = 0,509$) $I * Б$ ($r = 0,652$)	ШСБ * $F1$ ($r = -0,576$) ШСБ * $F3$ ($r = -0,591$) ШСБ * $F4$ ($r = -0,574$) ШСБ * I ($r = -0,614$) ШСБ * $Б$ ($r = -0,506$) $F1 * ФН$ ($r = -0,578$) $F2 * НП$ ($r = -0,649$) $F2 * ФН$ ($r = -0,507$) $F3 * НП$ ($r = -0,554$) $F3 * ФН$ ($r = -0,642$) $F4 * ФН$ ($r = -0,551$) $I * НП$ ($r = -0,636$) $I * ФН$ ($r = -0,647$)		
Умеренная ($0,30 < r < 0,49$)	ШСБ * НП ($r = 0,441$) $F1 * ПП$ ($r = 0,499$) $F2 * ГН$ ($r = 0,384$) $F2 * Б$ ($r = 0,463$) $F3 * ПП$ ($r = 0,415$) $F3 * ГН$ ($r = 0,405$) $F3 * Б$ ($r = 0,416$) $F4 * ГН$ ($r = 0,364$) $I * ГН$ ($r = 0,483$) ПП * $Б$ ($r = 0,383$) ГН * $Б$ ($r = 0,340$)	ШСБ * ПП ($r = -0,406$) ШСБ * ГН ($r = -0,475$) ШСБ * $F2$ ($r = -0,496$) $F1 * НП$ ($r = -0,454$) $F4 * НП$ ($r = -0,476$) НП * $Б$ ($r = -0,353$) ПП * ФН ($r = -0,334$) ГН * ФН ($r = -0,415$) ФН * $Б$ ($r = -0,373$)		НП * ГН ($r = -0,319$)
Слабая ($0,20 < r < 0,29$)			$В * F4$ ($r = 0,270$) $F2 * ПП$ ($r = 0,274$) ПП * ГН ($r = 0,286$)	$В * ГН$ ($r = -0,268$)

Примечание. $F1$ – «Жизненная включенность», $F2$ – «Разочарование в жизни», $F3$ – «Усталость от жизни», $F4$ – «Беспокойство о будущем», I – «Общая удовлетворенность жизнью»

– отсутствия разочарования в жизни и общей удовлетворенности жизнью ($r = 0,837$);

– отсутствия усталости от жизни и общей удовлетворенности жизнью ($r = 0,820$);

– отсутствия беспокойства о будущем и общей удовлетворенности жизнью ($r = 0,849$);

– отсутствия беспокойства о будущем и будущего ($r = 0,710$);

– негативного прошлого и фаталистического настоящего ($r = 0,737$).

Таким образом, были отмечены взаимосвязи между факторами удовлетворенности жизнью, общей удовлетворенности, факторов видения будущего, а также между видением прошлого и настоящего. Несмотря на то, что корреляция жизненной включенности и ориентации работника на настоящее (гедонистическое и фаталистическое) и будущее недостаточно высока ($r = 0,574$; $r = -0,578$; $r = -0,590$), гипотеза о взаимосвязи удовлетворенности жизнью и временной перспективы, проявляющейся преимущественно в жизненной включенности

и видении работником настоящего и будущего, подтвердилась. Это говорит о том, что не всегда активная и насыщенная жизнь будет ориентировать работника на «взгляд в будущее» и достижение целей. Можно сделать вывод о том, что факторы удовлетворенности жизнью и временной перспективы требуют дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Brunstein J.C. Personal goals and subjective well-being // Journal of Personality and social psychology. 1993. № 65. P. 1061–1070.
2. Campbell A., Converse P.E., Rodgers W.L. The quality of American Life. New York: Russel Sage Foundation, 1976. P. 213–229.
3. Clark A.E., Oswald A.J. Unhappiness and unemployment // Economic journal. 1994. № 104. P. 648–659.
4. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. № 95. P. 542–575.
5. Diener E., Diener C. Most people are happy // Pshychological Science. 1996. Vol. 7. № 3. P. 181–185.

6. Diener E., Suh E.M., Lucas R., Smith H. Subjective well-being: three decades of progress // *Psychological bulletin*. 1999. Vol. 125. № 2. P. 276–302.
7. Hayes N., Stephen J. Big 5 correlates of three measures of subjective well-being // *Personality and Individual differences*. 2003. № 34. P. 723–727.
8. Виноградова Г.А. К проблеме субъективного благополучия студентов в условиях социально-экономического кризиса // *Психологическая культура и психологическое здоровье личности в современных социокультурных условиях: сборник трудов региональной научно-практической конференции*. Тольятти: ТГУ, 2015. С. 114–117.
9. Виноградова Г.А. Субъективное благополучие и развитие адаптационных способностей взрослых людей в условиях социально-экономического кризиса // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2016. № 2. С. 83–86.
10. Виноградова Г.А. О роли сознания в субъективном благополучии личности // *Мир психологии*. 2016. № 2. С. 215–225.
11. Мельникова Н.Н. Феноменология удовлетворенности жизнью и трехфакторная структура опросника УДЖ // *Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике*. Челябинск: ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 212–222.
12. Ширяева О.С., Навроцкая Е.А. Временная перспектива личности при разных типах оценки среды жизнедеятельности // *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2011. № 2. С. 108–118.
13. Андрееenkova Н.В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2010. № 5. С. 189–215.
14. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // *Общество и политика: современные исследования, поиск концепций*. СПб.: СПбГУ, 2000. С. 476–510.
15. Харченко К.В. Удовлетворенность: методология и опыт муниципальных исследований. М.: Альперия, 2011. 260 с.
16. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
17. Неяскина Ю.Ю., Мазуркевич А.В. Взаимосвязь субъективного качества жизни и временной перспективы личности // *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2014. № 1. С. 94–105.
18. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности. Челябинск: ЮУрГУ, 2004. 57 с.
19. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия: руководство. Ярославль: Психодиагностика, 1996. 11 с.
20. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // *Психологическая диагностика*. 2007. № 1. С. 85–105.
21. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.

REFERENCES

1. Brunstein J.C. Personal goals and subjective well-being. *Journal of Personality and social psychology*, 1993, no. 65, pp. 1061–1070.
2. Campbell A., Converse P.E., Rodgers W.L. The quality of American Life. New York, Russel Sage Foundation Publ., 1976, pp. 213–229.
3. Clark A.E., Oswald A.J. Unhappiness and unemployment. *Economic journal*, 1994, no. 104, pp. 648–659.
4. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1984, no. 95, pp. 542–575.
5. Diener E., Diener C. Most people are happy. *Psychological Science*, 1996, vol. 7, no. 3, pp. 181–185.
6. Diener E., Suh E.M., Lucas R., Smith H. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological bulletin*, 1999, vol. 125, no. 2, pp. 276–302.
7. Hayes N., Stephen J. Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual differences*, 2003, no. 34, pp. 723–727.
8. Vinogradova G.A. On the issue of subjective well-being of the students in the context of socioeconomic crisis. *Psikhologicheskaya kultura i psikhologicheskoe zdorove lichnosti v sovremennykh sotsiokulturnykh usloviyakh: sbornik trudov regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Tolyatti, TGU Publ., 2015, pp. 114–117.
9. Vinogradova G.A. Subjective well-being and development of adaptive abilities of adults in terms of socioeconomic crisis. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*, 2016, no. 2, pp. 83–86.
10. Vinogradova G.A. On the consciousness role in the personality's subjective wellbeing. *Mir psikhologii*, 2016, no. 2, pp. 215–225.
11. Melnikova N.N. Phenomenology of life satisfaction and three-factor structure of life satisfaction questionnaire. *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa: sbornik materialov III Vserossiyskoy konferentsii po psikhologicheskoy diagnostike*. Chelyabinsk, YuUrGU Publ., 2015, vol. 1, pp. 212–222.
12. Shiryaeva O.S., Navrotskaya E.A. Personality's temporal perspective in various life activities framework assessment. *Vestnik KRAUNTs. Gumanitarnye nauki*, 2011, no. 2, pp. 108–118.
13. Andreenkova N.V. Comparative analysis of life satisfaction and its determining factors. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*, 2010, no. 5, pp. 189–215.
14. Kulikov L.V. Life satisfaction determinants. *Obshchestvo i politika: sovremennye issledovaniya, poisk kontseptsiy*. Sankt Petersburg, SPbGU Publ., 2000, pp. 476–510.
15. Kharchenko K.V. *Udovletvorennost: metodologiya i opyt munitsipalnykh issledovaniy* [Satisfaction: methodology and the experience of public research]. Moscow, Alperiya Publ., 2011. 260 p.
16. Meshcheryakov B., Zinchenko V. *Bolshoy psikhologicheskii slovar* [Large Psychology Dictionary]. Moscow, Praym-Evroznak Publ., 2003. 672 p.
17. Neyaskina Yu.Yu., Mazurkevich A.V. Interrelation between subjective life quality and personality's time perspective. *Vestnik KRAUNTs. Gumanitarnye nauki*, 2014, no. 1, pp. 94–105.

18. Melnikova N.N. *Diagnostika sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti* [Diagnostics of social and psychological adaptation of a personality]. Chelyabinsk, YuUrGU Publ., 2004. 57 p.
19. Sokolova M.V. *Shkala subektivnogo blagopoluchiya: rukovodstvo* [The scale of subjective well-being]. Yaroslavl, Psikhodiagnostika Publ., 1996. 11 p.
20. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. Ph. Zimbardo's time perspective technique. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 1, pp. 85–105.
21. Zimbardo F., Boyd Dzh. *Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn* [A new psychology of time that will improve your life]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2010. 352 p.

**THE STUDY OF INTERRELATION BETWEEN THE LIFE SATISFACTION
AND TIME PERSPECTIVE OF EMPLOYEES OF A COMPANY
(THE EXAMPLE OF PJSC “AVTOVAZ”)**

© 2017

G.A. Vinogradova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
professor of Chair “Theoretical and applied psychology”
A.G. Artemenko, graduate student of Chair “Theoretical and applied psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: life satisfaction; subjective well-being; mental well-being; time perspective; personality.

Abstract: The relevance of the study is caused by the high social significance of psychological state of employees of PJSC “AVTOVAZ”, the leading enterprise of Russian automotive industry, in the context of the socioeconomic crisis. The authors attempt to find out whether there is the interrelation between the life satisfaction and time perspective of the company's employees. Time perspective shows the system of attitudes of a person to the continuum. The paper considers briefly the concept of “life satisfaction” from the perspective of psychological and sociological knowledge. The authors review the identical concepts. One of them is the “subjective well-being” that is included into the study as the control parameter.

Sixty-four employees of PJSC “AVTOVAZ” – men at the ages from 23 to 54 – participated in the study. Assuming that, according to the authors' opinion, life satisfaction and time perspective, depending on the age, will have their peculiarities, the sample group was divided into four age groups. The age range of the first group is 23–29 years, the second – 30–39 years, the third – 40–49 years, and the fourth – 50–54 years.

The data obtained show different significance and strength of interrelation of various factors of life satisfaction, subjective well-being, and time perspective of different age groups of the company's employees. At the same time, it is possible to state that time perspective being rather narrowed still stays balanced, and the evaluation of subjective well-being is totally at the equal medium level within all age groups.

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЩЕНИЕ В НАРРАТИВАХ МУСУЛЬМАН: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

© 2017

Е.С. Гусева, старший преподаватель кафедры социальной психологии, аспирант

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара (Россия)

Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)

И.С. Буланова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)

Д.Х. Набиев, студент психологического факультета

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал, Самара (Россия)

Ключевые слова: религиозная конверсия; религиозное обращение в ислам; психология мусульман; нарративный анализ.

Аннотация: Изучение психологического содержания процесса религиозного обращения является одним из приоритетных направлений исследований в области психологии религии. Если факторы религиозного развития личности, осуществляемого посредством религиозного воспитания и образования, вполне понятны, то факторы и стадии резкого и непрогнозируемого изменения религиозного сознания и поведения в психологической науке на сегодняшний день описаны слабо. Основная проблема этой области заключается в том, что невозможно составить универсальную схему религиозного обращения вообще, без учета специфики того религиозного института, в который неофит осуществляет свое непосредственное «вхождение». Особенно слабо представляется изученной специфика религиозного обращения в ислам.

В статье описано эмпирическое исследование религиозного обращения мусульман. В качестве метода исследования был применен нарративный анализ. Респондентам, в число которых вошли представители молодого возраста, предлагалось написать историю о том, как они обрели свою веру. Результаты анализа текстов показали, что обращение в ислам характеризуется высокой степенью поисковой активности субъекта и рациональным обоснованием своего выбора. Для большей части новообращенных мусульман характерно негативное отношение к исламу до процесса самого обращения, что они связывают с недостаточным жизненным опытом и социальными стереотипами. В структуре нарратива о «вхождении» в ислам можно выделить три последовательные составляющие: поиск Истины, инсайт и жизнь в соответствии с Истиной. Можно сделать вывод о том, что данный тип религиозного обращения стоит рассматривать как прежде всего когнитивный процесс. Среди факторов, инициирующих «вхождение» в ислам, в первую очередь нужно отметить чтение религиозной литературы, а также взаимодействие с мусульманами.

ВВЕДЕНИЕ

По данным анализа научных статей, опубликованных в «Международном журнале психологии религии» (*“International Journal for the Psychology of Religion”*) в 2012–2016 годах, произведенного М.И. Ясиным, проблема религиозного обращения не входит в категорию самых популярных тем [1]. Тем не менее можно назвать целую плеяду зарубежных авторов, рассматривающих психологические аспекты религиозной конверсии. Среди них Дж. Сеггар уделяет особое внимание стадиям религиозного обращения [2], Дж.А. Коу описывает данный феномен как изменение отношений с Богом [3]. Последним этапом религиозной конверсии Л.Р. Рамбо считает реконструирование биографического опыта обретения веры [4]. Б. Прайт отмечает важнейшую роль в этом процессе развития чувства любви по отношению к Богу [5]. Среди наиболее известных авторы, так или иначе затрагивающих данный вопрос в нашей стране, И.С. Буланова описывает типы религиозного обращения [6; 7], К.М. Антонов раскрывает феномен обретения веры в философском ключе [8], М.И. Ясин рассматривает его с точки зрения внутрличностного конфликта [9]. Мотивацию «вхождения» в религиозные общины исследуют Р.В. Шиженский [10], Н.Ю. Самыкина и Е.Ю. Строганова [11].

Основная проблема изучения феномена религиозного обращения, под которым подразумевается увели-

чение уровня индивидуальной религиозности, не связанного с нормативным онтогенетическим развитием личности, на наш взгляд, состоит в том, что его универсальную схему для всего многообразия религиозных конфессий и направлений описать нельзя. Одним из ключевых факторов, обеспечивающих специфику религиозного обращения, является религиозная организация, а также особенности вероисповедания. При «вхождении» в тот или иной религиозный институт работают свои специфические факторы религиозной конверсии, обеспечивающие удовлетворение определенной категории потребностей субъекта. Эту позицию в той или иной мере разделяют и эмпирически подтверждают такие авторы, как У. Джеймс [12], А. Грейл и Д.Р. Руди [13], Д.А. Сноу и Р. Мачалек [14]. В общем объеме научных работ по этой тематике встречаются исследования религиозной конверсии православных [15], мормонов [2], пятидесятников [16], свидетелей Иеговы [17], Церкви Объединения [18], представителей международного общества сознания Кришны [9], современных язычников [10]. Необходимо отметить, что при таком разнообразии эмпирических исследований практически не изученными остаются психологические аспекты религиозного обращения в ислам, в то время как он входит в число широко распространенных религий на территории Российской Федерации.

Цель нашего исследования состояла в изучении психологического содержания процесса религиозного обращения в ислам. Предметом исследования являлось религиозное обращение в ислам как психологический феномен. В качестве метода был выбран нарративный анализ.

ОБЪЕКТ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборка формировалась по правилам целенаправленности и цикличности, а также в соответствии с приемом формирования типичной выборки в качественном психологическом исследовании [19]. Выборку составили 22 человека в возрасте от 18 до 36 лет (15 мужчин и 7 женщин), проживающие на территории Самары. Национальный состав участников исследования был представлен русскими и татарами, рожденными в семьях, не соблюдающих мусульманские традиции, но впоследствии принявшими ислам ханафитского мазхаба. Респондентам необходимо было написать историю о том, как они пришли в ислам.

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Отбор и организация данных производились согласно модели У. Лобова: от частного и специфического к общему [19]. Анализ текстов позволил выделить в структуре нарратива три последовательных этапа, которые можно условно обозначить как поиск Истины, инсайт и жизнь в соответствии с Истиной. Рассмотрим их подробнее.

Поиск Истины

В первой части нарративов респондентов раскрывается их жизнь до ислама, которая описывается как поиск Истины и разочарование, связанное с безуспешными попытками найти ответы на жизненно важные вопросы в контексте других религиозных направлений. Примеры: «*Я был в духовном поиске, но во всех религиях я находил противоречия*»; «*Я был христианином, но теория большого взрыва заставила меня усомниться во многих вопросах*». Те участники исследования, которые обозначили свое предыдущее вероисповедание как православное (примерно 68 % респондентов), указывали на непонимание официальной составляющей религии, церковных обрядов и традиций. Приведем наиболее показательные примеры: «*Вот так размышляя, я дошла до того, что в Бога верила, а в церковь – нет. Какое-то время я так и скиталась по миру*»; «*Я постоянно искала себя. У меня постоянно возникали вопросы, на которые редко находилась ответ*»; «*Крестили меня родственники, считаю это было совсем неправильно, ведь всю свою жизнь нас воспитывали в атеизме*»; «*Никогда я не понимал, почему РПЦ канонизировала определенных людей и называла их святыми, почему люди должны считать частицу праха или одежды покойника святыней и ей поклоняться, для меня все это было неприемлемо*».

Примерно 81 % респондентов рассказали о своем негативном отношении к исламу в этот период. Такое отношение они связали с недостатком жизненного опыта, а также воспринятыми социальными стереотипами. Например: «*С Исламом я в принципе все время сталкивалась с момента начала активного поиска истины. Но, наверно, из-за вдовленного мне с детства чувства ненависти к мусульманам, я долго негативно относилась к этой религии*»; «*В поездке по православным*

святыням Крыма я грозила взорвать местную мечеть»; «*О мусульманах я не знал ничего, кроме тех сложившихся стереотипов, которые известны каждому далекому от ислама человеку: мусульмане – террористы, не едят свинину, женщину ни во что не ставят, и думают только о том, как надеть на нее паранджу*».

Инсайт

Следующая часть нарративов респондентов посвящена моменту непосредственного осознания того, что ислам – это Истина. В ней описывается протяженный во времени или же, в ряде случаев, одномоментный опыт постижения того, что «*в Исламе все правильно и гармонично, там есть ответы на все вопросы*». Приводятся доводы, которые сформировали убеждение принять ислам: «*То, что убедило меня принять Ислам: у Бога нет образа и подобия, он не родил и не был рожден, он не имеет начала и конца*»; «*Увидев всю красоту Ислама, я нашла в нем свое убежище*»; «*Я была потрясена по поводу прав и обязанностей мужа и жены в Исламе. Как все верно!*»; «*Друг показал мне истинную красоту Ислама, можно сказать, открыл мне глаза. Мне приводили одно доказательство за другим...*»; «*Меня убедили те доказательства, которые есть в Исламе*»; «*Когда я открыла Коран, я поняла, что Аллах есть*».

При этом нужно отметить, что данное убеждение может возникнуть в двух основных случаях: либо в момент чтения духовной литературы (36 % респондентов), либо в момент общения с мусульманами из своего социального окружения (64 % респондентов). Для женщины предпосылкой к осознанию истинности ислама (трое женщин из семи принявших участие в исследовании) может стать брак с мусульманином.

Таким образом, к инсайту приводит процесс когнитивной переработки аргументов в пользу того, что ислам – это правильно, ислам лишен противоречий, и это есть Истина.

Жизнь в соответствии с Истиной

В заключительной и самой короткой части нарративов перечисляются позитивно воспринимаемые изменения, которые произошли в жизни респондентов после принятия ислама: «*В семье все наладилось*»; «*Моя жизнь начала набирать новые обороты, как будто я пошел по новой дороге*»; «*Я нашла в Коране все ответы, все, что мне было непонятно раньше*»; «*Теперь я живу в соответствии с законом и иду в рай*»; «*Ислам – религия добра, мира и любви! Как раньше мне этого не хватало!*» и т. д. При этом особое внимание акцентируется на обретении истинной картины мира.

Отметим, что по результатам исследования И.С. Булановой, православные респонденты часто описывают свою жизнь после обращения как жизнь с Богом, «встречу с Богом», «отношения с Богом» [15]. Участники же нашего исследования склонны воспринимать результат своего обращения как жизнь в Истине, жизнь по закону (81 % респондентов).

ВЫВОДЫ

Таким образом, в структуре нарративов мусульман об обретении веры можно выделить три основные части, условно обозначенные нами как «поиск Истины», «инсайт» и «жизнь в соответствии с Истиной».

С этапом «поиска Истины» респонденты связывают безуспешные попытки найти ответы на жизненно важные вопросы в поле других духовных традиций, а также негативное отношение к исламу и мусульманам, обусловленное социальными стереотипами и отсутствием личного опыта.

В части «инсайт» респонденты описывают непосредственное осознание истинности ислама через процесс убеждения (понимания), детерминированный изучением духовной литературы и социальным взаимодействием с мусульманами.

Заключительная часть нарративов содержит описание «жизни в соответствии с Истиной», «по закону»; дается позитивная оценка произошедших жизненных изменений.

В нарративах не представлен опыт, переживаемый как непосредственная встреча с Аллахом или ощущение помощи от него. Возможно, такому осмыслению личного религиозного обращения способствует запрет на изображения в исламе, представление о том, что сущность Аллаха непостижима, и мы можем говорить только о его атрибутах – сифатах [20]. На наш взгляд, это затрудняет процессы визуализации и персонификации бога в исламе. В связи с этим, можно предположить, что процесс «вхождения» в ислам отличается от процесса «вхождения» в православие. Можно сделать вывод, что религиозное обращение в ислам представляет собой, прежде всего, когнитивный процесс, мотивированный активным поиском Истины и реализуемый через чтение религиозной литературы и общение с мусульманами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ясин М.И. Современные направления исследований в психологии религии // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 2. С. 76–79.
2. Seggar J., Kunz P. Conversion: evaluation of step-like process for problem solving // Review of religious research, denominational and interdenominational studies. 1972. Vol. 13/3. P. 181–182.
3. Coe G.A. The psychology of religion. Chicago: University of Chicago Press, 1916. 153 p.
4. Rambo L.R. Understanding religious conversion. New Haven: Yale University Press. 264 p.
5. Pratt J.B. The religious consciousness: a psychological study. New York: Macmillan, 1920. 525 p.
6. Буланова И.С. Изменение самосознания под влиянием религиозного обращения : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2015. 200 с.
7. Чернов А.Ю., Буланова И.С. Психологическое объяснение мотивации религиозного суицидального терроризма // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия социология и социальные технологии. 2013. № 2. С. 115–120.
8. Антонов К.М. От обыденного к священному: религиозное обращение и пути рационализации религии (феноменологические и психологические аспекты) // Психология религии: между теорией и эмпирикой. М.: Свято-Тихвинский гуманитарный университет, 2015. С. 75–86.

9. Ясин М.И. Религиозность и внутренний конфликт // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение: материалы V Международной научной конференции. М.: Перо, 2016. С. 734–739.
10. Гусева Е.С., Шиженский Р.В. Психологические особенности «религиозной инициации»: опыт православно-языческого параллелизма XXI века // Язычество в современной России: опыт междисциплинарного исследования. Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2016. С. 78–92.
11. Самыкина Н.Ю., Строганова Е.Ю. Смена вероисповедания как способ решения экзистенциальных задач взросления // Психологические исследования: сборник научных трудов. Вып. 11. Самара: Самарский университет, 2015. С. 15–21.
12. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. М.: КомКнига, 2010. 416 с.
13. Greil A.L., Rudy D.R. What have we learned from process models of conversion? An examination of ten case studies // Sociological focus. 1984. Vol. 17/4. P. 305–323.
14. Snow D.A., Machalek R. The sociology of conversion // Annual review of sociology. 1984. Vol. 10. P. 167–190.
15. Буланова И.С. Религиозное обращение как повторная нарративация жизни // Психология религии: между теорией и эмпирикой. М.: Свято-Тихвинский гуманитарный университет, 2015. С. 107–120.
16. Heirich M. Change of heart: a test of some widely held theories of religious conversion // American sociological review. 1977. Vol. 83. P. 653–680.
17. Фолиева Т.А. Рациональный/интеллектуальный тип религиозного обращения // Психология религии: между теорией и эмпирикой. М.: Свято-Тихвинский гуманитарный университет, 2015. С. 121–133.
18. Lofland J., Stark R. Becoming a world-saver: a theory of conversion to a deviant perspective // American sociological review. 1965. Vol. 30. P. 864–866.
19. Чернов А.Ю. Качественный подход в психологическом исследовании : дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2012. 442 с.
20. Шагавиев Д.А. Основы Ислама. М.: Алтын Мирас, 2012. 180 с.

REFERENCES

1. Yasin M.I. The current research areas in the psychology of religion. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2016, vol. 22, no. 2, pp. 76–79.
2. Seggar J., Kunz P. Conversion: evaluation of step-like process for problem solving. *Review of religious research, denominational and interdenominational studies*, 1972, vol. 13/3, pp. 181–182.
3. Coe G.A. *The psychology of religion*. Chicago, University of Chicago Press Publ., 1916. 153 p.
4. Rambo L.R. *Understanding religious conversion*. New Haven, Yale University Press Publ.. 264 p.
5. Pratt J.B. *The religious consciousness: a psychological study*. New York, Macmillan Publ., 1920. 525 p.
6. Bulanova I.S. *Izmenenie samosoznaniya pod vliyaniem religioznogo obrashcheniya*. Diss. kand. psikhool. nauk

- [Consciousness changes under the influence of religious conversion]. Yaroslavl', 2015. 200 p.
7. Chernov A.J., Bulanova I.S. The psychological explanation of the religious motivation of suicide terrorism. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya sotsiologiya i sotsialnye tekhnologii*, 2013, no. 2, pp. 115–120.
 8. Antonov K.M. From the mundane to the sacred: religious conversion and rationalization of the way religion (phenomenological and psychological aspects). *Psikhologiya religii: mezhdru teoriey i empirikoy*. Moscow, Svyato-Tikhvinskiy gumanitarnyy universitet Publ., 2015, pp. 75–86.
 9. Yasin M.I. Religiosity and internal conflict. *Konflikty v sovremennom mire: mezhdunarodnoe, gosudarstvennoe i mezhlchnostnoe izmerenie: materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Moscow, Pero Publ., 2016, pp. 734–739.
 10. Guseva E.S., Shizhenskiy R.V. Psychological features “religious initiation”: experience of orthodox-pagan parallelism of the XXI century. *Yazychestvo v sovremennoy Rossii: opyt mezhdistsiplinarnogo issledovaniya*. Nizhniy Novgorod, Nizhegorodskiy gos. ped. un-t im. Kozmy Minina Publ., 2016, pp. 78–92.
 11. Samykina N.Yu., Stroganova E.Yu. Change of religion as a way to solve the existential problems of growing. *Psikhologicheskie issledovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Samara, Samarskiy universitet Publ., 2015. Vyp. 11, pp. 15–21.
 12. Dzheyms U. *Mnogoobrazie religioznogo opyta* [Varieties of religious experience]. Moscow, KomKniga Publ., 2010. 416 p.
 13. Greil A.L., Rudy D.R. What have we learned from process models of conversion? An examination of ten case studies. *Sociological focus*, 1984, vol. 17/4, pp. 305–323.
 14. Snow D.A., Machalek R. The sociology of conversion. *Annual review of sociology*, 1984, vol. 10, pp. 167–190.
 15. Bulanova I.S. Religious conversion as re narrativatsiya life. *Psikhologiya religii: mezhdru teoriey i empirikoy*. Moscow, Svyato-Tikhvinskiy gumanitarnyy universitet Publ., 2015, pp. 107–120.
 16. Heirich M. Change of heart: a test of some widely held theories of religious conversion. *American sociological review*, 1977, vol. 83, pp. 653–680.
 17. Folieva T.A. Rational/intellectual type of religious conversion. *Psikhologiya religii: mezhdru teoriey i empirikoy*. Moscow, Svyato-Tikhvinskiy gumanitarnyy universitet Publ., 2015, pp. 121–133.
 18. Lofland J., Stark R. Becoming a world-saver: a theory of conversion to a deviant perspective. *American sociological review*, 1965, vol. 30, pp. 864–866.
 19. Chernov A.Yu. *Kachestvennyy podkhod v psikhologicheskom issledovanii*. Diss. dokt. psikhol. nauk [The qualitative approach in psychological research]. Yaroslavl', 2012. 442 p.
 20. Shagaviev D.A. *Osnovy Islama* [The fundamentals of Islam]. Moscow, Altyn Miras Publ., 2012. 180 p.

RELIGIOUS CONVERSION IN NARRATIVES OF MUSLIMS: EXPIRIENCE OF THE EMPIRICAL RESEARCH

© 2017

E.S. Guseva, senior lecturer of Chair of Social Psychology, postgraduate student
Samara National Research University, Samara (Russia)

Volgograd State University, Volgograd (Russia)

I.S. Bulanova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology
Volgograd State University, Volgograd (Russia)

D. Kh. Nabyev, student of psychological faculty

Moscow State University of Education, Samara branch, Samara (Russia)

Keywords: religious conversion; religious conversion to Islam; Muslims psychology; narrative analysis.

Abstract: Study of psychological content of the process of religious conversion is one of the main fields of research in the psychology of religion. If the factors of religious development of a person carried out by the religious upbringing and education are clear enough, the factors and stages of sudden and unpredicted changes of religious consciousness and behavior in psychological science are poorly described in psychological science at present time. The main problem is that it is impossible to create a universal scheme of religious conversion without taking into account specifics of the religious institute where a neophyte is directly “introduced”. Specifics of religious conversion in Islam are insufficiently described.

This paper describes empirical research of religious conversion of Muslims. The narrative analysis was applied as a research method throughout the study. Respondents who included representatives of the young age were offered to write a story how they gained their faith. The analysis of the texts shows that conversion into Islam is characterized by a high degree of the search activity of the persons and rational reasoning of their choice. In most cases, the new Muslim converts are characterized by a negative attitude toward Islam before the process of conversion, which they associate with insufficient life experience and social stereotypes. The structure of the narrative of “turning” to Islam contains three consecutive constituents: search for the Truth, insight, and life according to the Truth. It is possible to make a conclusion that this type of religious conversion should be considered as a cognitive process. Among the factors initializing “turning” to Islam are reading of religious literature and interaction with Muslims.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ: ПРОГРАММА И РЕЗУЛЬТАТЫ

© 2017

В.И. Долгова, доктор психологических наук,
кандидат педагогических наук, декан факультета психологии
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск (Россия)

Ключевые слова: младший подросток; межличностное взаимодействие; социально-психологические знания; восприятие; эмпатия; общение.

Аннотация: Актуальность темы связана с тем, что система межличностных отношений оказывает существенное влияние на формирование личности. Это подтверждает проведенный автором анализ основ психолого-педагогической коррекции межличностного взаимодействия, которые заложены в отечественных и зарубежных научных работах. Цель статьи – представить оригинальную Программу психолого-педагогической коррекции межличностного взаимодействия младших подростков, выявить и обсудить изменения, вызванные ее реализацией. По каждому занятию определены цели и проведена их декомпозиция до уровня упражнений. В период между занятиями продолжалось закрепление формируемых качеств с участием учителей и родителей. Диагностика межличностного взаимодействия младших подростков проведена до и после реализации Программы. При исследовании межличностных отношений, социальных аттитудов по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири выявлены позитивные изменения по фактору «дружелюбие». Результаты применения социометрической техники Дж. Морено (параметрической, с ограничением числа выборов до пяти человек) показали, что реализация Программы способствовала изменению статуса учеников. По опроснику межличностных отношений В. Шутца выявлены позитивные изменения потребностей в создании и поддержании удовлетворительных отношений с одноклассниками, чаще стали проявляться потребности включения (потребности взаимодействия и сотрудничества), потребности контроля (потребности в сохранении удовлетворительных отношений с опорой на контроль и силу), межличностные потребности в аффекте (с опорой на эмоциональные отношения).

Изменение показателей дружелюбия, принятия группой, потребности включения, потребности контроля, потребности в аффекте до и после реализации Программы подтверждены с использованием многофункционального критерия f^* (угловое преобразование Фишера).

В целом после проведения Программы психолого-педагогической коррекции межличностного взаимодействия у младших подростков повысились уровни необходимых социально-психологических знаний, умений адекватного восприятия, преодоления трудностей межличностного взаимодействия и коммуникативных умений.

ВВЕДЕНИЕ

Система межличностных отношений как феномен социальной жизни, как целостное явление в жизнедеятельности становится одним из социальных процессов, функционирующих в обществе и оказывающих влияние на формирование и жизнедеятельность личности. Основу психолого-педагогической коррекции межличностного взаимодействия субъектов образования заложили работы ученых, раскрывающие общение, личность и психику ребенка [1; 2], психологию развития детей [3], воспитание личности школьника в коллективе [4]. Усвоение коммуникативных умений – процесс исключительно сложный, детерминированный не только ролью семьи в формировании социометрического статуса подростка в группе сверстников [5] и типами межличностного взаимодействия [6]. Этот процесс зависит от характера становления нравственной позиции младших подростков во взаимодействии школы и семьи [7; 8]. Названное взаимодействие распространяется на решение задач социального развития младшего подростка в совместно-распределенной учебной [9] и внеучебной деятельности [10], на это влияют возрастные особенности и стратегии совладающего [11] и рискованного поведения [12–14]. Круг и виды коммуникативных умений разнообразны, они определяются социальными ситуациями развития, возрастными и психоиндивидуальными особенностями [15–18], взаимосвязью когнитивного развития [19;

20] и ценностных отношений к себе [21; 22], межличностной толерантности и аспектов самоотношения в подростковом возрасте [23–25].

Изучение особенностей возникновения конфликтов в межличностных отношениях у младших подростков и педагогических условий их разрешения [26], изучение особенностей подготовки будущих психологов к работе с агрессивными подростками младшего возраста [27] и с гиперактивными детьми [28], а также собственные исследования особенностей современного образования [29], позволяющих психологам и педагогам преодолевать эмоциональное напряжение в стрессовых условиях [30], в условиях кризисного изменения стереотипов [31], позволило нам разработать модель профессионально-важных качеств субъектов формирования и развития межличностных отношений младших подростков [32]. Проведенная практическая работа опиралась также на выводы специалистов о трехфакторной модели социоэмоционального интеллекта младших школьников и подростков [33] и педагогической модели восхождения подростка младшего возраста к бескорыстному риску во внеучебной деятельности [34].

Проведенный анализ определил цель статьи – представить оригинальную Программу психолого-педагогической коррекции межличностного взаимодействия младших подростков, выявить и обсудить изменения, вызванные ее реализацией.

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Программа психолого-педагогической коррекции межличностного взаимодействия младших подростков (далее – Программа) включала 10 занятий, дважды в неделю по 45 минут. В период между занятиями продолжалось закрепление формируемых качеств с участием учителей и родителей. Каждое занятие ставило своей целью развивать соответствующее качество.

Занятие 1. «Знакомимся поближе» – развивать сплоченность, эмпатию, групповое партнерское общение. Упражнения:

- 1.1. «Грибы» – развивать взаимодействие.
- 1.2. «Час общения» – развивать открытость, внимание, сплоченность, эмоциональный комфорт.
- 1.3. «Лестница суждений» – развивать коммуникативные навыки.
- 1.4. «Пазлы» – развивать умение согласовывать свои действия с другими и решать поставленные задачи.

Занятие 2. «Мое Я» – развивать коммуникативную культуру и благоприятный социально-психологический климат. Упражнения:

- 2.1. «Колпачок» – развивать основные способы невербальной передачи информации: жесты и пантомимику, мимику и интонации.
- 2.2. «Ассоциации» – развивать коммуникативные навыки.
- 2.3. «Я» – развивать понимание и сочувствие.
- 2.4. «Пальцы» – развивать вербальное и невербальное восприятие.

Занятие 3. «Я глазами других» – развивать самопрезентацию, эмпатию, доверительные отношения. Упражнения:

- 3.1. «Крест – параллель» – развивать взаимодействие и сотрудничество в группе.
- 3.2. «Построимся» – развивать вербальное и невербальное общение и саморегуляцию.
- 3.3. «Рисунок на спине» – развивать коммуникативные навыки и ответственность.
- 3.4. «Хорошие и плохие поступки» – способствовать осознанию участниками взаимосвязей между поступком и самооценностью.

Занятие 4. «Доверие в общении» – развивать открытые отношения. Упражнения:

- 4.1. «Приветствие» – развивать внимание.
- 4.2. «Лабиринт вслепую» – развивать чувство доверия.
- 4.3. «Слепой и поводырь» – развивать взаимодействие и уверенность в себе.
- 4.4. «Это что! А я...» – изучить правила и способы бесконфликтного общения с людьми.

Занятие 5. «Взаимодействие» – развивать умения совместной деятельности в группе. Упражнения:

- 5.1. «Комплимент» – актуализировать самооценку и самоуважение участников группы.
- 5.2. «Броуновское движение» – развивать чувство собственного достоинства и уважение к достоинству окружающих.
- 5.3. «Пойми меня» – развивать обоюдную ответственность общающихся людей за взаимопонимание.
- 5.4. «Круг» – развивать внимание к окружающим.
- 5.5. «Подарок» – повысить самооценку с помощью позитивной обратной связи и групповой поддержки.

Занятие 6. «Стили общения» – развивать вербальные и невербальные навыки в общении. Упражнения:

- 6.1. «Пантомима» – развивать навыки координированного взаимодействия.
- 6.2. «Кочки» – развивать коммуникативную культуру.
- 6.3. «Стиль общения» – создать условия для анализа участниками группы различных стилей общения и их эффективности.

Занятие 7. «Рольевые ситуации» – развивать коммуникативную культуру. Упражнения:

- 7.1. «Комплимент-сюрприз» – актуализировать самооценку и самоуважение участников группы.
- 7.2. «Сыщики» – развивать умение обращать внимание на разнообразные детали окружающего мира.
- 7.3. «Войди в роль» – развивать способности к дифференциации социальных ролей и уточнению эмпатийной направленности.

Занятие 8. «Мы вместе» – закрепить умения взаимодействия и коммуникативных способностей. Упражнения:

- 8.1. «Комплимент-пожелание» – актуализировать самооценку и самоуважение.
- 8.2. «Один и вместе» – укрепить сотрудничество в совместной деятельности.
- 8.3. «Давать и получать» – развивать сочувствие, эмпатию.

Занятие 9. «Дружба» – развивать позитивные межличностные отношения в группе. Упражнения:

- 9.1. «Комплимент» – развивать самооценку и самоуважение.
- 9.2. «Друзья, непохожие на меня» – развивать умения ценить различия между людьми и принимать других такими, какие они есть.
- 9.3. «Открытка с благодарностями» – развивать взаимодействие и взаимопонимание друг с другом.
- 9.4. «До свидания» – улучшить взаимоотношения между членами группы.

Занятие 10. «Завершение» – провести анализ изменений межличностного взаимодействия. Упражнения:

- 10.1. «Пожелание» – развивать внимательность.
- 10.2. «Чемодан в дорогу» – провести дискуссию по вопросам (Чему самому важному вы смогли научиться вместе с группой? Что узнали нового о себе? Чем теперь можете гордиться? Как будете применять то, что узнали?).

Каждое из десяти занятий заканчивалось упражнением «Рефлексия» – подведением итогов.

В процессе реализации Программы создавались условия: для сотрудничества педагога-психолога с «эмоциональным центром» коллектива, а также с лидерами в сфере познавательного труда; для решения такой важной педагогической задачи, как придание личностной значимости работе на уроке, учению; для совершенствования умений постепенно коллективизировать отношения в учебной сфере, развивать деловые отношения в классе; для обучения детей находить и ценить привлекательные стороны своих сверстников, принимать человека таким, какой он есть, искать «конструктивность», полезность для себя в отношении с каждым членом коллектива.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

База исследования: средняя школа № 6 г. Челябинска, 4 «А» класс, 25 учеников, из них 9 (36 %) мальчиков

и 16 (64 %) девочек. Большинство подростков проживают в полных семьях. Во внеурочное время дети посещают факультативы, спортивные и музыкальные секции.

Исследование межличностных отношений в среде младших подростков проведено по методикам Т. Лири [35], Дж. Морено [36], В. Шутца [37].

При исследовании межличностных отношений, социальных установок по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири наиболее часто выделяются два фактора: «доминирование – подчинение» и «дружелюбие – агрессивность». В этой статье мы представили результаты по фактору «дружелюбие».

Использован второй вариант социометрической техники Дж. Морено – параметрический – с ограничением числа выборов, в группе из 25 человек каждому предлагали выбрать лишь 4 или 5 человек.

По опроснику межличностных отношений В. Шутца были выявлены значения потребностей в создании и поддержании удовлетворительных отношений с одноклассниками, потребности включения (потребности взаимодействия и сотрудничества); потребности контроля (потребности в сохранении удовлетворительных отношений с опорой на контроль и силу); межличностные потребности в аффекте (с опорой на эмоциональные отношения).

Для оценки различий показателей дружелюбия, принятия группой, потребности включения, потребности контроля, потребности в аффекте до и после реализации Программы был использован многофункциональный критерий φ^* – угловое преобразование Фишера. Расчет критерия был выполнен по формуле

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

где φ_1 – угол, соответствующий большей % доле;

φ_2 – угол, соответствующий меньшей % доле;

n_1 – количество наблюдений в выборке 1;

n_2 – количество наблюдений в выборке 2.

Критические значения φ^* , соответствующие принятым в психологии уровням значимости:

$$\varphi_{кр.}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Если $\varphi_{эмп}^* \leq \varphi_{кр}^*$, H_0 отвергается.

Если $\varphi_{эмп}^* > \varphi_{кр}^*$, то различия между выборками по частоте встречаемости исследуемого эффекта достоверны.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Показатели дружелюбия, полученные по методике Т. Лири до и после реализации Программы, размещены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели дружелюбия до и после реализации Программы (%)

Уровни	Высокий		Средний		Низкий	
	До	После	До	После	До	После
Срез	44	36	28	48	28	16
Результат	44	36	28	48	28	16

До реализации Программы у большинства четвероклассников (11 человек) уровни показателей дружелюбия были высокими, средними – у 7 человек и низкими – у 7 человек. После проведения Программы у большинства младших подростков показатели дружелюбия заняли средний уровень – у 12 человек; высокий уровень – у 9 человек и низкий – у 4 человек. На средний уровень с низкого эти показатели поднялись у 3 человек (12 %). У 2 человек показатель дружелюбия снизился с высокого уровня до среднего по субъективным причинам.

Социометрические показатели, полученные по методике Дж. Морено до и после реализации Программы, представлены в таблице 2.

До реализации Программы из 25 учеников 6 – «предпочитаемые», 6 – «принятые», 4 – «звезды» и 9 – «непринятые». После реализации Программы «предпочитаемых» оказалось 8 человек (больше на 2 человека), «звезд» – 5 человек (1 человек прибавился) и «непринятых» – 6 человек (3 человека перешли в категорию «принятые»).

Актуализация потребностей межличностного взаимодействия, исследованная по опроснику межличностных отношений В. Шутца до и после реализации Программы, показана в таблице 3.

Если потребность включения до реализации Программы проявлялась на среднем уровне у 9 человек, то после реализации Программы эта потребность

Таблица 2. Социометрические показатели до и после реализации Программы (%)

Статус	Звезды		Предпочитаемые		Принятые		Непринятые	
	До	После	До	После	До	После	До	После
Срез	16	20	24	32	24	24	36	24
Результат	16	20	24	32	24	24	36	24

Таблица 3. Показатели актуализации потребностей межличностного взаимодействия до и после реализации Программы (%)

Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
	До	После	До	После	До	После
Срез	16	20	36	56	48	24
Потребность включения	16	20	36	56	48	24
Потребность контроля	12	24	48	56	40	20
Потребность в аффекте	12	32	64	52	24	16

зафиксирована еще у 5 подростков и характеризует уже 14 человек, что на 20 % больше; на низком уровне – была у 12 человек, стала у 6 человек (то есть число учеников с низкими показателями потребности включения снизилось на 24 %), на высокий уровень потребность включения перешла у 1 человека.

Потребности контроля до и после реализации Программы также изменились. Так, их низкий уровень зафиксирован у 5 человек и стал вдвое меньше (до реализации Программы он был у 10 человек), средний – у 14 человек, это на 8 % больше (был у 12 человек), высокий увеличился вдвое (стал у 6 человек, а был у 3).

Изменился и уровень потребности в аффекте. До реализации Программы высокий уровень был у 3 человек, а после реализации Программы повысился на 20 % и стал у 8 человек, со среднего уровня перешли показатели потребности в аффекте у 5 человек, с низкого на средний уровень – у 2 человек.

Изменения показателей дружелюбия, принятия группой, потребности включения, потребности контроля, потребности в аффекте до и после реализации Программы подтверждены с использованием многофункционального критерия ϕ^* (угловое преобразование Фишера).

При выполнении расчетов многофункционального критерия ϕ^* для показателей дружелюбия, потребности включения, потребности контроля, потребности в аффекте испытуемые, демонстрирующие высокий и средний уровень, были объединены в одну категорию как демонстрирующие присутствие «исследуемого эффекта». При выполнении расчетов для социометрических показателей, испытуемые, отнесенные к группам «звезды», «предпочитаемые», «принятые», были объединены в одну категорию «принятие группой» как демонстрирующие присутствие «исследуемого эффекта» [38]. Результаты расчетов представлены в таблице 4.

Таблица 4. Эмпирические значения критерия ϕ^* и уровень их статистической значимости

Показатель	$\phi^*_{эмп}$	p
Дружелюбие	5,29	$p \leq 0,01$
Принятие группой	3,86	$p \leq 0,01$
Потребность включения	3,86	$p \leq 0,01$
Потребность контроля	4,54	$p \leq 0,01$
Потребность в аффекте	5,29	$p \leq 0,01$

Таким образом, различия в проявлении испытуемыми показателей дружелюбия, принятия группой, потребности включения, потребности контроля, потребности в аффекте до и после реализации Программы являются статистически достоверными.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Исследование показало, что реализация Программы психолого-педагогической коррекции межличностного взаимодействия младших подростков актуализирует самооценку и самоуважение участников группы и уважение к достоинству окружающих, развивает коммуникативную культуру и благоприятный социально-

психологический климат, сплоченность, групповое взаимодействие и взаимопонимание.

Реализация Программы повлияла на актуализацию потребностей межличностного взаимодействия учеников: на более высокий уровень (высокий или средний) перешли: потребность включения – у 36 % (9 человек), потребность контроля – у 40 % (5 человек), потребность в аффекте – у 28 % (7 человек). 7 человек повысили свой социальный статус в группе: 1 человек перешел в категорию «звезда» (4 %), 3 человека перешли в категорию «предпочитаемые» (12 %) и 3 человека стали «принятыми» (12 %). Дружелюбнее стали 3 человека (12 %).

Различия в проявлении испытуемыми показателей дружелюбия, принятия группой, потребности включения, потребности контроля, потребности в аффекте до и после реализации Программы являются статистически достоверными.

В целом после проведения Программы психолого-педагогической коррекции межличностного взаимодействия младших подростков у большинства младших подростков (36 %) повысились уровни необходимых социально-психологических знаний, умений адекватного восприятия, преодоления трудностей межличностного взаимодействия, коммуникативных умений.

В содержание дальнейшей работы педагога-психолога с этим классом заложено целенаправленное повышение статуса учеников в группе средствами создания успеха в коллективе для каждого ребенка, используя его интересы, хобби, полезные умения, включая его в ситуации совместного переживания с группой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sigmund E., De Ste Croix M., Miklankova L., Fromel K. Physical activity patterns of kindergarten children in comparison to teenagers and young adults // *European Journal of Public Health*. 2007. Vol. 17. № 6. P. 646–648.
2. Лисина М.И. Общение, личность, психика ребенка. М.: Институт практической психологии, 1997. 384 с.
3. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Юнити-М, 1999. 256 с.
4. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. М.: Наука, 2003. 214 с.
5. Варшавская Н.Е. Роль семьи в формировании социометрического статуса подростка в группе сверстников // *Научные исследования: от теории к практике*. 2015. Т. 1. № 4. С. 231–233.
6. Dolgova V.I., Rokickaya Y.A., Volchegorskaya E.Y., Yemelyanova E.E., Uvarina N.V. A study of psychological readiness of parents to educate children in the foster family // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11. № 15. P. 8592–8598.
7. Дереча И.И. Становление нравственной позиции младших подростков во взаимодействии школы и семьи // *В мире научных открытий*. 2015. № 5.2. С. 707–719.
8. Wills W., Backett-Milburn K., Gregory S., Lawton J. The influence of the secondary school setting on the food practices of young teenagers from disadvantaged backgrounds in Scotland // *Health Education Research*. 2005. Vol. 20. № 4. P. 458–465.

9. Котина Н.Н. Социальное развитие младшего подростка в совместно-распределенной учебной деятельности // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4. С. 171–176.
10. Баранова О.Г. Формирование коммуникативных умений младших подростков во внеучебной деятельности // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 566–569.
11. Луева М.В. Возрастные особенности и стратегии овладевающего поведения младшего подростка в условиях образовательного процесса // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 1. С. 88–91.
12. Hartless Ju.M., Ditton Ja., Nair G., Phillips S. More sinned against than sinning: a study of young teenagers experience of crime // British Journal of Criminology. 1995. Vol. 35. № 1. P. 114–134.
13. Henderson M., Wight D., Raab G., Abraham Ch., Buston K., Hart G., Scott S. Heterosexual risk behaviour among young teenagers in Scotland // Journal of Adolescence. 2002. Vol. 25. № 5. P. 483–494.
14. Teijlingen E.R., Friend Ja.A.R., Twine F. Evaluation of grampian smokebusters: a smoking prevention initiative aimed at young teenagers // Journal of Public Health. 1996. Vol. 18. № 1. P. 13–18.
15. Патрикеева Э.Г., Ивонтьева Э.Г. Влияние феномена лидерства на формирование межличностных отношений в классном коллективе младших подростков // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 694–697.
16. Wilson S.H., Denman S., Gillies P.A., Wijewardene K. Purchasing services to promote the sexual health of young people – contraceptive care for teenagers: a review of the published literature to inform a regional health gain investment programme // European Journal of Public Health. 1994. Vol. 4. № 3. P. 207–210.
17. Medoff M.H. Estimates of the abortion demand of young and older teenagers // Population Research and Policy Review. 1998. Vol. 17. № 6. P. 539–549.
18. Adinamis A., Petti T.A., Small J., Nurnberger J.Jr., Dunn D., Patrick V., Kronenberger W. The cyclic dilemma: organic, functional, and environmental interaction in a young teenager // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 1995. Vol. 34. P. 1544–1550.
19. Ingesson S.G. Growing up with dyslexia. Interviews with teenagers and young adults // School Psychology International. 2007. Vol. 28. № 5. P. 574–591.
20. Garrett P.N.C., Williams A. Evaluating dialect in discourse: teachers' and teenagers' responses to young English speakers in Wales // Language in Society. 1999. Vol. 28. № 3. P. 321–354.
21. Fowler D. The first teenagers, the lifestyle of young wage-earners in interwar Britain // Journal of Social History. 1997. Vol. 30. № 3. P. 736–738.
22. Николаева И.А. Взаимосвязь когнитивного развития и ценностных отношений к себе и другим у младших подростков // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. С. 153–159.
23. Naugen O.H., Hovding G., Eide G.E. Biometric measurements of the eyes in teenagers and young adults with Down syndrome // Acta Ophthalmologica Scandinavica. 2001. Vol. 79. № 6. P. 616–625.
24. Dobson R. Mumps cases rise among teenagers and young adults // BMJ: British Medical Journal: International Edition. 2004. Vol. 329. № 7458. P. 132–133.
25. Скутина Т.В., Величева Д.И. Связь межличностной толерантности с аспектами самоотношения в подростковом возрасте // Психология обучения. 2014. № 12. С. 52–66.
26. Варфоломеева Е.П. Особенности возникновения конфликтов в межличностных отношениях у младших подростков и педагогические условия их разрешения // Российский научный журнал. 2014. № 5. С. 195–199.
27. Яценко Е.И. Особенности подготовки будущих психологов к работе с агрессивными подростками младшего возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 46-1. С. 178–183.
28. Юркшат К.Ф. Статусно-ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2013. № 2. С. 163–168.
29. Dudina M.N., Dolgova V.I. New educational paradigm: Existentialism is a Humanism // Man In India. 2016. № 96. P. 4043–4050.
30. Dolgova V.I., Mamylyna N.V., Belousova N.A., Melnik E.V., Arkayeva N.I. Problems of mental regulation of personal behavior patterns in stressful conditions // Man In India. 2016. № 96. P. 57–63.
31. Dudina M.N., Dolgova V.I. The crisis of upbringing in the contemporary chronotope: potential solutions // Man In India. 2016. № 96. P. 75–83.
32. Dolgova V.I., Salamatov A.A., Potapova M.V., Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. The research of the personality qualities of future educational psychologists // International journal of environmental & science education. 2016. Vol. 11. № 16. P. 9530–9542.
33. Семенов В.Ю. Трехфакторная модель социоэмоционального интеллекта младших школьников и подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 148–153.
34. Нападий С.В., Невзоров М.Н., Серова Е.П. Педагогическая модель восхождения подростка младшего возраста к бескорыстному риску во внеучебной деятельности // Высшее образование сегодня. 2015. № 12. С. 59–62.
35. Шерхунаева И.И., Михайлова О.С. Моделирование основных факторов межличностных отношений с помощью методики ДМО Т. Лири // Сибирский психологический журнал. 2015. № 55. С. 97–106.
36. Золотовицкий Р.А. Социометрия Я.Л. Морено // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 2. С. 107–121.
37. Петрановский А.В., Галимзянова М.В. Самовосприятие и межличностные отношения взрослых в связи с их сиблинговой позицией и субъективными переживаниями детства // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2015. Т. 3. С. 169–174.

38. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2007. 350 с.

REFERENCES

- Sigmund E., De Ste Croix M., Miklankova L., Fromel K. Physical activity patterns of kindergarten children in comparison to teenagers and young adults. *European Journal of Public Health*, 2007, vol. 17, no. 6, pp. 646–648.
- Lisina M.I. *Obshchenie, lichnost, psikhika rebenka* [Communication, personality, the psyche of the child]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 1997. 384 p.
- Elkonin B.D. *Vvedenie v psikhologiyu razvitiya* [Introduction to the development of psychology]. Moscow, Yuniti-M Publ., 1999. 256 p.
- Mudrik A.V. *Lichnost shkolnika i ee vospitanie v kollektive* [Student personality and her upbringing in the team]. Moscow, Nauka Publ., 2003. 214 p.
- Varshavskaya N.E. The role of family in the formation of a teenager sociometric status in the peer group. *Nauchnye issledovaniya: ot teorii k praktike*, 2015, vol. 1, no. 4, pp. 231–233.
- Dolgova V.I., Rokickaya Y.A., Volchegorskaya E.Y., Yemelyanova E.E., Uvarina N.V. A study of psychological readiness of parents to educate children in the foster family. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, no. 15, pp. 8592–8598.
- Derecha I.I. Formation of a moral position of younger teenagers in interaction of school and a family. *V mire nauchnykh otkrytiy*, 2015, no. 5.2, pp. 707–719.
- Wills W., Backett-Milburn K., Gregory S., Lawton J. The influence of the secondary school setting on the food practices of young teenagers from disadvantaged backgrounds in Scotland. *Health Education Research*, 2005, vol. 20, no. 4, pp. 458–465.
- Kotina N.N. Social development of the younger teenager in its joint distributed learning activities. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2016, no. 4, pp. 171–176.
- Baranova O.G. Formation of communicative abilities of younger teenagers in extracurricular activities. *Molodoy uchenyy*, 2015, no. 6, pp. 566–569.
- Lueva M.V. Age features and strategies of coping behaviour of younger teenagers in the conditions of the educational process. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika*, 2015, vol. 21, no. 1, pp. 88–91.
- Hartless Ju.M., Ditton Ja., Nair G., Phillips S. More sinned against than sinning: a study of young teenagers experience of crime. *British Journal of Criminology*, 1995, vol. 35, no. 1, pp. 114–134.
- Henderson M., Wight D., Raab G., Abraham Ch., Buston K., Hart G., Scott S. Heterosexual risk behaviour among young teenagers in Scotland. *Journal of Adolescence*, 2002, vol. 25, no. 5, pp. 483–494.
- Teijlingen E.R., Friend Ja.A.R., Twine F. Evaluation of grampian smokebusters: a smoking prevention initiative aimed at young teenagers. *Journal of Public Health*, 1996, vol. 18, no. 1, pp. 13–18.
- Patrikeeva E.G., Ivont'eva E.G. The impact of leadership crucial to the formation of interpersonal relations in class collective of younger teenagers. *Molodoy uchenyy*, 2015, no. 7, pp. 694–697.
- Wilson S.H., Denman S., Gillies P.A., Wijewardene K. Purchasing services to promote the sexual health of young people – contraceptive care for teenagers: a review of the published literature to inform a regional health gain investment programme. *European Journal of Public Health*, 1994, vol. 4, no. 3, pp. 207–210.
- Medoff M.H. Estimates of the abortion demand of young and older teenagers. *Population Research and Policy Review*, 1998, vol. 17, no. 6, pp. 539–549.
- Adinamis A., Petti T.A., Small J., Nurnberger J.Jr., Dunn D., Patrick V., Kronenberger W. The cyclic dilemma: organic, functional, and environmental interaction in a young teenager. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1995, vol. 34, pp. 1544–1550.
- Ingesson S.G. Growing up with dyslexia. Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 2007, vol. 28, no. 5, pp. 574–591.
- Garrett P.N.C., Williams A. Evaluating dialect in discourse: teachers' and teenagers' responses to young English speakers in Wales. *Language in Society*, 1999, vol. 28, no. 3, pp. 321–354.
- Fowler D. The first teenagers, the lifestyle of young wage-earners in interwar Britain. *Journal of Social History*, 1997, vol. 30, no. 3, pp. 736–738.
- Nikolaeva I.A. The relationship of cognitive development and moral relationship to himself and others in younger adolescents. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 2-3, pp. 153–159.
- Haugen O.H., Hovding G., Eide G.E. Biometric measurements of the eyes in teenagers and young adults with Down syndrome. *Acta Ophthalmologica Scandinavica*, 2001, vol. 79, no. 6, pp. 616–625.
- Dobson R. Mumps cases rise among teenagers and young adults. *BMJ: British Medical Journal: International Edition*, 2004, vol. 329, no. 7458, pp. 132–133.
- Skutina T.V., Velicheva D.I. Relations between interpersonal tolerance and some aspects of self attitude in adolescence. *Psikhologiya obucheniya*, 2014, no. 12, pp. 52–66.
- Varfolomeeva E.P. Features Conflicts Arise in Interpersonal Relationships at Younger Teenagers and Teaching Terms of Settlement. *Rossiyskiy nauchnyy zhurnal*, 2014, no. 5, pp. 195–199.
- Yatsenko E.I. Features of training of future psychologists to work with aggressive young adolescents. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2015, no. 46-1, pp. 178–183.
- Yurkshat K.F. Status and role structure of interpersonal relations of younger adolescents with manifestations of the syndrome attention deficit hyperactivity disorder. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment*, 2013, no. 2, pp. 163–168.
- Dudina M.N., Dolgova V.I. New educational paradigm: Existentialism is a Humanism. *Man In India*, 2016, no. 96, pp. 4043–4050.
- Dolgova V.I., Mamylyna N.V., Belousova N.A., Melnik E.V., Arkayeva N.I. Problems of mental regulation of personal behavior patterns in stressful conditions. *Man In India*, 2016, no. 96, pp. 57–63.

31. Dudina M.N., Dolgova V.I. The crisis of upbringing in the contemporary chronotope: potential solutions. *Man In India*, 2016, no. 96, pp. 75–83.
32. Dolgova V.I., Salamatov A.A., Potapova M.V., Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. The research of the personality qualities of future educational psychologists. *International journal of environmental & science education*, 2016, vol. 11, no. 16, pp. 9530–9542.
33. Semenov V.Yu. The Three-Factor Model of Socio-emotional Intelligence of Schoolchildren and Adolescents. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2015, no. 174, pp. 148–153.
34. Napadiy S.V., Nevzorov M.N., Serova E.P. The pedagogical model of the ascent to the younger teen selfless risk of extra-curricular activities. *Vyshee obrazovanie segodnya*, 2015, no. 12, pp. 59–62.
35. Sherkhunaeva I.I., Mikhaylova O.S. Modeling of the basic factors of interpersonal relationships using techniques IDP by T. Leary. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2015, no. 55, pp. 97–106.
36. Zolotovitskiy R.A. Sociometry Ya.L. Moreno. *Metodologiya i istoriya psikhologii*, 2007, vol. 2, no. 2, pp. 107–121.
37. Petranovskiy A.V., Galimzyanova M.V. Self-perception and interpersonal relations of adults in connection with their sibling position and subjective experiences of childhood. *Nauchnye issledovaniya vypusnikov fakulteta psikhologii SPbGU*, 2015, vol. 3, pp. 169–174.
38. Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [The methods of mathematical processing in psychology]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2007. 350 p.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF THE INTERPERSONAL INTERACTION OF THE YOUNG ADOLESCENTS: PROGRAM AND RESULTS

© 2017

V.I. Dolgova, Doctor of Sciences (Psychology), PhD (Pedagogy), Dean of Faculty of Psychology
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Keywords: young adolescent; interpersonal interaction; social and psychological knowledge; perception; empathy; communication.

Abstract: The system of interpersonal relations has a significant influence on the formation of the personality. It is confirmed by the author's analysis of the foundations of psychological and pedagogical correction of interpersonal interaction reflected in Russian and foreign scientific works. The objective of the paper is to present the original Programme of psychological and pedagogical correction of the interpersonal interaction of younger adolescents, to identify and discuss the changes caused by its implementation. For each lesson, the goals are defined and exercises are developed. In the period between the lessons, the development of the qualities continued through the active participation of teachers and parents. Diagnostics of interpersonal interaction between young adolescents was carried out before and after implementation of the Programme. While studying interpersonal relations and social attitudes based on T. Leary's method of diagnostics of interpersonal relations, positive changes in the "friendliness" factor were identified. The results of the application of G. Moreno's socio-metric techniques (parametric, with the selection number limited to five people) showed that implementation of the Programme facilitated a change in the status of the students. According to the questionnaire of interpersonal relations by V. Shutts, positive changes in the need to create and maintain satisfactory relations with classmates were revealed; the need for inclusion (need for interaction and cooperation) and the need for control (need for maintaining satisfactory relations with reliance on control and strength) begin to appear, as well as interpersonal needs for affect (with reliance on emotional relationships).

Changes in friendliness showings, acceptance by the group, inclusion needs, monitoring needs, affect needs before and after implementation of the Programme are confirmed through the use of the multifunctional criterion ϕ^* (angular Fisher transform).

In general, after carrying out the Programme of psychological and pedagogical correction of interpersonal interaction between young adolescents, the levels of necessary socio-psychological knowledge, the skills of adequate perception, overcoming the difficulties of interpersonal interaction and communicative skills have increased.

СИМПТОМЫ МОНОТОНИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРА ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА

© 2017

О.А. Макарова, старший преподаватель кафедры психологии
Елабужский институт Казанского федерального университета, Елабуга (Россия)

Ключевые слова: монотония; монотонность; симптомы монотонии; оператор получения непрерывного стекловолокна; усталость; апатия; скука.

Аннотация: Монотония – явление, характерное для конвейерного труда. В связи с тем, что в каждой профессии могут быть свои симптомы и механизмы ее формирования, возникает необходимость изучения данного состояния в соотношении с условиями конкретного труда. Проблема монотонии в сфере вредного химического производства до сих пор остается неизученной.

Статья посвящена изучению симптомов монотонии у операторов получения непрерывного стекловолокна. В исследовании приняло участие 64 оператора мужского пола в возрасте от 22 до 39 лет.

Была выявлена динамика проявления симптомов монотонии у операторов получения непрерывного стекловолокна в течение дневной рабочей смены. Среди выявленных симптомов обнаружены апатия, скука усталость, сонливость. В начале рабочего дня операторы отмечают у себя бодрое настроение, после обеда и к концу дня этот показатель значительно снижается за счет нарастания состояния усталости разной степени выраженности. Сонливость наблюдается на всех этапах рабочей смены, к ее концу фиксируется намного чаще, чем в начале дня. Апатию и скуку в начале дня не фиксирует ни один из респондентов, но в середине и в конце дня испытывают очень часто.

Результаты проведенного исследования возможно учесть в организации технологического процесса получения непрерывного стекловолокна с целью снижения негативного влияния переживания монотонии и, как следствие, повышения эффективности трудовой деятельности. Однако следует помнить, что полученные результаты имеют отношение только к дневной смене. Проявления монотонии у операторов получения непрерывного стекловолокна во время ночной смены будут значительно отличаться.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы монотонии в отечественной литературе традиционно исследуются в контексте профессиональной деятельности. Е.П. Ильин, М.И. Виноградов, З.М. Золина рассматривали монотонию как эмоциональное, операциональное состояние. Их положения строились на основе идеи И.П. Павлова о быстром истощении клеток в случае длительного воздействия на них и, как следствие, развитию запредельного охранительного торможения [1; 2]. Под монотонией фактически понимают состояние утомления, при котором можно наблюдать сужение объема внимания, нервное истощение и снижение общей активности организма. Н.Д. Левитов при этом предложил различать состояние, вызываемое однообразием деятельности, и утомление [3; 4]. То же подтверждали Н.П. Фетискин и Н.Е. Высотская [5; 6]. Различия наблюдаются по некоторым физиологическим параметрам, таким как время сложной и простой сенсомоторной реакции, сдвиги в сторону торможения и возбуждения, частота сердечных сокращений, энергозатратность, общее самочувствие, включая ощущение скуки и чувство усталости.

Монотония, как правило, характеризуется полусонным состоянием, сопровождающимся снижением психической активности и скукой, приводит к снижению работоспособности и стрессовым состояниям [7; 8]. Для возникновения монотонии необходимы следующие параметры деятельности и окружающей среды: бедность раздражителей, их однообразие, ограниченность поля наблюдения и др. Выделяют субъективные симптомы монотонии, проявляющиеся в виде различных эмоциональных переживаний и состояний: чувства усталости, сонливости, испорченного настроения, нега-

тивного или нейтрального отношения к выполняемым операциям [9].

В начале XX века возникает путаница между терминами «монотонность» и «монотония». Одни утверждают, что монотонность – это фактически скука, то есть состояние человека, другие относят монотонность к однообразию деятельности, при том что однообразие работы обозначают еще и понятием «монотония». Прослеживается также нечто общее в тезисах ученых, касающихся монотонии, согласно которым монотония рождается из однообразной деятельности (монотонности). Этой точки зрения будем придерживаться и мы. Однообразной обычно считают деятельность водителей грузовиков дальнего следования, летчиков и других специалистов, которая связана с неменяющимися условиями окружающего пространства и неизменными профессиональными действиями. К таким специалистам можно отнести и операторов в различных сферах конвейерного производства, где наблюдается определенное постоянство выполняемых операций. Интерес к подобному рода профессиям в последние десятилетия значительно возрос [10–13], однако не всегда оказывается возможным перенести симптомы монотонии, характерные для одного вида операторского труда, на другой вид. Определенную специфику имеет и деятельность в условиях вредного химического производства, в частности профессия оператора получения непрерывного стекловолокна (далее – оператора ПНС) [14].

Монотонные виды работ можно разделить на две категории: 1) монотонность действия, связанная с выполнением однообразных рабочих действий и частым их повторением; 2) монотонность обстановки ожидания, связанная с воздействием однообразия рабочей

обстановки в ситуации «сенсорного голода», или пассивного наблюдения и контроля за автоматизированным процессом.

В профессиональной деятельности оператора ПНС можно обнаружить признаки обеих категорий монотонных работ с преобладанием второй. На протяжении рабочей смены оператору приходится иметь дело с ограниченностью поля наблюдения, небольшим количеством объектов наблюдения и активных действий в единицу времени, бедностью внешних раздражителей. Следует отметить, что устойчивость к монотонии оператора ПНС совершенно справедливо можно отнести к факторам, определяющим успешность в данном виде трудовой деятельности [15].

В современных научных исследованиях недостаточное освещены проблемы проявления монотонии у представителей вышеназванной профессии. На наш взгляд, выявление характера протекания данного состояния у операторов ПНС позволит в дальнейшем продвинуться в представлениях о мерах и способах его преодоления не только у обозначенных сотрудников, но и у представителей других социотехнических профессий. Подобные исследования уже существуют в науке. Н.Д. Левитов, например, предлагает пути предупреждения и преодоления монотонности в работе [3; 4]. Преодолеть монотонию и повысить положительное отношение к труду рабочему удастся, если он осознает необходимость своей профессии и четко представит результаты труда, повысив за счет этого собственную мотивацию. Всегда существует возможность найти интересное даже в однообразной работе. Когда повышается автоматизм рабочих действий, сотрудник может отвлечь свои мысли от технологического процесса. Но в этом случае операции должны быть очень простыми. Ослабляют переживание однообразия работы также ее внешние условия. К сожалению, изменить условия труда в цехе сам сотрудник не в силах, и в этом смысле он должен, прежде всего, понимать и правильно оценивать собственное состояние, чтобы в дальнейшем изменить свое субъективное отношение к происходящему.

Все вышеперечисленное определило актуальность нашего исследования, а также его цель, которой стало выявление основных признаков и симптомов монотонии оператора ПНС.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

В качестве объекта изучения были выбраны представители одного из крупнейших предприятий по производству стекловолокна – ООО «П-Д Татнефть-Алабуга Стекловолокно», ими стали 64 оператора ПНС. Все респонденты – мужчины в возрасте от 22 до 39 лет.

В исследовании были определены различные симптомы монотонии и утомления операторов на основе оценки ими своего собственного состояния (оценка состояний осуществлялась с опорой на схему, отраженную в работах А.И. Фукина [16; 17], встречающуюся также ранее у В.И. Рождественской и И.А. Левочкиной [18–20]).

Перед работой, а затем через каждые 30 минут в течение всей смены, включая обеденный перерыв, испытуемым предлагалось оценивать свое состояние по следующим симптомам: самочувствие бодрое; небольшая усталость; усталость; сильная усталость; спокойное состояние; апатия; скука; сонливость; отвращение к работе. 12-часовая трудовая смена (дневная) условно была разделена на три части: первая половина дня (с 8:00 до 11:30), середина дня (с 12:00 до 15:30), конец дня (с 16:00 до 20:00). Каждый оператор, таким образом, должен был делать отметки о своем самочувствии в начале и в середине дня по 8 раз, а в конце дня – 9 раз. Это позволило определить выраженность и динамику появления и развития этих симптомов в течение рабочего дня у респондентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Из таблицы 1 видно, что симптомы монотонии можно наблюдать практически в течение всей рабочей смены оператора, но с разной степенью выраженности и интенсивности.

В таблице 2 представлена динамика симптомов монотонии, что позволяет глубже изучить интенсивность проявления негативных состояний.

Данные таблицы 2 подтверждают результаты, представленные выше. Все симптомы монотонии имеют определенную динамику развития в разные промежутки рабочей смены. В первой половине дня бодрое самочувствие отмечается намного чаще, чем в конце дня. Эта тенденция очень ярко отражена в таблице 2.

Таблица 1. Выраженность симптомов монотонии и утомления операторов ПНС в течение дня

Симптомы	Количество испытуемых (их процентное соотношение), испытывающих симптомы монотонии		
	Первая половина дня (с 8:00 до 11:30)	Середина дня (с 12:00 до 15:30)	Конец дня (с 16:00 до 20:00)
Самочувствие бодрое	61* (95,0 %)	12 (19,0 %)	5 (8,0 %)
Небольшая усталость	15 (23,5 %)	32 (50,0 %)	13 (20,0 %)
Усталость	17 (26,5 %)	25 (39,0 %)	27 (42,0 %)
Сильная усталость	13 (20,0 %)	16 (25,0 %)	21 (33,0 %)
Спокойное состояние	12 (19,0 %)	21 (33,0 %)	31 (48,5 %)
Апатия	0	16 (25,0 %)	26 (40,5 %)
Скука	0	14 (29,0 %)	4 (6,0 %)
Сонливость	4 (6,0 %)	10 (16,0 %)	30 (47,0 %)
Отвращение к работе	0	2 (3,0 %)	20 (31,0 %)

*Примечание. В таблице указано количество испытуемых, хоть один раз указавших симптом, вне зависимости от количества получасовых промежутков, в которые этот симптом обнаруживается.

Таблица 2. Динамика проявления симптомов монотонии утомления операторов ПНС

Симптомы	Количество получасовых промежутков, отмеченных респондентами		
	Первая половина дня (с 8:00 до 12:00)	Середина дня (с 12:00 до 16:00)	Конец дня (с 16:00 до 20:00)
Самочувствие бодрое	336	42	16
Небольшая усталость	40	125	41
Усталость	44	91	106
Сильная усталость	33	75	76
Спокойное состояние	44	70	87
Апатия	0	47	67
Скука	0	31	83
Сонливость	15	26	61
Отвращение к работе	0	5	39

Небольшая усталость наблюдается в начале и в середине дня, к концу дня возрастают усталость и сильная усталость. Однако спокойное состояние операторы испытывают чаще в конце дня, возможно, это связано с предвкушением завершения рабочей смены. Апатия в начале дня не наблюдается, но уже в середине можно заметить безучастное и даже безразличное отношение сотрудников к работе. Скуку также не отмечают в начале рабочей смены, в послеобеденный перерыв и в конце дня операторы могут испытывать отрицательно окрашенные эмоции, что влечет за собой плохое настроение, пассивное психическое состояние, характеризующееся снижением активности, отсутствием интереса к трудовому процессу, к коллегам. По мере нарастания утомления операторы также чаще испытывают сонливость и отвращение к работе.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Согласно проведенному исследованию, наилучшее самочувствие операторы отмечают у себя в начале дня, к середине смены они становятся немного усталыми, к концу смены наблюдается нарастание этого состояния при очевидной тенденции нарастания спокойствия к середине и концу дня, что можно объяснить неизменяющимися условиями труда и постоянным повторением трудовых операций либо ожиданием завершения рабочего дня. Таким образом, к симптомам монотонии в труде оператора ПНС можно отнести ощущение усталости в середине и в конце рабочей смены, апатию, скуку и сонливость, а также отвращение к работе, нарастающие к концу рабочего дня. Именно эти состояния проявляются значительно чаще, нежели остальные, и именно они будут влиять на эффективность труда, приводя к ее снижению.

Нужно заметить, что проявление различных симптомов монотонии зависит не только от характера самой деятельности, но и от индивидуальных особенностей сотрудника, в частности типа нервной системы, ее инертности, темперамента, зачастую определяется возрастом (молодые люди более чувствительны к монотонности труда) и практически не зависит от уровня квалификации. Более устойчивыми к монотонии оказываются также люди, относящиеся к работе с большим интересом и увлечением.

К сожалению, совершенно избежать влияния субъективных отношений к процессу работы и изменить

достаточно жесткие условия технологического процесса на химическом предприятии не представляется возможным. Однако осознание того, как и почему наступает состояние монотонии, позволит оператору избежать негативных переживаний по этому поводу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
2. Золина З.М. Руководство по физиологии труда. М.: Медицина, 1983. 528 с.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 164 с.
4. Левитов Н.Д. Проблемы психических состояний // Вопросы психологии. 1955. № 2. С. 16–26.
5. Фетискин Н.П. Монотония в производственной деятельности // Психофизиология спортивных и трудовых способностей человека. Л.: ЛенГУ, 1974. С. 27–39.
6. Высотская Н.Е. Психофизиологические особенности учащихся хореографического училища // Психофизиология спортивных и трудовых особенностей человека. Л.: ЛенГУ, 1974. С. 143–159.
7. Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // Психология психических состояний. Вып. 4. Казань: ЦИТ, 2002. С. 202–204.
8. Леонова А.Б., Капица М.С. Методы субъективной оценки функциональных состояний человека // Практикум по инженерной психологии и эргономике. М.: Академия, 2003. С. 136–166.
9. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
10. Попечителей Е.П., Суворов Н.Б., Гусева Н.Л., Кузнецова Н.Н. Биотехническая система для диагностики и коррекции состояния оператора // Биотехнические системы в XXI веке: материалы Всероссийской научно-технической конференции. СПб.: С.-Петербургский ун-т, 2004. С. 108–111.
11. Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // Психология психических состояний. Вып. 4. Казань: ЦИТ, 2002. С. 326–343.
12. Barabanshchikova V.V. Workload patterns and job stress in call center operators // 12th European Congress of Psychology. Istanbul, 2011. P. 233–234.

13. Ljdokova G.M., Talysheva I.A., Gaifullina N.G. Psychophysiological and psychological characteristics of young drivers // *Life Science Journal*. 2014. № 11. P. 694–696.
 14. Макарова О.А., Фукин А.И. «Акме» в профессиональной деятельности «более успешных» и «менее успешных» операторов получения непрерывного стекловолокна // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова: материалы Международной научно-практической конференции. М.: Акрополь, 2016. С. 551–559.
 15. Makarova O.A., Pianova E.N., Panfilov A.N., Minakhmetova A.Z. External criteria of success in the professional activities of representatives of socio-technical professions // *Journal of Language and Literature*. 2016. Vol. 7. № 2. P. 364–370.
 16. Фукин А.И. Психология конвейерного труда. М.: ПЕРСЭ, 2003. 240 с.
 17. Фукин А.И. Психологические особенности монотонии в конвейерном труде // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 4. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 459–477.
 18. Рождественская В.И. Индивидуальные различия работоспособности. М.: Педагогика, 1980. 208 с.
 19. Рождественская В.И. К вопросу о проявлениях силы нервной системы при разных видах монотонной работы // Проблемы дифференциальной психофизиологии. Т. 9. М.: Педагогика, 1977. С. 96–107.
 20. Рождественская В.И., Левочкина И.А. Функциональное состояние при монотонной работе и сила нервной системы // Проблемы дифференциальной психофизиологии. Т. 17. М.: Педагогика, 1972. С. 194–222.
- REFERENCES**
1. Ilin E.P. *Differentsialnaya psikhofiziologiya* [Differential psychophysiology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2003. 544 p.
 2. Zolina Z.M. *Rukovodstvo po fiziologii truda* [Occupational Physiology Guide]. Moscow, Meditsina Publ., 1983. 528 p.
 3. Levitov N.D. *O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka* [The mental state of human]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1964. 164 p.
 4. Levitov N.D. Problems of mental states. *Voprosy psikhologii*, 1955, no. 2, pp. 16–26.
 5. Fetiskin N.P. Monotone in productive activities. *Psikhofiziologiya sportivnykh i trudovykh sposobnostey cheloveka*. Leningrad, LenGU Publ., 1974, pp. 27–39.
 6. Vysotskaya N.E. Psychophysiological features choreographic school students. *Psikhofiziologiya sportivnykh i trudovykh sposobnostey cheloveka*. Leningrad, LenGU Publ., 1974, pp. 143–159.
 7. Leonova A.B., Velichkovskaya S.B. Differential diagnosis of the state of reduced health. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy*. Kazan, TsIT Publ., 2002. Vyp. 4, pp. 202–204.
 8. Leonova A.B., Kapitsa M.S. Methods for the subjective assessment of human functional states. *Praktikum po inzhenernoy psikhologii i ergonomike*. Moscow, Akademiya Publ., 2003, pp. 136–166.
 9. Ilin E.P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2001. 752 p.
 10. Popechitelev E.P., Suvorov N.B., Guseva N.L., Kuznetsova N.N. Biotech system for the diagnosis and correction of operator status. *Biotekhnicheskie sistemy v XXI veke: materialy Vserossiyskoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii*. Sankt Petersburg, S.-Peterburgskiy un-t Publ., 2004, pp. 108–111.
 11. Leonova A.B., Velichkovskaya S.B. Differential diagnosis of the state of reduced health. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy*. Kazan, TsIT Publ., 2002. Vyp. 4, pp. 326–343.
 12. Barabanshchikova V.V. Workload patterns and job stress in call center operators. *12th European Congress of Psychology*. Istanbul, 2011, pp. 233–234.
 13. Ljdokova G.M., Talysheva I.A., Gaifullina N.G. Psychophysiological and psychological characteristics of young drivers. *Life Science Journal*, 2014, no. 11, pp. 694–696.
 14. Makarova O.A., Fukin A.I. “Acme” in the professional activity “more successful” and “less successful” operators producing continuous glass fibers. *Psikhologiya razvitiya cheloveka kak subekta truda. Razvitie tvorcheskogo naslediya E.A. Klimova: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, Akropol’ Publ., 2016, pp. 551–559.
 15. Makarova O.A., Pianova E.N., Panfilov A.N., Minakhmetova A.Z. External criteria of success in the professional activities of representatives of socio-technical professions. *Journal of Language and Literature*, 2016, vol. 7, no. 2, pp. 364–370.
 16. Fukin A.I. *Psikhologiya konveyernogo truda* [Psychology assembly-line labor]. Moscow, PERSE Publ., 2003. 240 p.
 17. Fukin A.I. Psychological features of monotony in the work conveyor. *Aktualnye problem psikhologii truda, inzhenernoy psikhologii i ergonomiki*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2012. Vyp. 4, pp. 459–477.
 18. Rozhdestvenskaya V.I. *Individualnye razlichiya rabotosposobnosti* [Individual differences in performance]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. 208 p.
 19. Rozhdestvenskaya V.I. On the question of strength of the nervous system manifestations in different types of repetitive work. *Problemy differentsialnoy psikhofiziologii*. Moscow, Pedagogika Publ., 1977. Vol. 9, pp. 96–107.
 20. Rozhdestvenskaya V.I., Levochkina I.A. Functional state during monotonous work and the strength of the nervous system. *Problemy differentsialnoy psikhofiziologii*. Moscow, Pedagogika Publ., 1972. Vol. 17, pp. 194–222.

**THE SYMPTOMS OF MONOTONIA IN PROFESSIONAL ACTIVITIES
OF AN OPERATOR OF CONTINUOUS GLASS FIBER PRODUCTION**

© 2017

O.A. Makarova, senior lecturer of Chair of psychology
Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga (Russia)

Keywords: monotonia; monotonicity; monotonia symptoms; operator of continuous glass fiber production; fatigue; apathy; boredom.

Abstract: Monotonia is a phenomenon specific to the conveyer labor. Due to the fact that each profession can have peculiar symptoms and mechanisms of its formation, the need arises to study this state in relation to the specific labor conditions. The problem of monotonia in the sphere of hazardous chemical production still remains unexplored.

The paper covers the study of monotonia symptoms of the operators of continuous glass fiber production. Sixty-four male operators at the ages from 22 to 39 participated in the research study.

The author determined the dynamics of manifestation of monotonia symptoms of the operators of continuous glass fiber production during the day shift. Among the identified symptoms, apathy, boredom, fatigue, and drowsiness were determined. At the beginning of the working day, the operators registered cheerful mood, in the afternoon and by the end of the day, this index decreases significantly due to the augmentation of the fatigue state of various intensity. The drowsiness is observed at all stages of the work shift, and at the end of the shift, it is being fixed more often than at the beginning of the day. None of the respondents register the apathy and boredom at the beginning of the day, but they experience them very often in the middle and at the end of the day.

The results of the study can be considered when organizing the technological process of production of continuous glass fiber in order to reduce the negative impact of experiencing monotonia, and, as a consequence, to improve the efficiency of work activities. However, it should be remembered that the results are related to the day shift only. Manifestations of monotonia of operators of continuous glass fiber production will differ significantly during the night shift.

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК СУПРУГОВ В СЕМЬЯХ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

© 2017

И.С. Морозова, доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей психологии и психологии развития
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

Ключевые слова: родительство; родительские установки; семья; стаж семейной жизни; супруги.

Аннотация: Актуальность выбранного для исследования вопроса напрямую связана с протекающими на современном этапе развития общества процессами трансформации родительско-детских отношений, изменениями в содержании и ролевых функциях супругов. В статье рассматриваются особенности родительских установок супругов, имеющих различный стаж семейной жизни. Описаны организация и методы исследования, приведены результаты исследования родительских установок отцов и матерей, имеющих супружеские отношения различной степени длительности.

Рассматриваются особенности родительских установок мужчин и женщин, определяющие отношение к ребенку и к воспитательной практике. В родительских установках мужчин выявлен высокий уровень строгости и авторитетности в отношении с ребенком. Особенности родительских установок женщин выступают стремление к партнерским отношениям с ребенком, стремление ускорить развитие ребенка, низкий уровень зависимости от семьи.

Определены особенности родительских установок супругов со стажем семейной жизни менее пяти лет. У мужчин этой группы в большинстве случаев проявлялась такая родительская установка, как гипоопека, в то время как женщины данной группы предпочитали демократические отношения с ребенком. Выявлены особенности родительских установок супругов, стаж семейной жизни которых составляет от пяти до пятнадцати лет, выражающиеся в том, что у женщин доминируют такие родительские установки, как гипоопека и отсутствие демократичности в отношениях с ребенком, у мужчин доминирует установка на демократичность в общении с детьми. Определено, что сочетание характеристик родительских установок у мужчин в группе со стажем семейной жизни от шестнадцати лет и более свидетельствует о выраженности такого типа родительского воспитания, как отказ от авторитарности и гипоопека. Женщины также отказываются от авторитарности и отдают предпочтение демократическому стилю воспитания.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы семьи, формирования представлений о родительских функциях и ролевом поведении в браке в современной ситуации общественного развития актуализируются в связи с изменением содержательных характеристик поведения детей и родителей, трансформацией меры ответственности за последствия принятых решений, ослаблением межличностных отношений между родителями и детьми, возрастанием конфликтности и агрессивности в ситуациях семейного взаимодействия. Теоретический анализ феномена родительства позволил выделить следующие направления исследований: социокультурные различия (Т.А. Гурко, И.С. Кон, М. Мид), гендерные аспекты (В.А. Рамих, Г.Г. Филиппова), содержательные характеристики структуры (М.О. Ермихина, Р.В. Овчарова), компоненты структурной организации (С.С. Жигалин, Е.В. Милюкова, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер и др.) [1]. Полученные данные позволяют констатировать отсутствие внимания исследователей к особенностям родительских диспозиций и установок.

По результатам проведенных исследований (В.И. Брутман [2], О.В. Баженова, Л.Л. Баз, О.А. Копыл [3], М.С. Радионова [4]) выявлено наличие отрицательных влияний на психическое развитие личности в онтогенезе последствий семейного воспитания и нарушений взаимоотношений ребенка с родителями. Формирование представлений о себе как будущем родителе имеет возрастную и гендерную обусловленность, что аргументированно доказывается в работах Е.И. Захаровой [5], Р.В. Овчаровой [6]. Исследователи отмечают нали-

чие у ребенка предопределенности отношения к самому себе, обусловленное опытом семейного воспитания (Г.Т. Хоментаскас [7], А.З. Шапиро [8]). Актуализируя значение внутрисемейных отношений, авторы подчеркивают факт детерминирующего воздействия детских переживаний на становление собственной модели родительского поведения (О.А. Карабанова [9], А.С. Спиваковская [10], Э.Г. Эйдемиллер [11]). А.И. Баркан [12], Л. Беньямин [13], В.И. Гарбузов [14] убедительно доказали, что возрастание деструктивных детско-родительских взаимодействий приводит к развитию определенных аномалий и дефектов в развитии ребенка как личности.

На наш взгляд, актуализируется проблема расширения и дополнения теоретического и практического знания о возрастано-психологических особенностях родительских установок супругов в семьях с различным стажем.

Результаты, полученные нами [15; 16], позволили определить различия в содержательных характеристиках образов представлений, возникающих у мужчин и женщин в период юности и детерминирующих формирование будущих родительских установок. Мы выявили, что у мужчин представления о будущем неразрывно связаны с карьерой и профессией, у женщин мечты о будущем обозначены в категориях «супруги», «матери», и лишь в части высказываний упоминается образ «профессионала». Образы будущего родительства определяются опытом семейного воспитания [17]. Мы поддерживаем позицию Н.Н. Васягиной, которая считает, что одной из определяющих детерминант формирования

отношения к своему будущему ребенку выступают отношения с собственными родителями в период детства и отрочества [18]. Модели будущего родительского поведения, выхода из субъективно кризисных ситуаций, в том числе и воспитательных, усваиваются людьми с самого раннего детства и проявляются в собственном родительском поведении не всегда осознанно. Компоненты модели родительского поведения, как и родительская установка в целом, различаются по степени осознанности (осознанные и неосознанные), модальности (положительные и отрицательные), характеру воздействия (конструктивные и деструктивные) [19].

Родительские установки рассматриваются нами как совокупность содержательных характеристик, включающих эмоциональное отношение к ребенку, восприятие ребенка родителем и выбор способов поведения с ним. И.М. Марковская, ссылаясь на результаты английских исследователей, утверждает, что особенности отношения родителей к своим детям закрепляются у последних в их собственном отношении к окружающим и их оценкам. На основании анализа родительских установок у детей можно определить, насколько гармонично или напряженно положение ребенка в семье [20]. Наше отношение к действительности, ценности, предрассудки и убеждения, проявление наклонностей и то, чем они будут сдерживаться, определяются родительскими установками.

Родительские установки, а также их следствия, такие как формирование индивидуальных особенностей ребенка в рамках нормального или отклоняющегося поведения, достаточно широко описаны в клинической литературе. Так, например, Р. и М. Гулдинг трактуют родительские предписания как сообщения, передаваемые родителями, вследствие их (родителей) собственных проблем: гнева, страха, растерянности, несчастья, тревоги, несостоятельности и т. д. [21]. Т.В. Архиреева [22] подчеркивает, что родительские позиции реализуются в поведении отца и матери в том или ином типе воспитания. Она выделяет следующие феномены, характеризующие родительские позиции: «гиперопека – отсутствие родительской опеки»; «отсутствие демократичности в отношениях с ребенком – демократичность»; «диктат в воспитании – отказ от авторитарности».

Для целей нашего исследования наиболее интересна типология Е.С. Шеффера и Р.К. Белла [23]. Авторы выделяют три класса отношений. Во-первых, позитивный эмоциональный контакт, включающий побуждение различных видов активности, в том числе и речевой. Для него характерны партнерские отношения между родителями и ребенком. Во-вторых, излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, которая проявляется во вспыльчивости и раздражительности, излишней строгости и суровости, в уклонении от контакта с ребенком. Третий вариант реализуется в излишней концентрации на ребенке, проявляющейся в чрезмерной заботе и установлении отношений зависимости; в подавлении воли и преодолении сопротивления; в опасении обидеть и создании безопасности; в исключении внесемейных влияний; в стремлении ускорить развитие ребенка. Е.С. Шеффер и Р.К. Белл полагают, что в понятие «установка» помимо отношения к ребенку должно входить отношение к семейной роли (мужа – отца – хозяина, жены – матери – хозяйки дома). Выделяются

факторы, характеризующие установки: «авторитарность», «демократичность», «опека» и «супружеские отношения» [23].

Целью исследования стало изучение особенностей родительских установок супругов в семьях с различным стажем семейной жизни.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальная база исследования – 72 семьи с семейным стажем от 1 года до 25 лет, имеющие детей. Возраст супругов – от 20 до 55 лет, национальность – русские. Нами использовался «Тест-опросник по исследованию особенностей родительских установок» (Е.С. Шеффер и Р.К. Белл [24]), а также «Опросник взаимодействия родителей с детьми» И.М. Марковской [24].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

С помощью критерия Стьюдента для независимых выборок сравнивались средние значения показателей женщин групп семей со стажем семейной жизни от одного года до пяти лет, от шести до пятнадцати лет и от шестнадцати и более лет совместной семейной жизни. По результатам эксперимента мы выделили значимые различия по следующим параметрам (таблица 1).

Сравнение средних значений содержательных характеристик родительских установок женщин в группах с различным стажем семейной жизни показало, что значимые различия по таким показателям, как «подавление воли ребенка», «семейные конфликты», «раздражительность родителей», «излишняя строгость родителей», «избегание общения с ребенком» и «невнимательность мужа к жене», отсутствуют. Высокие баллы по шкалам «зависимость от семьи», «исключение внесемейных влияний», «подавление агрессивности ребенка», «подавление либидо», «чрезмерное вмешательство в мир ребенка» характерны для женщин 1-й группы. Результаты позволяют констатировать установку на роль матери, которая была бы только хозяйкой дома, жила бы исключительно семейными заботами, ограничивая свое общение и интересы кругом семьи. Женщины данной группы, в отличие от женщин других групп, склонны считать, что дети должны во всем слушаться родителей, понимать, что их мудрость есть высшая мудрость. Они стремятся ограничить постороннее влияние на ребенка, подчеркивая собственную роль. Ребенок, по их мнению, должен избегать драк в любых ситуациях, в случае конфликтов должен обращаться к взрослым. Они склонны подавлять сексуальность ребенка, его интерес к сексуальным проблемам, избегать разговоров, связанных с отношениями полов, в его присутствии. Чрезмерное вмешательство в мир ребенка проявляется в желании молодых матерей делать все, чтобы знать, о чем думает ребенок, знать его мысли и чувства.

Женщины 2-й группы в среднем имеют более высокие баллы, чем женщины 1-й и 3-й групп, по шкалам «вербализация», «опасение обидеть» и «уравнение отношения с ребенком». Данные показатели свидетельствуют о том, что матери в семьях со стажем семейной жизни от шести до пятнадцати лет оказывают большее словесное влияние на ребенка, чем испытуемые из других групп, настаивают на выполнении своих требований,

Таблица 1. Средние значения показателей женщин в группах с различным стажем семейной жизни (методика PARI)

Показатели	Стаж Стаж 1–5 лет (1 группа)	Стаж 6–15 лет (2 группа)	Стаж 16 и более лет (3 группа)	Значимые различия ($p < 0,05$)
Вербализация	14,25	17,50	15,67	1–2; 2–3
Чрезмерная забота	12,00	12,17	8,67	1–3; 2–3
Зависимость от семьи	11,50	8,50	10,17	1–2; 2–3
Ощущение самопожертвования	10,67	11,83	9,75	2–3
Опасение обидеть	14,50	15,33	12,83	1–3; 2–3
Исключение внесемейных влияний	13,50	10,67	11,58	1–2; 1–3
Сверхавторитет родителей	13,58	11,92	12,13	1–2; 1–3
Подавление агрессивности ребенка	13,33	10,00	11,46	1–2; 1–3; 2–3
Неудовлетворенность ролью хозяйки	10,75	11,75	12,54	1–3
Партнерские отношения	15,08	12,92	14,25	1–2
Развитие активности ребенка	14,33	12,75	14,42	1–2; 2–3
Подавление либидо	13,17	11,00	10,58	1–2; 1–3
Доминирование матери	10,92	8,75	10,92	1–2; 2–3
Чрезмерное вмешательство в мир ребенка	13,90	11,08	11,17	1–2; 1–3
Уравнение отношения с ребенком	16,08	19,17	17,00	1–2; 2–3
Стремление ускорить развитие ребенка	10,50	9,67	12,92	1–3; 2–3
Несамостоятельность матери	14,33	12,58	13,83	1–2; 2–3

стремятся использовать убеждения, чтобы добиться послушания, чаще прибегают к крикам, жалобам, ругани. Родительско-детские отношения построены на повышенном, обостренном внимании и заботе, чрезмерной опеке и мелочном контроле поведения, запретах, ограничениях. Женщины данной группы склонны считать, что дети станут более счастливыми, если родители будут проявлять больший интерес к их делам.

Низкие баллы по шкалам «партнерские отношения» и «развитие активности ребенка» подчеркивают несклонность женщин 2-й группы к отношениям, построенным на равенстве родителей и ребенка, их слабое желание самим приспособиваться к детям, а не требовать этого от них. Матери в этой группе устанавливают со своими детьми неформальные отношения, поскольку считают, что только так их ребенок может быть счастлив.

С помощью методики «Опросник взаимодействия родителей с детьми» И.М. Марковской были выявлены различия между женщинами в группах с различным стажем семейной жизни по следующим параметрам (таблица 2).

Сравнение средних значений женщин в группах с различным стажем семейной жизни показало, что по признаку «мягкость – строгость» значимые различия отсутствуют.

Матери 1-й группы характеризуются более высоким уровнем контролирующего поведения по отношению к ребенку, повышенными представлениями об эмоциональной близости к ним ребенка и его желании делиться самым сокровенным и важным.

Высокие показатели у матерей данной группы по шкалам «отвержение – принятие», «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» свидетельствуют о принятии

Таблица 2. Средние значения показателей женщин в группах с различным стажем семейной жизни («Опросник взаимодействия родителей с детьми»)

Показатели	Стаж Стаж 1–5 лет (1 группа)	Стаж 6–15 лет (2 группа)	Стаж 16 и более лет (3 группа)	Значимые различия ($p < 0,05$)
Нетребовательность – требовательность	13,75	15,58	17,67	1–2; 2–3; 1–3
Автономность – контроль по отношению к ребенку	16,08	15,38	15,08	1–3
Эмоциональная дистанция – близость	19,58	18,17	17,92	1–2; 1–3
Отвержение – принятие	19,75	17,67	18,75	1–2
Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	20,17	17,75	19,25	1–2; 2–3
Несогласие – согласие	15,75	14,83	14,33	1–3
Непоследовательность – последовательность	19,75	19,83	18,58	1–3; 2–3
Авторитарность родителя	10,33	13,92	14,08	1–2
Удовлетворенность отношениями с ребенком	19,00	18,42	16,83	1–3

матерями своего ребенка как личности, признании его прав и достоинств. Высокие показатели по шкале «несогласие – согласие» указывают на высокий уровень тревожности за ребенка и стремление оградить его от всяких опасностей. Группа характеризуется убежденностью в отсутствии особых нарушений в структуре родительско-детских отношений и возможных конфликтов, наблюдается тенденция к отсутствию обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

Выявленные значимые различия по шкалам «отвержение – принятие», «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» указывают на то, что матери 2-й группы в меньшей степени принимают личностные качества и поведенческие проявления ребенка, являющиеся важным условием его благоприятного развития. Пониженный уровень сотрудничества матери и ребенка также может быть результатом нарушенных отношений.

Значимые различия по шкалам «нетребовательность – требовательность» и «авторитарность родителя» выявлены у группы матерей со стажем семейной жизни более пятнадцати лет. Высокие показатели по этим шкалам свидетельствуют о высоком уровне требовательности и низкой сплоченности, разногласии между членами семьи по вопросам воспитания, что может приводить к частым конфликтам между родителями, настраиванию ребенка против других членов семьи.

Перейдем к анализу данных, полученных на выборке мужчин с различным стажем семейной жизни. Сравнительный анализ результатов исследования позволил выявить различия по ряду показателей (таблица 3).

Сравнение средних значений показателей мужчин в группах с различным стажем семейной жизни выявило, что значимые различия по таким показателям, как «зависимость от семьи», «подавление воли ребенка», «семейные конфликты», «исключение внесемейных влияний», «неудовлетворенность ролью хозяйки», «стремление ускорить развитие ребенка», отсутствуют.

Мужчины 1-й группы имеют повышенные показатели по шкалам «ощущение самопожертвования», «раздражительность», «излишняя строгость родителей» и «сверхавторитет родителей», что проявляется в строгости в воспитании ребенка, требовании от него повышенной дисциплинированности, убежденности в полезности такого отношения для самого ребенка. Мужчины склонны считать, что ребенку не следует предоставлять много свободы и прав, что он должен во всем подчиняться их воле, авторитету. В своей воспитательной практике, стремясь выработать у ребенка дисциплинированность, они не оставляют ему возможности для выбора вариантов поведения, ограничивают его самостоятельность, лишают права возражать старшим, даже если ребенок прав. Наиболее часто встречающийся способ дисциплинарного воздействия – запугивания, угрозы.

Для 2-й группы мужчин характерны повышенные показатели по шкалам «вербализация», «партнерские отношения», «развитие активности ребенка», «уклонение от конфликта». Высокий балл по шкале «вербализация» говорит о том, что мужчины данной группы позволяют детям не соглашаться с их взглядами, если те считают свое мнение правильным, способствуют тому, чтобы дети высказывали свое мнение о жизни в семье, даже если те считают, что жизнь в семье неправильная, а также признают возможность детей участвовать в решении важных семейных вопросов. У мужчин данной группы более выражена установка на партнерские отношения с ребенком. Они стремятся научить детей найти занятие и не терять свободного времени, устанавливают со своими детьми неформальные отношения, поскольку считают, что только так ребенок может быть счастливым. Показатели по шкале «уклонение от конфликта» свидетельствуют о желании избежать конфликтов, решать возникшие задачи мирным путем.

У мужчин 3-й группы более выражена направленность на уравнивание отношения с ребенком. В отличие

Таблица 3. Средние значения показателей мужчин в группах с различным стажем семейной жизни (методика PARI)

Показатели	Стаж				Значимые различия ($p < 0,05$)
	Стаж 1–5 лет (1 группа)	Стаж 6–15 лет (2 группа)	Стаж 16 и более лет (3 группа)		
Вербализация	13,33	15,75	13,67		1–2; 2–3
Чрезмерная забота	12,25	13,17	8,83		1–3; 2–3
Ощущение самопожертвования	12,50	11,58	10,50		1–3
Опасение обидеть	14,83	14,58	10,58		1–3; 2–3
Раздражительность	13,75	12,92	11,25		1–3
Излишняя строгость родителей	13,75	12,25	11,33		1–3
Сверхавторитет родителей	14,42	12,08	11,83		1–2; 1–3
Подавление агрессивности ребенка	11,42	12,17	10,00		1–3; 2–3
Партнерские отношения	13,50	15,42	14,17		1–2; 2–3
Развитие активности ребенка	12,42	15,33	13,75		1–2; 1–3; 2–3
Уклонение от конфликта	10,75	12,25	10,92		1–2; 2–3
Безучастность мужа	11,92	12,42	9,92		1–3; 2–3
Подавление либидо	11,00	12,08	10,33		2–3
Чрезмерное вмешательство в мир ребенка	11,75	12,67	10,08		1–3; 2–3
Уравнивание отношения с ребенком	15,50	16,42	17,42		1–3
Несамостоятельность матери	12,92	13,67	13,83		1–3

Таблица 4. Средние значения показателей мужчин в группах с различным стажем семейной жизни («Опросник взаимодействия родителей с детьми»)

Показатели \ Стаж	Стаж 1–5 лет (1 группа)	Стаж 6–15 лет (2 группа)	Стаж 16 и более лет (3 группа)	Значимые различия ($p < 0,05$)
Строгость – мягкость	14,75	13,67	12,42	1–3
Автономность – контроль по отношению к ребенку	16,88	13,33	15,04	1–2; 1–3; 2–3
Отвержение – принятие	18,71	17,81	16,67	1–2; 1–3; 2–3
Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	19,25	17,25	18,25	1–2
Авторитарность родителя	11,63	15,42	14,00	1–2
Удовлетворенность отношениями с ребенком	21,92	17,83	19,58	1–2; 1–3; 2–3

от мужчин 1-й и 2-й групп они с интересом слушают рассказы детей об их вечеринках, влюбленностях, шутках, поскольку считают, что это сближает их и облегчает общение с ними.

У мужчин 3-й группы межсупружеские, связанные с эмоциональной поддержкой отношения определяются на более низком уровне, что, возможно, является проявлением определенного регресса; об этом свидетельствуют показатели шкалы «безучастность мужа». Чрезмерное вмешательство в мир ребенка слабо проявляется у испытуемых данной группы, они не стремятся выяснить, о чем думает их ребенок, знать его тайные мысли. Им также несвойственно опасение обидеть, ранить ребенка.

С помощью методики «Опросник взаимодействия родителей с детьми» И.М. Марковской были выявлены различия между родительскими установками мужчин в группах с различным стажем семейной жизни по следующим параметрам (таблица 4).

Сравнение средних значений показателей в группах мужчин с различным стажем семейной жизни показало, что по признакам «нетребовательность – требовательность», «эмоциональная дистанция – близость», «несогласие – согласие», «непоследовательность – последовательность» значимые различия отсутствуют.

Мужчины 1-й группы характеризуются более высоким, чем испытуемые других групп, уровнем строгости мер, применяемых к ребенку, жесткостью правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, высокой степенью принуждения ребенка к чему-либо.

Высокие значения по показателю «отвержение – принятие» позволяют сделать вывод, что у мужчин 1-й группы, в отличие от испытуемых других групп, высокий уровень принятия личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Низкие значения по шкале «авторитарность родителя» могут свидетельствовать о сплоченности и отсутствии разногласий между членами семьи в вопросах воспитания.

Низкие значения показателя «автономность – контроль по отношению к ребенку» у мужчин 2-й группы указывает на низкий контроль, который может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности. Испытуемые 1-й и 3-й групп характеризуются средним уровнем контролирующего поведения по отношению к ребенку, умеренной степенью автономии – контроля ребенка.

Низкая степень общей удовлетворенности мужчин 2-й группы отношениями с детьми может свидетельствовать о нарушениях в структуре родительско-детских отношений, возможных конфликтах или обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией. Результаты 1-й и 2-й групп свидетельствуют о средней степени удовлетворенности отношениями с ребенком.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

1. Особенности родительских установок мужчин и женщин определяются отношением к ребенку и к воспитательной практике: мужчины характеризуются авторитарностью, строгостью и доминирующей ролью в жизни ребенка; женщины характеризуются стремлением к партнерским отношениям, низким уровнем зависимости от семьи.

2. В родительских установках мужчин выявлен высокий уровень строгости и авторитетности в отношении с ребенком. Они подчеркивают собственную роль в жизни ребенка, демонстрируют низкий уровень заботы о семье.

3. Особенности родительских установок женщин выступают стремление к партнерским отношениям с ребенком, стремление ускорить развитие ребенка, низкий уровень зависимости от семьи.

4. Сравнивая родительские установки мужчин и женщин, имеющих одинаковый стаж семейной жизни, мы выявили следующие особенности. У мужчин в группе со стажем семейной жизни от одного года до пяти лет в большинстве случаев проявлялась такая родительская установка, как гипоопека, в то время как женщины данной группы предпочитали демократические отношения с ребенком.

У женщины группы со стажем семейной жизни от шести до пятнадцати лет доминируют такие родительские установки, как гипоопека и отсутствие демократичности в отношениях с ребенком. Показатели мужчин говорят о демократичности в общении с детьми.

Сочетание характеристик родительских установок у мужчин в группе со стажем семейной жизни шестнадцать лет и более свидетельствует о выраженности такого типа родительского воспитания, как отказ от авторитарности и минимизация проявления опекающего поведения. Женщины также отказываются от авторитарности и отдают предпочтение демократическому стилю воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морозова И.С., Белогай К.Н., Борисенко Ю.В. Психология семейных отношений. Кемерово: КемГУ, 2012. 433 с.
2. Брутман В.В., Радионова М.С. Формирование привязанности к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 38–47.
3. Копыл О.А., Баженова О.В., Баз Л.Л. Готовность к материнству // Синапс. 1994. № 5. С. 27–38.
4. Радионова М.С. Динамика переживания женщиной кризиса отказа от ребенка : дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 157 с.
5. Захарова Е.И. Родительство как ресурс личностного развития в зрелости // Труды кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ. Вып. 1. М.: Фолиум, 2007. С. 25–40.
6. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: Академия, 2005. 368 с.
7. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
8. Шапиро А.З. Психолого-гуманистические проблемы позитивности-негативности внутрисемейных отношений // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 45–56.
9. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
10. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. В 2-х т. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 304 с.
11. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
12. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. 432 с.
13. Benjamin L.S. Structural analysis of social behavior // Psychological Review. 1974. Vol. 81. P. 23–30.
14. Гарбузов В.И. От младенца до подростка. М.: Проспект, 2006. 164 с.
15. Borisenko J.V., Belogay K.N., Morozova I.S., Ott T.O. Reproductive motivation in Russian women in the family context // Journal of Reproductive and Infant Psychology. 2016. Vol. 34. № 3. P. 224–234.
16. Морозова И.С., Борисенко Ю.В., Белогай К.Н., Отт Т.О. Регуляция репродуктивного поведения и репродуктивное здоровье. М.: ЛЕНАНД, 2016. 240 с.
17. Борисенко Ю.В., Белогай К.Н. Специфика формирования отцовства как психологического феномена // Сибирский психологический журнал. 2007. № 2. С. 102–106.
18. Васягина Н.Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 349 с.
19. Морозова И.С., Белогай К.Н., Отт Т.О. Психологические аспекты воспитания детей в замещающих семьях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1. С. 135–138.
20. Марковская И.М. Практика групповой работы с родителями. СПб.: Питер, 1997. 656 с.
21. Гулдинг М.М., Гулдинг Р.Л. Психотерапия нового решения. Теория и практика. СПб.: Питер, 2000. 288 с.
22. Архиреева Т.В. Влияние отношений с отцом на мотивационно-ценностные аспекты родительства у мужчин, имеющих детей // Психологические проблемы современной российской семьи: материалы второй Всероссийской научной конференции. В 3-х ч. Ч. 1. М.: Фабрика офсетной печати, 2005. С. 64–74.
23. Schaefer E.S., Bell R.Q. Development of a parental attitude research instrument // Child Development. 1958. Vol. 29. P. 38–53.
24. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: БАХРАХ, 1998. 672 с.

REFERENCES

1. Morozova I.S., Belogay K.N., Borisenko Yu.V. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy* [Psychology of family relations]. Kemerovo, KemGU Publ., 2012. 433 p.
2. Brutman V.V., Radionova M.S. Formation of attachment to the baby during pregnancy. *Voprosy psikhologii*, 1999, no. 3, pp. 38–47.
3. Kopyl O.A., Bazhenova O.V., Baz L.L. Readiness for motherhood. *Sinaps*, 1994, no. 5, pp. 27–38.
4. Radionova M.S. *Dinamika perezhivaniya zhenshchinoy krizisa otkaza ot rebenka*. Diss. kand. psikhol. nauk [Dynamics of a woman experiencing a crisis of abandonment of the child]. Moscow, 1997. 157 p.
5. Zakharova E.I. Parenthood as a resource for personal development in adulthood. *Trudy kafedry vozrastnoy psikhologii fakulteta psikhologii MGU*. Moscow, Folium Publ., 2007. Vyp. 1, pp. 25–44.
6. Ovcharova R.V. *Psikhologiya roditelstva* [Psychology of parenthood]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. 368 p.
7. Khomentauskas G.T. *Semya glazami rebenka* [Family through the eyes of a child]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 160 p.
8. Shapiro A.Z. Psychological and humanistic problems of positivity-negativity of family relations. *Voprosy psikhologii*, 1994, no. 4, pp. 45–56.
9. Karabanova O.A. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsultirovaniya* [Psychology of family relations and the basis of family counseling]. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 320 p.
10. Spivakovskaya A.S. *Psikhoterapiya: igra, detstvo, semya* [Psychotherapy: a game, childhood, family]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 2000. 304 p.
11. Eydemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikolskaya I.M. *Semeynyy diagnost i semeynaya psikhoterapiya* [Family diagnosis and family therapy]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2006. 352 p.
12. Barkan A.I. *Prakticheskaya psikhologiya dlya roditeley, ili Kak nauchitsya ponimat' svoego rebenka* [Practical psychology for parents and how to learn to understand your child]. Moscow, AST-PRESS Publ., 2000. 432 p.
13. Benjamin L.S. Structural analysis of social behavior. *Psychological Review*, 1974, vol. 81, pp. 23–30.
14. Garbuzov V.I. *Ot mladentsa do podrostka* [From infant to young adult]. Moscow, Prospekt Publ., 2006. 164 p.
15. Borisenko J.V., Belogay K.N., Morozova I.S., Ott T.O. Reproductive motivation in Russian women in the family context. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2016, vol. 34, no. 3, pp. 224–234.
16. Morozova I.S., Borisenko Yu.V., Belogay K.N., Ott T.O. *Regulyatsiya reproductivnogo povedeniya i reproduk-*

- tivnoe zdorove* [The regulation of reproductive behavior and reproductive health]. Moscow, LENAND Publ., 2016. 240 p.
17. Borisenko Yu.V., Belogay K.N. Specificity of formation of paternity as a psychological phenomenon. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2007, no. 2, pp. 102–106.
 18. Vasyagina N.N. *Subektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokulturnom prostranstve* [Subjective becoming a mother in today's socio-cultural space of Russia]. Ekaterinburg, Ural. gos. ped. un-t Publ., 2013. 349 p.
 19. Morozova I.S., Belogay K.N., Ott T.O. Psychological aspects in the education of children in substitute families. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 1, pp. 135–138.
 20. Markovskaya I.M. *Praktika gruppovoy raboty s roditelyami* [The practice group work with parents]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 1997. 656 p.
 21. Gulding M.M., Gulding R.L. *Psikhoterapiya novogo resheniya. Teoriya i praktika* [Psychotherapy new solutions. Theory and practice]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 288 p.
 22. Arkhireeva T.V. Influence of relations with his father on the motivational-value aspects of parenthood for men with children. *Psikhologicheskie problemy sovremennoy rossiyskoy semyi: materialy vtoroy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii*. Moscow, Fabrika ofsetnoy pechati Publ., 2005. Ch. 1, pp. 64–74.
 23. Schaefer E.S., Bell R.Q. Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 1958, vol. 29, pp. 38–53.
 24. Raygorodskiy D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnosics. Procedures and tests]. Samara, BAKhRAKh Publ., 1998. 672 p.

PECULIARITIES OF PARENTAL ATTITUDE OF SPOUSES FROM FAMILIES WITH VARIOUS FAMILY LIFE EXPERIENCE

© 2017

I.S. Morozova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
Head of Chair of General psychology and psychology of development
Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

Keywords: parenthood; parental attitude; family; family life experience; spouses.

Abstract: The issue chosen for the study is directly related to the processes of transformation of parent-child relations that are taking place at the current stage of the society development, changes in the roles and functions of spouses. The paper analyzes the features of the parental attitude of spouses with different family life experience. It describes organization and methods of research, presents the results of the study of the parental attitude of fathers and mothers having conjugal relations of various duration.

The paper considers peculiarities of the parental attitude of men and women that determine their attitude to a child and to the educational practice. The parental attitude of men reveals a high level of rigor and authority in relation to a child. The peculiarity of the parental attitude of women is expressed in the commitment to the partnership approach to a child, pursuance to boost the development of the child, a low level of dependence on the family.

The author defines features of the parental attitude of spouses with less than five years of family life experience. Men belonging to this group in most cases are characterized by weak custody while women from this group prefer democratic relationships with the child. The features of parental attitude of spouses having from five to fifteen years of family life experience are the following: women belonging to this group prefer such parental instructions as weak custody and lack of democracy in the relationship with their children, while men from this group demonstrate democracy as dominating parental attitude in communication with their children. The author defines features of the parental attitude of spouses having at least sixteen years of family life experience. The features of men belonging to this group are weak custody and rejection of authoritarianism. Women with the same family life experience also refuse authoritarianism and prefer the democratic style of child-rearing practices.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

© 2017

Л.С. Рашитова, аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург (Россия)

Ключевые слова: дезадаптация; дезадаптированные проявления; дезадаптированные подростки; подростки группы риска; подростковый возраст; трудная жизненная ситуация; самооценка; неформальные группы; внешние проявления дезадаптации.

Аннотация: Статья посвящена проблеме подростковой дезадаптации. Рассматриваются основные отечественные и зарубежные подходы к пониманию социально-психологических факторов дезадаптации. Полученные эмпирические данные раскрывают разные стороны рассматриваемого явления. В исследовании участвовали подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации. Данный социальный статус присваивается социальными службами и является официально принятым при наличии насилия в семье, малообеспеченности семьи, алкоголизации и безработицы родителей и т. п. В таких случаях семья считается неблагополучной. Подростки, воспитывающиеся в подобных условиях, склонны к дезадаптированному поведению. Под дезадаптацией понимается нарушение взаимодействия личности с обществом в целом и собой. Примеры дезадаптированного поведения – использование ненормативной лексики, агрессивное поведение, прогулы учебного заведения, низкая успеваемость, самовольные уходы, наличие аддикций, воровство и т. д. В статье рассматривается многомерность поведенческих проявлений подростковой дезадаптации. Приведены данные эмпирического исследования. Используются следующие методы диагностики: анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа. На основе полученных данных проанализированы противоречия объективной и субъективной оценки поведения подростков. Сопоставлены данные наблюдения и опроса педагогов с самооценкой поведения участников исследования. Рассмотрены уникальные данные об особенностях поведения подростков в неформальных группах. Описаны идеологические представления современных неформальных групп. Приведены конкретные примеры поведенческих особенностей и самооценки уровня адаптированности подростков с разным уровнем показателей дезадаптации. Выявлены противоречия между внешними проявлениями дезадаптации и внутренней оценкой собственного поведения. Многомерное рассмотрение дезадаптации способствует наиболее полному пониманию ее особенностей в подростковом возрасте.

ВВЕДЕНИЕ

Каждый возрастной период обладает своей спецификой развития. Одним из самых значимых и сложных периодов развития личности можно считать подростковый возраст. Подросток чувствует себя взрослым, стремится нивелировать влияние родителей, учителей, воспитателей на свою жизнь. Родители часто испытывают трудности во взаимодействии с подростками. В данный возрастной период становится актуальной проблема дезадаптации. В ряде исследований под дезадаптацией понимается «результат внутренней или внешней (иногда комплексной) дегармонизации взаимодействия личности с самой собой и обществом, проявляющийся во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений» [1, с. 150]. Основные поведенческие проявления, с которыми могут столкнуться педагоги и родители, заключаются в агрессивности по отношению к людям, как к взрослым, так и сверстникам, по отношению к природе и культурным ценностям, в низкой успеваемости, прогулах учебных занятий, в нарушении дисциплины и правил общественного поведения, использовании ненормативной лексики и т. п.

Отечественные и зарубежные авторы выделяют следующие факторы дезадаптации, которые в основном отражают социальный аспект жизни подростков: дестабилизация семейных отношений, низкое социально-экономическое положение [2], бедность, конфликтность в семье [3], насилие над детьми, психическое нездоровье родителей [4], педагогическая некомпетентность родителей [5], низкий уровень образования родителей, их безработность, судимость близких родственников,

многодетность семьи [6], семейные конфликты, вызывающие депрессию у подростков [7], эмоциональная депривация [8], эмоциональное отвержение ребенка, самоустранение одного родителя из процесса воспитания [9], отсутствие контроля со стороны родителей, недостаточная связь школы и семьи, приобщение к употреблению алкоголя с раннего возраста [10].

Важным внутренним фактором дезадаптации может выступать самоотношение, в связи с его значимостью в данном возрасте [11]. Нарушение социальной адаптации подростков может быть связано с негативным самоотношением. Непринятие себя, заниженная самооценка провоцирует подростка на агрессивное поведение с целью самозащиты, утверждения своего «Я» [12]. Неуверенность в себе, непонимание своих истинных желаний, неудовлетворенность своими возможностями, потеря интереса к внутреннему миру может спровоцировать социально неприемлемое поведение [13]. В свою очередь, дезадаптированное поведение может выступать своего рода защитным механизмом с целью самоутверждения [14]. Подростки с нарушением поведения отличаются от социально адаптированных сверстников низким самоуважением и самопринятием. Подростки с деликвентным поведением негативно относятся к самим себе и ожидают подобного отношения окружающих, испытывают сложности идентификации со значимыми людьми, переживают о собственном несоответствии социально-культурным нормам [15].

Еще одним важным фактором социальной дезадаптации признается референтная группа. По мнению А.А. Реана, само общество негативно оценивает подростка, что

провоцирует его на асоциальное поведение [16]. Поскольку близкое окружение не реализует потребность подростка в самоуважении, то неформальная асоциальная группа может удовлетворить данную потребность. Она требует от подростка соблюдения определенных правил и норм, принятых в ней [17]. Такая группа становится значимой для подростка, ее ценности он начинает разделять и следовать им в своем поведении [18].

Предупреждение дезадаптивных проявлений подростков может быть эффективным, если дезадаптация рассматривается как многомерное явление, то есть с позиции общества и с позиции подростка. Позицию общества обычно отражают представители разных социальных институтов, в частности педагоги. Субъективная позиция наиболее ярко выражается в самооценке.

Цель нашего исследования – изучение соотношения субъективно оцениваемых и объективно наблюдаемых дезадаптивных проявлений подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Приступая к исследованию, мы предполагали, что существует несоответствие между объективно наблюдаемыми проявлениями дезадаптации в поведении подростков и их субъективной оценкой. Подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, склонны к завышению уровня своей социальной адаптации.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

В исследовании участвовали 42 подростка в возрасте от 11 до 16 лет: 18 девочек, 24 мальчика. Подростки воспитывались преимущественно в неблагополучных семьях. Исследование проводилось на базе СПб ГБУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних "Прометей"», в нем проживают несовершеннолетние, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении. Трудная жизненная ситуация понимается как «ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно» [19]. Подростки направляются органами опеки в социальные центры в большинстве случаев по причине прогулов учебных занятий, самовольных уходов из дома и т. п.

В исследовании использовался следующий методический инструментарий:

1. Нестандартизированное наблюдение проводилось педагогом-психологом в процессе формального и неформального взаимодействия с подростками. Обращалось внимание на такие дезадаптированные проявления, как неформальная лексика, конфликты с педагогами и сверстниками, намеренное нарушение дисциплины, неспособность к подчинению внешнему контролю, внешний вид и т. п.

2. Нестандартизированная беседа проводилась в неформальной обстановке. Была направлена на выявление отношения подростков к собственному поведению в неформальных группах.

3. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда [20]. Опросник состоит из 101 высказывания, из них 37 отражают

социально-психологическую адаптированность личности (данные показатели соответствуют критериям личностной зрелости: уважение к другим людям, понимание себя, своих проблем), 37 других вопросов отражают дезадаптированность (непринятие других и себя, ригидность), 27 высказываний нейтральны, включая шкалу социальной желательности. Опросник диагностирует следующие проявления дезадаптации: адаптированность, дезадаптированность, принятие и непринятие себя и других, ведомость, доминирование, эмоциональный комфорт и дискомфорт, эскапизм, внутренний и внешний контроль.

4. Карта наблюдений для педагогов (авторский вариант). Она основана на опросе педагогов и наблюдением за внешним поведением подростков. Данная карта позволяет определить 13 внешних проявлений дезадаптации, наблюдаемых в поведении подростков: курение, использование ненормативной лексики, употребление спиртных напитков, воровство, драки, проживание в условиях деструктивных семейных отношений, агрессивность по отношению к взрослым и сверстникам, учет на комиссии по делам несовершеннолетних, причастность к неформальным группам, самовольные уходы из дома, прогулы учебных заведений, проблемы с успеваемостью. Методика прошла экспертную оценку психологов, работающих с дезадаптированными подростками.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Рассмотрим результаты анализа внешних проявлений дезадаптации у подростков, наблюдаемых педагогами во взаимодействии с ними (см. таблицу 1).

Таблица 1. Частота дезадаптированных проявлений у подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации

Показатель	Количество подростков
Проблемы с успеваемостью	34
Курение	31
Ненормативная лексика	31
Прогулы учебного заведения	29
Агрессивность по отношению к взрослым	25
Употребление спиртных напитков	24
Драки	21
Причастность к неформальным группам	21
Самовольные уходы из дома	21
Агрессивность по отношению к сверстникам	20
Учет на комиссии по делам несовершеннолетних	18
Деструктивные семейные отношения	16
Воровство	15

Согласно полученным данным, наиболее часто у дезадаптированных подростков встречаются проблемы, связанные с познавательной активностью. Познавательная активность в школе выражается в низкой

школьной успеваемости в течение учебного года, в неудовлетворительных оценках за четверть, в отсутствии аттестации по предметам, в незаинтересованности в получении дополнительной информации, прогулах учебных занятий и т. п. Курение и употребление спиртных напитков как вредные привычки свойственны большей части подростков. Следует отметить использование ненормативной лексики подростками, нарушающей возможность конструктивных контактов с окружающими.

У половины подростков наблюдается агрессия по отношению к взрослым – в виде отказа от выполнения требований, указаний, поручений – и к сверстникам – в виде оскорблений, драк, незтичных действий, нарушающих личные границы других людей.

Реже встречаются такие дезадаптированные проявления, как воровство, проживание в условиях деструктивных семейных отношений, постановка на учет в комиссию по делам несовершеннолетних.

Теоретическая позиция нашего исследования выражается в признании дезадаптации как многомерного явления. Координатами измерений дезадаптации служат не только внешне наблюдаемое поведение, но и собственная оценка субъектом этого поведения. Поэтому кроме опроса педагогов мы проводили неструктурированные неформальные беседы с самими подростками. В доверительных условиях при отсутствии жестких требований некоторые из них шли на контакт с педагогом-психологом, откровенно рассказывая о себе, своих увлечениях, предпочтениях, взглядах на мир. При этом подростки использовали сленг, вплоть до ненормативной лексики. В ходе таких бесед нам удалось выявить еще одну, редко описываемую сторону дезадаптированного поведения подростков – причастность к неформальным группам. Для понимания сущности дезадаптации, ее визуальной диагностики целесообразно обратить внимание на особенности поведения подростков, оформление ими своей внешности в неформальных группах.

Рассмотрим подробнее полученную в беседах информацию. Прежде всего, надо учитывать, что неформальные группировки обладают своей идеологией, которая оказывает непосредственное влияние на подростков, на их представления о ценностях, нормах, морали и нравственности. Обязательный элемент идеологии – это определенная форма одежды. Современные неформальные группы пропагандируют идеи экстремизма и насилия. Самые популярные группы: «правые», «левые». «Правые» пропагандируют идеи фашизма под лозунгом «Россия для русских!». Данная группировка отслеживает и наносит телесные увечья жителям ближнего зарубежья, приехавшим с целью трудоустройства в Санкт-Петербург.

Кроме того, каждая неформальная группа имеет отличительную форму одежды и свою символику. Символика «правых» – знак свастики. Типичная форма одежды для данной группы – «бомберы» (особая спортивная кофта), одежда марки «Питерский щит», «Правый берег», одежда камуфляжного цвета, кроссовки фирмы «Nike», «Nike air max», подвернутые наружу джинсы (подростки называют это «подкаты»).

Группировка с противоположными взглядами – «левые», или антифашисты – пропагандирует равенство всех национальностей и нанесение увечий группировке

«правых». Типичная форма одежды «левых» – «косуха» (кожаная куртка с косыми молниями), «берцы» (военные сапоги).

Внешний вид имеет большое значение для представителей неформальных группировок. За несоответствующий внешний вид радикалы могут нанести увечья даже постороннему человеку, либо заставить снять его одежду. Во избежание таких крайних мер прохожему необходимо объяснить, по какой причине надета та или иная одежда.

Со слов подростков, в каждом районе города Санкт-Петербурга существует человек, который «держит район», то есть контролирует поведение неформальных группировок, антисоциальные явления. Подростки уважительно относятся к таким лидерам. У него существует своя команда, которая помогает насильственным способом достигать цели лидера. Возраст лидера может быть различным: от 20 до 40 лет. Таким образом, взрослый человек контролирует подростков, внушая им нужные ему идеи.

В подобные неформальные группировки вступают в большинстве случаев подростки из неблагополучных семей. За счет причастности к группе они чувствуют свою значимость, реализуют потребность в самоуважении.

Такого рода информация раскрывает еще одну грань проявлений дезадаптации, связанную с их поведением в референтной группе. Поскольку дезадаптированные подростки воспитываются в неблагополучных, деструктивных семьях, то референтная группа начинает во многом определять их картину мира и образ «Я».

Полученная с помощью беседы информация была использована нами для выявления дезадаптированных признаков. Как оказалось, 8 участников нашего исследования считают себя представителями неформальных групп и состояли в них на момент диагностики, 14 – состояли в этих группах и вышли из них по разным причинам.

Полученные с помощью наблюдений и беседы данные были дополнены самооценкой подростков по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда (см. таблицу 2).

Согласно данным самооценки, все изучаемые проявления дезадаптации, как и ее общий уровень, в изучаемой группе подростков находятся в зоне неопределенности. Можно считать, что адаптивность поведения подростков зависит от значимости ситуации, в которой они находятся. Если ситуация для них важна, обеспечивает им высокую самооценку, возможность самоутверждения, сохранения жизнеспособности, они делают все, чтобы адаптироваться к ней. Такой средой может оказаться референтная группа. Поэтому подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, адаптированы в своей среде. Если ситуация для них незначима, не несет угрозы, они ведут себя дезадаптированно, например обесценивают школьное обучение.

Такая картина возникает также и в связи с тем, что дезадаптированным подросткам свойственен низкий уровень рефлексии. Им трудно дифференцировать свои переживания и поведение, отношение к себе и другим. Кроме того, для них характерна размытость представлений о социальных нормах, приемлемом поведении, критериях принятия и непринятия других людей.

Таблица 2. Самооценка проявлений дезадаптации подростками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации (в баллах)

Показатель	Среднегрупповые значения, стандартное отклонение	Зона неопределенности
Адаптивность	126,22±32,04	68–170
Дезадаптивность	111,70±21,49	68–170
Принятие себя	42,37±10,31	22–52
Непринятие себя	19,59±5,60	14–35
Принятие других	23,77±5,13	12–30
Непринятие других	21,14±6,24	14–35
Эмоциональный комфорт	25,77±5,45	14–35
Эмоциональный дискомфорт	23,77±6,47	14–35
Внутренний контроль	46,29±11,07	26–65
Внешний контроль	30,77±7,47	18–54
Доминирование	9,55±3,05	6–16
Ведомость	21,81±4,71	12–30
Эскапизм	18,59±4,73	10–25

Примечание. Значения выше зоны неопределенности интерпретируются как высокие, ниже – как низкие.

Подростки стремятся адаптироваться к окружающей среде. Однако данный процесс основывается на их собственных представлениях. Эмоциональная сфера подростков отличается амбивалентностью: значимость эмоционального комфорта сочетается со значимостью дискомфорта. В сфере саморегуляции наблюдается аналогичная картина. Они способны контролировать себя, при этом избирательно выбирают правила, которым следуют. Они способны подчиняться требованиям группы и в то же время демонстрировать лидерские качества. Для данной группы подростков характерно принятие реальности в сочетании с возможностью ухода в мир фантазий.

Данные результаты описывают средние тенденции дезадаптированного поведения подростков. Однако в этой группе можно найти представителей с ярко выраженными дезадаптированными проявлениями. Рассмотрим психологические портреты подростков с высокими показателями дезадаптации и адаптации.

Одна из наших исследуемых – Мария (12 лет), девочка из многодетной семьи. Она характеризуется эмоциональной неуравновешенностью, обидчивостью, ранимостью, проявлением агрессивности в конфликтных ситуациях, тревожностью по отношению к взрослым. Отметим непосредственные дезадаптированные проявления: курение (несколько эпизодов), использование ненормативной лексики, проявление агрессии в конфликтных ситуациях, драки. Мы получили амбивалентные данные по методике К. Роджерса, Р. Даймонда. У девочки высокие показатели как адаптированности (192 балла), так и дезадаптированности (190 баллов), что может проявляться в особенностях поведения в различных условиях. Дезадаптация может проявляться в определенных сферах. У Марии высокие значения принятия (63 балла) и непринятия (38 баллов) себя, что может говорить о неустойчивой самооценке, недостаточном уровне рефлексии. Высокий показатель принятия других (36 баллов) сочетается с внешними проявлениями агрессии и высоким значением внутреннего контроля (74 балла). Мария испытывает одновременно эмоциональный комфорт (38 баллов) и дискомфорт

(39 баллов), что может свидетельствовать об эмоциональной нестабильности, неуравновешенности. Она склонна поддаваться фантазиям (эскапизм – 29 баллов), уходить от реальных переживаний. Для Марии характерна амбивалентность различных проявлений, что может быть связано с низким уровнем рефлексии и эмоциональной неустойчивостью.

Рассмотрим данные другой воспитанницы с высоким показателем адаптированности (171 балл) – Евгения (16 лет), опекаема бабушкой. Она характеризуется вспыльчивостью, эмоциональностью, агрессивностью, демонстративностью, стремлением занять лидерскую позицию в коллективе, склонностью силовыми методами добиваться желаемого от младших детей. Педагоги фиксируют у Евгении все показатели дезадаптации. Она курит, употребляет спиртные напитки. Использует нецензурную лексику. Агрессивна по отношению к окружающим. Евгения учится в школе для детей с задержкой психического развития по индивидуальной программе. Она часто прогуливает учебное заведение. Жена замечена в воровстве в магазинах. Состояла на учете в комиссии по делам несовершеннолетних. В семье наблюдаются конфликтные отношения, девочка несколько раз сбегала из дома. Евгения отличается комплексом многочисленных дезадаптированных проявлений. Рассмотрим ее отношение к самой себе. У Жени высокий уровень принятия себя (54 балла), что в сочетании с поведенческими особенностями может говорить о завышенной самооценке, отрицании своих негативных качеств. Она комфортно чувствует себя в реабилитационном центре (эмоциональный комфорт – 36 баллов). Евгения склонна к подчинению (ведомость – 35 баллов), что может выражаться в принятии позиции сильного неформального лидера в ее референтной группе. Младшие дети и взрослые вызывают у нее негативизм и агрессию. Евгения склонна к фантазированию, избеганию решения проблем (эскапизм – 26 баллов).

Приведенные примеры отражают противоречия между реальным поведением подростка и его самооценкой, что подтверждает представление о многомерности подростковой дезадаптации. Наличие субъективного

благополучия не обеспечивает социальную адаптированность, как мы видим в последнем примере. Подросток оценивает себя как адаптированную личность, что не соответствует наблюдаемым педагогами поведенческим проявлениям.

В данной статье мы рассмотрели лишь три грани проявлений дезадаптации. С одной стороны, это поведение подростков, демонстрируемое обществу, то, как они ведут себя со взрослыми: родителями, воспитателями, учителями, как они проявляют себя в различных социальных институтах, с другой – это содержание подростковой субкультуры, их представления о мире, ценностях, идеях, стремлениях; третья сторона данного явления – это рефлексия собственного «Я», осознание себя, своих качеств, самооценка.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Степень адаптированности подростков зависит от субъективной значимости окружающей среды. Требования, предъявляемые социальными институтами, для них не имеют ценности. Соответственно, по отношению к взрослым они проявляют агрессивную позицию, стараются доказать свою точку зрения, демонстративны в негативном поведении (курение, использование ненормативной лексики и т. д.). Подростки испытывают сложности в обучении и в связи с этим обесценивают школьное образование в целом, отказываются учиться. Однако в данный возрастной период большое значение имеет референтная группа. Для дезадаптированных подростков ею становится неформальная группировка, которая пропагандирует насилие, экстремизм, проявления агрессии. Причастность к ней дает подростку чувство значимости, сопричастности. Он готов подчиняться ее правилам. В этом проявляется его адаптированность в значимой среде. Подростки испытывают потребность в самоуважении, самопринятии, склонны позитивно оценивать себя, подчеркивать положительные качества, давать социально желательные ответы.

Многомерный подход позволяет расширить представления о феномене дезадаптации и выбрать правильную стратегию взаимодействия с подростками в социальных институтах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Молодцова Т.Д. Уровни дезадаптации в подростковом возрасте // *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 7. С. 150–151.
2. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. М.: Владос-пресс, 2003. 271 с.
3. Romero-Daza N., Weeks M., Singer M. Nobody gives a damn if I live or die: Violence, drugs, and street-level prostitution in inner city // *Medical Anthropology*. 2003. № 22. P. 233–259.
4. Camilleri V.A., Kingsley J. *Healing the Inner City Child. Creative Arts Therapies with At-risk Youth*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007. 319 p.
5. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск: Урал. ун-т, 1996. 151 с.
6. Горьковская И.А. Семья как фактор криминализации подростка // *Коченовские чтения «Психология и право в современной России»: сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической*

психологии с международным участием. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. С. 118–121.

7. Deardorff J., Gonzales N.A., Sandler I.N. Control beliefs as a mediator of the relation between stress and depressive symptoms among inner city adolescents // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2003. № 2. P. 205–217.
8. Кожемякина О.А. Влияние личностных особенностей и депривации на социальную адаптацию подростков // *Мир культуры, науки, образования*. 2010. № 3. С. 166–168.
9. Молодцова Т.Д. Объективные и субъективные источники, способствующие дезадаптации детей в семье // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014. № 3-1. С. 72–74.
10. Миннегалиев М.М. Причины девиантного поведения подростков и факторы, способствующие его предупреждению и преодолению // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012. № 2. С. 122–129.
11. Молодцова Т.Д. Субъективные предпосылки подростковой дезадаптации // *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 7. С. 82–85.
12. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 1989. 210 с.
13. Ундуск Е.Н. Негативное самоотношение как одно из психологических условий социальной дезадаптации подростков // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2012. № 153-1. С. 229–236.
14. Ундуск Е.Н. Негативное самоотношение и переживание проблем асоциальных подростков // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013. № 26. С. 151–154.
15. Свистунова Е.В. Особенности Я-концепции подростков с нарушением поведения : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 182 с.
16. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
17. Murray Milner. *Freaks, Geeks, and cool kids: American teenagers, schools, and the culture of consumption*. New York: Routledge, 2004. 316 p.
18. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М.: Мир, 1994. 319 с.
19. РФ. Федеральный закон от 10.12.1995 № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», ред. от 21.07.2014.
20. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Бахрах-М, 2001. 672 с.

REFERENCES

1. Molodtsova T.D. Maladjustment levels in adolescence life. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*, 2013, no. 7, pp. 150–151.
2. Tseluyko V.M. *Psikhologiya neblagopoluchnoy semi [Psychology of a Dysfunctional Family]*. Moscow, Vlados-press Publ., 2003. 271 p.
3. Romero-Daza N., Weeks M., Singer M. Nobody gives a damn if I live or die: Violence, drugs, and street-level prostitution in inner city. *Medical Anthropology*, 2003, no. 22, pp. 233–259.

4. Camilleri V.A., Kingsley J. *Healing the Inner City Child. Creative Arts Therapies with At-risk Youth*. London, Jessica Kingsley Publishers, 2007. 319 p.
5. Almazov B.N. *Psikhicheskaya sredovaya dezadaptatsiya nesovershennoletnikh* [Psychic environmental maladjustment minors]. Sverdlovsk, Ural. un-t Publ., 1996. 151 p.
6. Gorkovaya I.A. Family as a criminalization factor of a teenager. *Kochenovskie chteniya "Psikhologiya i pravo v sovremennoy Rossii": sbornik tezisov uchastnikov Vserossiyskoy konferentsii po yuridicheskoy psikhologii s mezhdunarodnym uchastiem*. Moscow, Moskovskiy gorodskoy psikhologo-pedagogicheskiy universitet Publ., 2010, pp. 118–121.
7. Deardorff J., Gonzales N.A., Sandler I.N. Control beliefs as a mediator of the relation between stress and depressive symptoms among inner city adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2003, no. 2, pp. 205–217.
8. Kozhemyakina O.A. The effect of personal characteristics and deprivation to social adaptation of teenagers. *Mir kultury, nauki, obrazovaniya*, 2010, no. 3, pp. 166–168.
9. Molodtsova T.D. Objective and subjective sources contributing disadaptation children in the family. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*, 2014, no. 3-1, pp. 72–74.
10. Minnegaliev M.M. Reasons for Teenagers' Deviant Activities and Factors of Its Prevention and Overcoming. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 2, pp. 122–129.
11. Molodtsova T.D. Subjective conditions of teenage maladjustment. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalno-obrazovaniya*, 2013, no. 7, pp. 82–85.
12. Sokolova E.T. *Samosoznanie i samoocenka pri anomalnykh lichnosti* [Self-consciousness and self-assessment in case of personal anomalies]. Moscow, MGU Publ., 1989. 210 p.
13. Undusk E.N. Negative Self-attitude as One of Psychological Conditions of Social Disadaptation of Teenagers. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2012, no. 153-1, pp. 229–236.
14. Undusk E.N. The Negative Self-Attitude and Experience Problems of Antisocial Teens. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 26, pp. 151–154.
15. Svistunova E.V. *Osobennosti Ya kontseptsii podrostkov s narusheniem povedeniya*. Dis. kand. psikhol. nauk [Features of self-concept of adolescents with behavioral disorders]. Moscow, 2002. 182 p.
16. Rean A.A. *Psikhologiya lichnosti* [Personality psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2013. 288 p.
17. Murray Milner. *Freaks, Geeks, and cool kids: American teenagers, schools, and the culture of consumption*. New York, Routledge Publ., 2004. 316 p.
18. Remshmidt Kh. *Podrostkovyy i yunosheskiy vozrast: problemy stanovleniya lichnosti* [Adolescence and preadult age: the problems of making up of personality]. Moscow, Mir Publ., 1994. 319 p.
19. RF. Federal Law dated the 10 of December 1995 № 195-FZ "Concerning the principles of social services of the population in the Russian Federation", R.E. dated the 21 of July 2014. (In Russ.)
20. Raygorodskiy D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2001. 672 p.

SPECIAL ASPECTS OF BEHAVIORAL MANIFESTATIONS OF MALADJUSTMENT OF TEENAGERS FROM DEPRIVED BACKGROUNDS

© 2017

L.S. Rashitova, postgraduate student
Saint Petersburg University, Saint Petersburg (Russia)

Keywords: maladjustment; maladjusted manifestations; maladjusted teenagers; risk group teenagers; adolescence; hardship; self-assessment; informal groups; maladjustment external manifestations.

Abstract: The paper covers the issue of the adolescent maladjustment. The author considers the basic domestic and foreign approaches to the understanding of social and psychological factors of maladjustment. The obtained empirical data reveal various aspects of the phenomenon under the study. Teenagers from deprived backgrounds participated in the study. Such social status is assigned by the social services and is officially accepted in the case of family abuse, needy family, alcohol involvement and the unemployment of parents. In such cases, a family is considered a difficult family. Teenagers grown up in such conditions are prone to the maladjusted behavior. The impaired interaction of a person with the society as a whole and oneself is understood to be the maladjustment. The examples of maladjustment are the non-normative lexicon usage, aggressive behavior, educational institutions non-attendance, poor progress, unauthorized leaves, addictions, stealing, and so on. The paper considers the multidimensionality of behavioral manifestations of the adolescent maladjustment. The author gives the empirical study data and uses the following methods of diagnostics – questionnaire, testing, supervision, and conversation. Based on the data obtained, the author analyzed the contradictions in the objective and subjective evaluation of the behavior of teenagers and compared the data of teachers' observation and survey with the self-assessment of the behavior of the study participants. The unique data about the peculiarities of the behavior of teenagers in the informal groups are considered and the ideological beliefs of modern informal groups are described. The author gives certain examples of behavioral peculiarities and self-assessment of the maladjustment levels of the adolescents with different levels of the maladjustment symptoms and determined the contradictions between the maladjustment external manifestations and the internal assessment of personal behavior. Multiple consideration of maladjustment promotes the fullest understanding of its special aspects in adolescence.

СТРУКТУРА И ТИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА ТРУДА

© 2017

С.А. Тарасова, кандидат психологических наук,
доцент кафедры пенитенциарной психологии и педагогики
Самарский юридический институт ФСИН России, Самара (Россия)

Ключевые слова: субъект труда; профессиональная позиция; отношение к профессиональной среде; типы профессиональной позиции; структура профессиональной позиции; ценностно-смысловые ориентации; профессиональная увлеченность; профессиональная отстраненность.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме внутренних детерминант процесса профессионализации субъекта. В качестве одного из главных внутренних факторов, определяющих профессиональное движение субъекта, рассматривается его профессиональная позиция. Представлены результаты теоретического анализа структуры и типов профессиональной позиции субъектов труда. Приводится обзор отечественной литературы, посвященный изучению данной проблемы. Отмечается, что в науке отсутствуют работы, представляющие типологии по критерию отношения субъекта к профессиональной среде и зависящей от этого стратегии поведения и общения субъекта. На основе анализа литературы приводится авторское определение профессиональной позиции. Она понимается как сложное относительно устойчивое образование, определяющее отношение субъекта к профессиональной среде и самому себе в ней и ориентирующее поведение и деятельность субъекта в профессиональном пространстве. В статье определена структура профессиональной позиции, содержащая три аспекта: отношение к делу, отношение к людям, отношение к самому себе. Каждый аспект включает когнитивный, аффективный и эмоциональный компоненты. Приводится типология профессиональной позиции, в основе которой лежат различия в ценностно-смысловых ориентациях субъекта. Типологические различия связываются с двумя факторами: отношением субъекта к результатам труда и его центрированностью. На основе заданной структуры описываются четыре типа: «Творец», «Карьерист», «Формалист», «Исполнитель». Обсуждаются две противоположные тенденции, выраженные в данных позициях: профессиональная увлеченность и профессиональная отстраненность. Отмечается, что перспективным направлением дальнейших исследований является разработка на основе предложенной структуры и типологии профессиональной позиции методического инструментария для практического применения.

Обращение к теме профессиональной позиции субъекта обусловлено необходимостью научного поиска личностных детерминант успешной или, наоборот, неуспешной профессионализации личности. Как известно, проявления субъекта труда в мире профессии сложны и многообразны: различный уровень активности, эмоциональной вовлеченности и заинтересованности в результатах, что в конечном итоге сказывается на эффективности, производительности труда. Мир профессии – это сфера, в которой субъект либо растет и развивается, либо деформируется и даже деградирует. Одним из главных внутренних факторов, определяющих профессиональное движение человека, является его позиция по отношению к условиям профессиональной деятельности, то есть к профессиональной среде в целом.

Научный интерес к проблеме профессиональной позиции находит свое отражение во многих исследованиях, прежде всего выполненных в рамках педагогической психологии и педагогики (А.К. Маркова, Н.М. Борытко, А.М. Трещев, Е.В. Титова, С.Н. Бегидова, О.К. Соколовская, М.А. Дементьева, Ш.Р. Халилов и др.). Авторы выделяют различные виды профессиональной позиции и рассматривают данную проблему в ракурсе отношений «Учитель – Ученик» или «Преподаватель – Студент».

К предмету нашего исследования близки по тематике работы из области психологии труда, рассматривающие проблемы карьерной направленности и карьерных ориентаций субъектов профессиональной деятельности. В отечественной психологии данной теме посвящены работы О.О. Богатыревой, А.А. Жданович, А.В. Колодиной, Е.Г. Щелоковой, О.Л. Бегичевой, О.П. Терновской, Н.Н. Мельниковой и др. Большинство авторов

определяют карьерные ориентации как ценностные ориентации в профессиональной карьере, отражающие направление профессионального движения. Карьерные ориентации рассматриваются как составляющие профессиональной Я-концепции [1], определяются их личностные детерминанты [2], выявляется взаимосвязь карьерных ориентаций с ценностными и смысложизненными ориентациями, самоактуализационными и рефлексивными характеристиками [3], описываются их виды [4].

Анализ работ, касающихся выделения типов профессиональной позиции, описания видов карьерной направленности и карьерных ориентаций, показывает, что авторы избегают создания типологий по критерию отношения субъекта к миру своей профессии в целом и зависящей от этого стратегии поведения субъекта в конкретных условиях профессиональной среды. Однако в последнее время начинают появляться работы, касающиеся данного аспекта. Так, в статье И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого приводится типология личности подчиненных: деловой (конструктивный) тип и два деструктивных – оппозиционный и пассивный [5]. Целью нашей работы является представление результатов теоретического анализа структуры и типов профессиональной позиции субъекта труда по отношению к той профессиональной среде, в которой происходит его профессиональное движение.

В отечественной психологии изучению понятия «позиция личности» посвящены работы С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, В.И. Мясищева, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Ф. Ломова, А.А. Бодалева, Л.И. Божович и др. Чаще всего позиция личности анализируется

в контексте теории отношений. С.Л. Рубинштейн определяет позицию так: «Позиция – в широком смысле – устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. В более узком – определенная точка зрения по вопросу, оценка явления, события, действия и поведение, обусловленное этим отношением, оценкой» [6, с. 35]. В работах В.И. Мясищева позиция личности рассматривается как «интеграция доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе» [7, с. 338]. Он отмечает, что в отличие от установки позиция личности осознанна и мотивирована. К.А. Абульханова-Славская рассматривает позицию личности в контексте жизненного пути: жизненная позиция – это жизненные отношения, способ их реализации, отвечающий (или не отвечающий) потребностям, ценностям личности. Это выработанный личностью при данных условиях способ своей общественной жизни, место в профессии, способ самовыражения [8].

Б.Г. Ананьев определяет позицию как сложную систему отношений личности к обществу, к труду, людям и самой себе. В понятие «позиция» он включает не только отношения, но и установки, мотивы, которыми личность руководствуется в своей деятельности, а также цели и ценности, на которые направлена эта деятельность [9]. Б.Ф. Ломов считает, что субъективные отношения, образующие позицию, определяют «костяк» внутреннего мира личности, основу ее структурной интеграции. Это система координат, позволяющая человеку ориентироваться в окружающем мире [10]. Понятие внутренняя позиция – ключевое в теории личности Л.И. Божович. Оно понимается как не навязанный внешним окружением, а принятый человеком выбор своего места в жизни, мотивированный внутренними побуждениями [11]. Анализ данных источников позволяет сделать вывод, что в настоящее время нет единства в понимании сущности и структуры данного понятия. Однако все ученые сходятся во мнении, что позиция относится к сфере направленности личности и занимает одно из главных мест в ее структуре.

Профессиональная позиция – часть жизненной, она представляет собой фундамент, на котором субъект выстраивает свои взаимоотношения с миром профессии. Профессиональная позиция в целом характеризует отношение субъекта к миру своей профессии. В психологическом словаре отражено следующее определение данного понятия: «Профессиональная позиция содержит точку зрения, отношение к назначению своей профессии и действия, поведение, обусловленное ими; представляет собой систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, профессиональной действительности и деятельности» [12]. Как компонент профессиональной направленности определяет профессиональную позицию Э.Ф. Зеер. Согласно его мнению, профессиональная позиция – это отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию [13].

Рассматривая профессиональную позицию в ракурсе педагогической деятельности, А.К. Маркова понимает профессиональные психологические позиции учителя как устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение.

Автор предлагает различать общую профессиональную позицию учителя (стремление быть и оставаться учителем) и конкретные профессиональные позиции в зависимости от видов предпочитаемой педагогической деятельности [14]. Н.М. Борытко называет профессиональную позицию компонентом структуры педагогической деятельности, в котором выражаются воспитательные смыслы. Он выделяет когнитивистский тип – «позиция Пастыря», бихевиористский тип – «позиция Тренера», экзистенциалистский тип – «позиция Консультанта» [15]. Е.В. Титова определяет профессиональную позицию как результат личного выбора в педагогической деятельности, которую можно описать по различным параметрам-основаниям: осознанность, степень рациональности, «мера воплощенности», соответствие нормам, отношение к опыту [16]. В работе М.А. Дементьевой профессиональная позиция рассматривается как фундамент системы профессиональных регуляторов поведения, выделяются четыре уровня ее развития: объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъектный [17]. Особое внимание авторы уделяют проблеме формирования у будущих специалистов субъектной профессиональной позиции [18–20].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что профессиональная позиция всегда выражает отношение субъекта к миру профессии и определяет его поведение. В отличие от представленных подходов к определению профессиональной позиции, в нашей работе делается акцент на отношении субъекта к профессиональной среде, то есть тем конкретным условиям, в которых он реализуется как профессионал. Профессиональная позиция понимается нами как сложное относительно устойчивое образование, определяющее отношение субъекта к профессиональной среде и самому себе в ней и ориентирующее поведение и деятельность субъекта в профессиональном пространстве. Профессиональная позиция выражает самооценку субъекта, уровень притязаний, отношение к занимаемому месту в системе социальных отношений в трудовом процессе. К главным свойствам профессиональной позиции можно отнести осознанность и устойчивость. Профессиональная позиция определяет вектор профессионального развития и обуславливает эффективность и производительность субъекта труда.

Рассматривая вопрос о структуре профессиональной позиции, мы опираемся на работы А.К. Марковой и О.К. Соколовской. Так, О.К. Соколовская в структуре профессиональной позиции выделяет три аспекта: отношение субъекта к делу (располагающееся в континууме «активный – пассивный»), отношение к людям (располагающееся в континууме «гуманный – негуманный»), отношение к самому себе («принятие – непринятие себя») [21]. В каждом из трех аспектов предлагаем рассмотреть три компонента, традиционно выделяющиеся в структуре профессиональной позиции: когнитивный (представления, мнения, убеждения относительно какого-либо аспекта профессиональной позиции), аффективный (эмоциональные компоненты этого отношения) и поведенческий (реализация конкретных действий).

Что касается вопроса о типах профессиональной позиции, то отношение субъекта к профессиональной среде, к выполняемой работе, коллегам и т. д. наиболее

ярко выражается в четырех известных в житейской психологии типах, называемых «Карьерист», «Формалист», «Исполнитель», «Творец». Каждый человек в той или иной мере представляет собой один из данных вариантов, и это имеет большое значение как для него самого в аспектах самореализации и самоактуализации, так и для общества в плане эффективности и производительности труда. Обозначенные типы отличаются ценностно-смысловыми ориентациями, определяющими поведение и общение субъекта в профессиональной среде. Ценностно-смысловые ориентации данных типов укладываются в систему координат, включающую две шкалы: «стремление к успеху – стремление к избеганию неудач» и «центрированность на социуме – центрированность на деле». Рисунок 1 представляет предлагаемую типологию в графическом виде. В таблице 1 дана характеристика каждого типа на основе предложенной структуры профессиональной позиции.

Рассмотренные нами типы профессиональной позиции демонстрируют различный уровень профессиональной вовлеченности субъекта, которую мы понимаем как качество, характеризующее степень участия субъекта в работе. Она может проявляться в виде увлеченности или отстраненности от предмета труда. Каковы показатели профессиональной увлеченности? Специфика проявляется прежде всего в ценностно-смысловой сфере, в которой преобладают ценности познания и созидания. Профессиональная увлеченность проявляется в заинтересованности, высокой активности и переживании положительных эмоций от самого процесса и результатов своего труда. Профессионально

увлеченный субъект имеет внутреннюю мотивацию, это активно-преобразовательная позиция, характеризующаяся самостоятельностью, высоким уровнем креативности. Крайняя степень профессиональной увлеченности – трудоголизм, как полная поглощенность профессией.

В реальной жизни бывает трудно отличить профессионально увлеченного человека от демонстративной личности, имитирующей бурную деятельность. Отметим, что профессионально увлеченный человек, как правило, не проявляет высокую социальную активность. Более того, он может иметь проблемы в коллективе, связанные с неприятием и даже отвержением. К сожалению, часто профессионально увлеченные субъекты раздражают коллег, им часто завидуют, оценивают их как «выскочек». В этом смысле профессиональная среда может стать сдерживающим фактором для развития и самореализации таких людей. Как показывает жизнь, профессионально увлеченный человек часто оказывается беззащитен перед средой, характеризующейся авторитарным стилем руководства, жестким административным контролем. Особенно опасны для профессионально увлеченного человека пользующиеся авторитетом эмоционально выгоревшие коллеги, скрывающие собственную профессиональную отстраненность и даже стагнацию. В таких условиях творческому субъекту необходимо иметь запас прочности, чтобы выстоять перед напором недоброжелателей.

Отметим также, что увлеченные субъекты со временем становятся профессионалами в своем деле, но при этом могут чувствовать неудовлетворенность и разочарование, так как осознают противоречие между

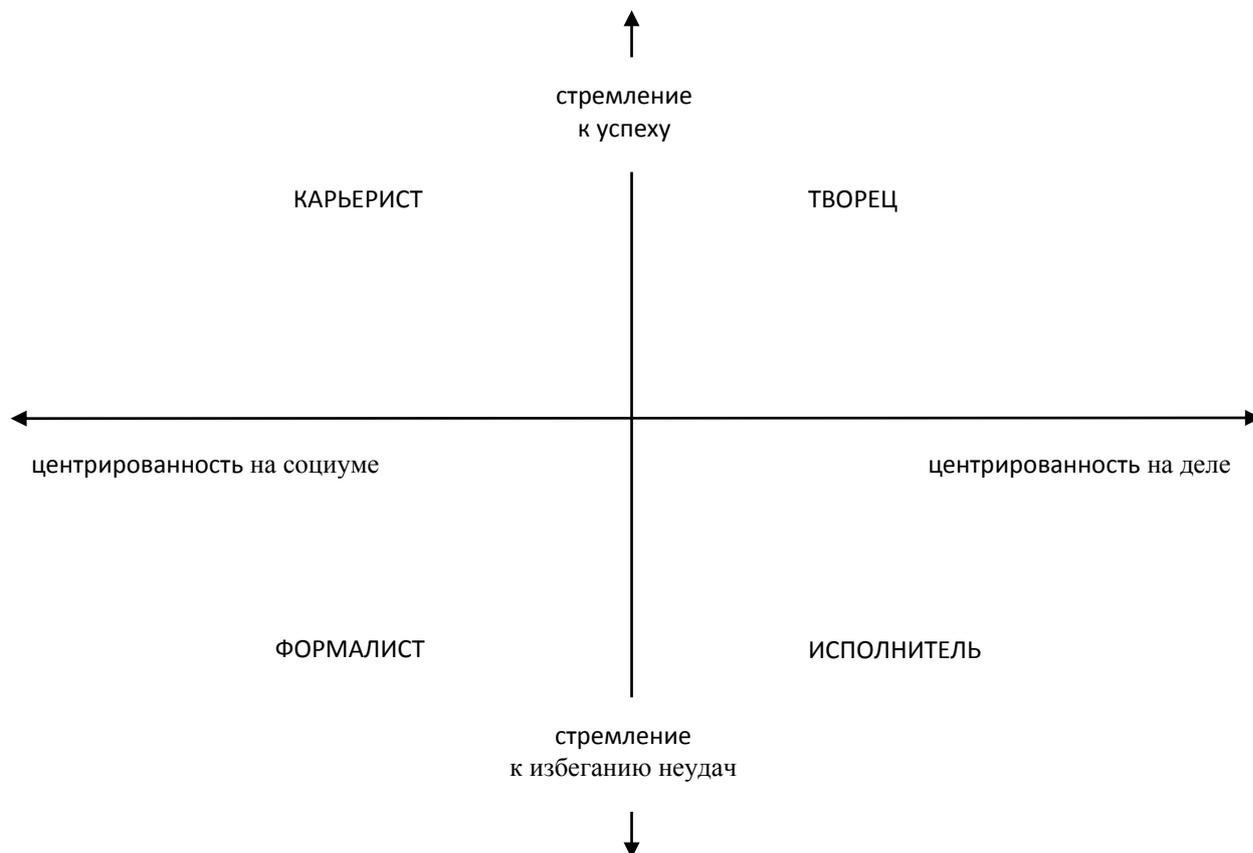


Рис. 1. Типы профессиональной позиции

Таблица 1. Характеристики типов профессиональной позиции

Типы профессиональной позиции			
<i>Карьерист</i>	<i>Творец</i>	<i>Формалист</i>	<i>Исполнитель</i>
ОТНОШЕНИЕ К ДЕЛУ			
<i>Когнитивный аспект профессиональной позиции</i>			
Карьеризм, прагматизм, цинизм, конъюнктурность	Стремление добиться результата в деле, романтизм, идеализм	Прагматизм, цинизм	Прагматизм, рационализм
<i>Аффективный аспект профессиональной позиции</i>			
Энтузиазм, интерес	Энтузиазм, интерес	Равнодушие, разочарование	Равнодушие, поверхностный интерес
<i>Поведенческий аспект профессиональной позиции</i>			
Активность, инициативность, творческий подход, целенаправленность, ориентация на формальные показатели в работе, ориентация на социальный успех	Активность, инициативность, целенаправленность, творческий подход, ориентация на качественные показатели в работе, ориентация на успех в деле	Пассивность, ориентация на формальные показатели в работе, репродуктивные способы решения задач, стремление создать видимость работы	Пассивность, ориентация на качественные показатели в работе, репродуктивные способы решения задач, стремление сделать «от и до»
ОТНОШЕНИЕ К ЛЮДЯМ			
<i>Когнитивный аспект профессиональной позиции</i>			
Антигуманность, макиавеллизм, цинизм, эгоизм	Гуманность, альтруизм	Антигуманность, макиавеллизм, цинизм, эгоизм	Прагматизм, рационализм
<i>Аффективный аспект профессиональной позиции</i>			
Равнодушие, эмоциональная холодность	Позитивное принятие	Равнодушие, эмоциональная холодность и отстраненность	Равнодушие
<i>Поведенческий аспект профессиональной позиции</i>			
Манипуляторство, соперничество	Стремление к сотрудничеству	Манипуляторство	Сотрудничество или избегание
ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛУ			
<i>Когнитивный аспект профессиональной позиции</i>			
Ценность коммуникативных и организаторских способностей, социального интеллекта	Ценность профессиональных знаний, умений и навыков	Ценность коммуникативных способностей и социального интеллекта	Ценность профессиональных знаний, умений и навыков
<i>Аффективный аспект профессиональной позиции</i>			
Принятие себя, уверенность в себе	Принятие себя, уверенность в себе	Неуверенность в себе, неприятие себя как профессионала	Уверенность в себе, принятие себя как профессионала
<i>Поведенческий аспект профессиональной позиции</i>			
Самостоятельность, стремление к саморазвитию как социального игрока	Самостоятельность, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию как компетентного специалиста	Несамостоятельность, отсутствие стремления к повышению профессионального уровня	Несамостоятельность, слабо выраженное стремление к самосовершенствованию и саморазвитию

достигнутым высоким уровнем компетентности и низким с их точки зрения социальным статусом. Это порождает фрустрацию, которая ведет к агрессии или депрессии. Кроме этого профессионально увлеченный человек может сильно страдать от дисгармонии в своей жизни: неудач в личной жизни, плохого здоровья, проблем с детьми.

Профессионально увлеченные субъекты противостоят серым, равнодушным людям, которых можно назвать отстраненными, отчужденными от предмета труда. Позиция отстраненности сопровождается развитием дисфункциональных установок, снижением или потерей внутренней профессиональной мотивации. Она

выражается в бездумном исполнительстве, когда субъект превращается в робота, при этом исключается элемент творческого участия, критического осмысления происходящего. Исчезает желание совершенствоваться и совершенствовать. Работа превращается в нудную обязанность, необходимость и не приносит никакой радости. Крайняя форма профессиональной отстраненности – эмоциональное выгорание, характеризующаяся пассивностью, разочарованностью и опустошенностью.

Профессиональная отстраненность находит свое выражение в прагматичном подходе, когда человек выстраивает свою систему поступков в аспекте получения конкретных практически полезных результатов.

Прагматик далек от романтических и идеалистических представлений о действительности. Его поведение сугубо рационально, то есть разумно и осмысленно, лишено творческой спонтанности. Профессиональная отстраненность в ее крайнем выражении проявляется и в циничном отношении ко всему происходящему. Циник – человек, который многое пережил и смотрит на мир с особой точки зрения. Он считает, что все в мире продается и покупается, и в жизни нет ничего святого. Циник перестал верить людям, разочаровался в них и действует с жестким расчетом. Для него не имеет значения, какие убеждения или моральные качества у партнера. Важно то, что тот предлагает, точнее, какую выгоду можно получить при совершении сделки. При этом преобладает холодный расчет и отсутствует эмоциональность. Часто, являясь компетентным специалистом, такой сотрудник ориентирован только на получение финансовой отдачи от своей профессиональной деятельности, и его не волнует морально-нравственный аспект его деятельности.

В заключение отметим, что предложенные нами структура и типология профессиональной позиции носят теоретический характер и должны найти свое подтверждение при проведении дальнейших эмпирических исследований. Перспектива исследований в данном направлении обусловлена потребностями практики и состоит, прежде всего, в разработке удобного методического инструмента, позволяющего определить тип профессиональной позиции субъекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жданович А.А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 277 с.
2. Колодина А.В. Личностные типы и детерминанты карьерных ориентаций будущих и действующих предпринимателей : дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2010. 185 с.
3. Щелокова Е.Г. Ценностно-смысловое содержание карьерной направленности : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2012. 285 с.
4. Мельникова Н.Н. Карьерные ориентации: гендерные различия и возрастная динамика // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 76–86.
5. Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Психологические типы подчиненных // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Часть 7. М.: МГУДТ, 2016. С. 39–47.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Просвещение, 1976. 416 с.
7. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. Психология отношений. Воронеж: МОДЭК, 1995. 356 с.
8. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: Педагогика, 1980. 229 с.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 226 с.
11. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Воронеж: МОДЭК, 1995. 349 с.
12. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1983. 440 с.
13. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
14. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
15. Борытко Н.М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога воспитателя в системе непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 11. С. 41–45.
16. Титова Е.В. Теория личного выбора в педагогической деятельности // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 1. С. 104–117.
17. Дементьева М.А. Профессиональная позиция учителя – залог успешности педагогической деятельности // Теория и практика общественного развития. 2011. № 7. С. 178–180.
18. Трещев А.М., Сергеева О.А. Развитие профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 220–224.
19. Халилов Ш.Р. Педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2010. 148 с.
20. Соколовская О.К. Становление профессиональной позиции студента- психолога в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 187 с.
21. Бегидова С.Н., Поддубная Т.Н. Профессиональная субъектная позиция как составляющая профессионального развития студентов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 17–24.

REFERENCES

1. Zhdanovich A.A. *Karernye orientatsii v strukture professionalnoy Ya-kontseptsii studentov*. Dis. kand. psikhol. nauk [Career orientations in the structure of professional self-concept of the students]. Moscow, 2008. 277 p.
2. Kolodina A.V. *Lichnostnye tipy i determinanty karernykh orientatsiy budushchikh i deystvuyushchikh predprinimateley*. Dis. kand. psikhol. nauk [Personal types and determinants of career orientations of future and active entrepreneurs]. Omsk, 2010. 185 p.
3. Shchelokova E.G. *Tsennostno-smyslovoe sodержanie karernoy napravlenosti*. Dis. kand. psikhol. nauk [Axiological content of career orientation]. Yaroslavl, 2012. 285 p.
4. Melnikova N.N. Career orientation: gender differences and age dynamics. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2016, vol. 9, no. 3, pp. 76–86.
5. Antonenko I.V., Karitskiy I.N. Psychological types of the employees. *Gumanitarnye osnovaniya sotsialnogo progressa: Rossiya i sovremennost: sbornik statey*

- Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, MGUDT Publ., 2016. Chast 7, pp. 39–47.
6. Rubinshteyn S.L. *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of General Psychology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1976. 416 p.
 7. Kovalev A.G., Myasishchev V.N. *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of relations]. Voronezh, MODEK Publ., 1995. 356 p.
 8. Abulkhanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Strategies of life]. Moscow, Mysl Publ., 1991. 299 p.
 9. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of knowledge]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. 229 p.
 10. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 226 p.
 11. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of formation of the personality]. Voronezh, MODEK Publ., 1995. 349 p.
 12. Davydov V.V., Zaporozhets A.V., Lomov B.F., eds. *Psikhologicheskii slovar'* [Psychological dictionary]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983. 440 p.
 13. Zeer E.F. *Psikhologiya professiy* [Psychology of professions]. Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 2003. 336 p.
 14. Markova A.K. *Psikhologiya truda uchitelya* [Teacher psychology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1993. 192 p.
 15. Borytko N.M. Principles of the humanities of professional education of a teacher in the system of continuing education. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 11, pp. 41–45.
 16. Titova E.V. The theory of personal choice in pedagogical activity. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 2016, no. 1, pp. 104–117.
 17. Dementeva M.A. Professional position of teacher – source of success in pedagogical activity. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2011, no. 7, pp. 178–180.
 18. Treshchev A.M., Sergeeva O.A. Development of vocational teacher subject position in adapting to the profession. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2012, no. 3, pp. 220–224.
 19. Khalilov Sh.R. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya professionalno-subektnoy pozitsii uchitelya v protsesse adaptatsii k professionalnoy deyatel'nosti*. Dis. kand. ped. nauk [Educational conditions for development of professional-subjective attitude of a teacher in the process of adaptation to professional activity]. Astrakhan, 2010. 148 p.
 20. Sokolovskaya O.K. *Stanovlenie professionalnoy pozitsii studenta- psikhologa v protsesse obucheniya v vuze*. Dis. kand. psikhol. nauk [The formation of professional attitude of a student-psychologist in the process of studying at high school]. Yaroslavl', 2010. 187 p.
 21. Begidova S.N., Poddubnaya T.N. Professional subject position as a component of the students' professional development. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, 2012, no. 2, pp. 17–24.

THE STRUCTURE AND TYPES OF PROFESSIONAL ATTITUDE OF A LABOR ENTITY

© 2017

S.A. Tarasova, PhD (Psychology), Associate Professor,
assistant professor of Chair of penitentiary psychology and pedagogics
Samara Law Institute of Federal Penitentiary Service of Russia, Samara (Russia)

Keywords: labor entity; professional attitude; attitude to professional environment; types of professional attitude; structure of professional attitude; axiological orientations; professional dedication; professional detachment.

Abstract: The paper covers the topical issue of internal determinants of the process of professional development of a person. As one of the main internal factor determining the professional development of a person, the author considers the person's professional attitude. The paper presents the results of the theoretical analysis of the structure and types of professional attitude of labor entities and gives the review of the native literature concerning this issue. The author notes that there are no any works in science that present the typology by the criterion of person's attitude to the professional environment and the strategy of person's behavior and communication depending on this attitude. It is understood as the complex, relatively stable formation determining the person's attitude to the professional environment and to oneself within it and orienting the person's behavior and activity within the professional environment. The paper determines the professional attitude structure involving three aspects: attitude to business, attitude to people, and attitude to oneself. Each aspect involves cognitive, affective and emotional components. The author gives the professional attitude typology based on the distinctions within the axiological orientations of a person. The typological distinctions are associated with two factors: person's attitude to the results of labor and its centrality. Based on the stated structure, the author describes four types: "Creator", "Careerist", "Formalist", and "Performer". Two divisive tendencies are discussed expressed in stated attitudes: professional dedication and professional detachment. It is noted that the creation of methodological tools for practical application developed on the basis of the professional attitude typology is the prospective direction of further study.

ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

© 2017

И.М. Юсупов, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры «Психология развития и психофизиология»
Ю.В. Мишина, аспирант кафедры «Психология развития и психофизиология»
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП), Казань (Россия)

Ключевые слова: когнитивные функции; регресс когнитивных процессов; пожилые люди.

Аннотация: В статье рассматривается возрастная инволюция познавательных процессов у пожилых людей: мышления, кратковременной зрительной памяти, устойчивости произвольного внимания. Актуальность изучения обусловлена стареющим населением страны. Квалифицированные работники умственного труда, достигнув пенсионного возраста, по воле работодателей оказываются исключенными из активной трудовой жизни. В то же время их опыт нередко оказывается востребованным. Психологическая проблема заключается в выявлении когнитивного ресурса, позволяющего им пролонгировать свою продуктивную работоспособность. Эмпирическое исследование выполнено на общей выборке 322 человека в возрасте от 18 до 89 лет; в их числе 144 мужчины и 178 женщин с высшим и средним образованием, работающие в настоящее время. Методом возрастных срезов изучалась продуктивность высших психических функций в разные возрастные периоды жизни при естественном старении без патологических изменений. Использовались общеизвестные валидные и надежные психодиагностические методики. Полученные данные представлены в графиках, отражающих изменение продуктивности познавательных процессов (Y) в зависимости от возраста (X). Обнаружен гендерный сдвиг в трендах и характере возрастной инволюции когнитивных функций. Установлено, что регресс познавательных процессов согласно закону Т. Рибо протекает в порядке, обратном их генезису. На частной выборке 70 лиц с высшим и 70 лиц со средним образованием, работающих в возрасте 60–85 лет, проведены корреляционный и факторный анализы. Выявлены психосоциальные факторы, влияющие на сохранность продуктивной мыслительной деятельности в пожилом возрасте. Наибольшие веса принадлежат факторам семейной поддержки, умственной активности и образованности субъекта. Эмпирически подтверждено, что у специалистов интеллектуального труда регресс познавательных функций протекает менее интенсивно и стабилизируется в возрастном периоде 65–70 лет. В пожилом возрасте на сохранность мыслительных операций позитивно влияет предшествовавшая регулярная интеллектуальная деятельность в сферах профессий «человек – человек» и «человек – знак». Образованность субъекта, не занятого интеллектуальным трудом, оказывает лишь скрытое тормозящее влияние на регресс когнитивных функций.

ВВЕДЕНИЕ

Население цивилизованных стран Земли, в том числе и России, стареет. Число лиц пожилого возраста с каждым десятилетием растет. Старение населения выступает в современном мире как фактор, имеющий значение для социально-экономической политики государства. Работодатели стремятся омолаживать кадры, и далеко не всякий раз это делается в пользу качества выполняемой работы [1]. В то же время квалифицированные работники помимо своей воли оказываются за порогом активной жизни. Будучи еще дееспособными, свои неистраченные жизненные ресурсы они могли бы не ограничивать заботами о внуках, а оставаться востребованными в привычной им сфере деятельности. В профессиях интеллектуальной направленности осложнения для них возникают там, где когнитивные ресурсы субъектов пожилого возраста затрудняют освоение инноваций и не соответствуют современным требованиям к исполнению своих служебных обязанностей [2].

Ввиду низкой рождаемости в Российской Федерации в 1990-е гг. влияние этого фактора на пролонгирование дееспособного возраста возрастает, а кадровая востребованность специалистов интеллектуального труда усиливается.

Многогранность проблемы старения породила около тридцати теорий, сводимых к двум большим группам: стохастическим теориям и теориям программируемого старения. Биологи считают, что старение организма вызвано возрастным ухудшением функционирования

организма. Предложенная в 1904 г. теория самоинтоксикации [3] обосновывает старение организма разрушающим действием кишечных ядов. Ей в унисон вторит теория ускоренного старения вследствие перенесенных инфекционных заболеваний [4]. Эмпирически установлено влияние возраста на чувствительность организма к канцерогенным веществам, что увеличивает вероятность онкологических новообразований [5]. В целом стохастические теории интерпретируют старение как дисгармонию физиологических процессов [6].

Теоретики программируемого старения считают, что накапливающийся в мембранах холестерин приводит к гибели клеток [7]. В 1961 г. было открыто, что у соматических клеток число возможных делений снижается с возрастом, но существует верхний предел их делений [8]. Особое внимание исследователи обратили на износ коллоидных структур [9; 10], а также на репродуктивную функцию человека, интенсивная работа которой в молодости приводит к разрушению организма в пожилом возрасте [11]. Возраст предполагает ограничение жизненных отправлений. Все это, по мнению апологетов программируемого старения, приводит к раннему одряхлению [12].

Отмечается [13], что в инволюцию организма и психики включены противостоящие им факторы. Согласно «всевозрастной» концепции развития [14], старение детерминировано синтезом и соотношением биосоциальных факторов. В теоретической модели развитие представлено им как поливекторный процесс, включающий

как приобретения (рост), так и потери (упадок). В фундаментальном анализе старения удалось показать [15], что действуют механизмы саморегуляции, противостоящие разрушению организма и стабилизирующие его на протяжении жизни. По сути, старость – это психосоциальная адаптация к изменившимся условиям существования, обусловленная возрастом [16]. В принятой Всемирной организацией здравоохранения возрастной периодизации (1963) поздний период жизни очерчен нечеткими биопсихосоциальными критериями, что не исключает существование интрапсихического потенциала, позволяющего долго сохранять дееспособность в пенсионном возрасте [17]. Эмпирически установлено, что субъективно оцениваемый психологический возраст затормаживает старение когнитивных функций в поздний период жизни [18]. Этим данным созвучны результаты исследований академика Н.П. Бехтеревой [19]. В аспекте этих теорий поздний период жизни следует характеризовать не только угасающими функциями, но и качественно отличной психикой, поскольку развитие человека – цепь качественных изменений [20; 21]. При таком взгляде на старение справедливо распространить на него закон метаморфозы [22].

Во всех упомянутых работах фиксировались психофизиологические показатели в единовременных срезах. При этом остается неразрешенным вопрос возрастной динамики когнитивных функций, определяющих продуктивность интеллектуального труда в поздний период жизни.

Психологическая проблема заключается в выявлении когнитивного ресурса, позволяющего сохранить интеллектуальную трудоспособность в пожилом возрасте.

Цель исследования – установить факторы, способствующие сохранности когнитивных функций у лиц пожилого возраста.

Объект исследования – трудящиеся субъекты пожилого возраста.

Предмет исследования – возрастные изменения когнитивных функций у лиц пожилого возраста.

МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Методики включали валидизированные и надежные тесты [23]: «аналогии», «корректирующая проба», «исключение лишнего», тест Равена. Обследованы 322 человека без посторганического синдрома [24] в возрасте от 18 до 89 лет; в их числе 144 мужчины и 178 женщин с высшим и средним образованием, работающих в настоящее время в городе или селе.

Достоверность обеспечивалась репрезентативностью выборки, проверкой по λ -критерию Колмогорова – Смирнова, критерию χ^2 Пирсона и стандартным пакетом статистической обработки информации “IBM SPSS Statistics 22”.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обнаружены гендерные отличия в инволюции процессов мышления как по возрастному сдвигу, так и в характере изменений (см. рис. 1 и 2), наблюдаемых также в регрессе произвольной памяти и устойчивости внимания. Ранее [25] эмпирически было выявлено, что регресс когнитивных процессов связан не только с изменениями второй сигнальной системы, но и с преобладающим у разных полов характером аналитико-синтетической деятельности мозга. В то же время в последние десятилетия появились данные исследований об уменьшении гендерных различий в протекании когнитивных функций в поздний период жизни [26]. Объяснение этому факту следует искать не только в характере деятельности мужчин, но и в повседневном уклонении их от здорового образа жизни, выражающемся в употреблении нейрорелептических или транквилизаторов. Последствия воздействия вредностей различной природы на функционирование мозга становятся очевидными в период после 40-летнего возраста. Наряду с этим наблюдается проявление закона гетерохронности в естественной

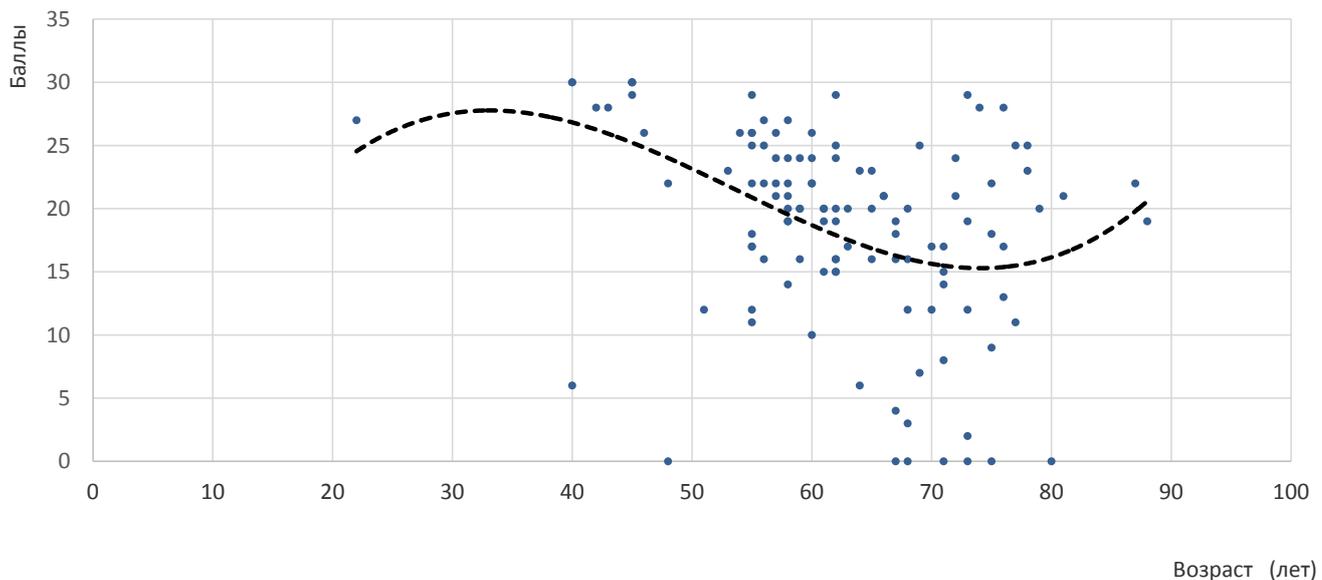


Рис. 1. Возрастные изменения продуктивности процессов обобщения и абстрагирования в мышлении мужчин (144 человека)

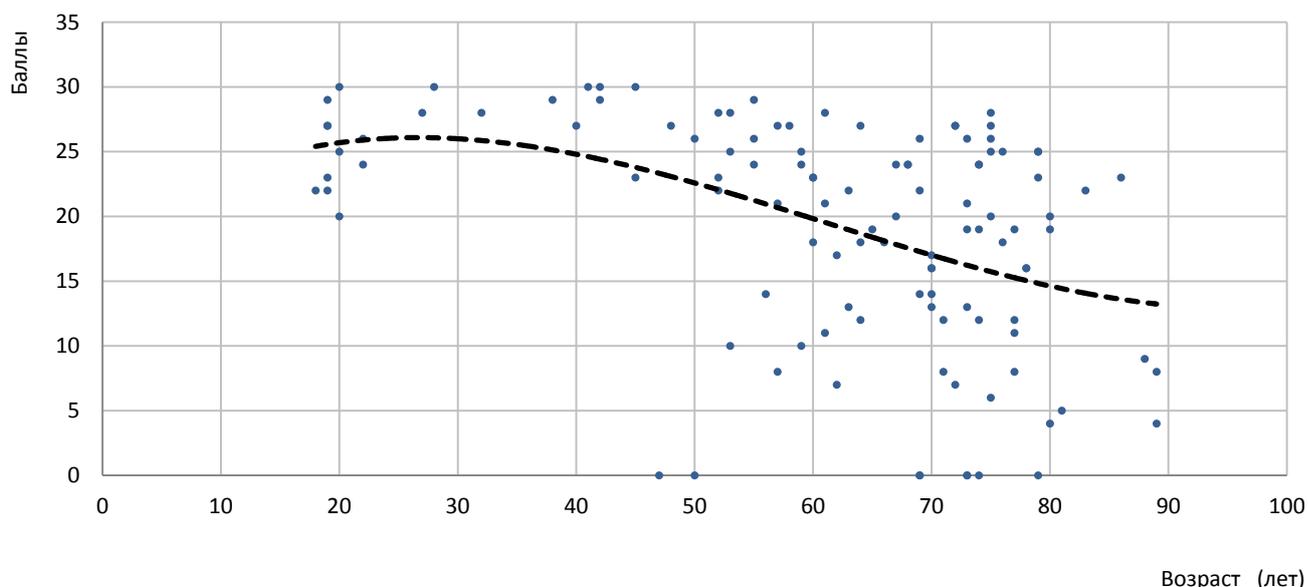


Рис. 2. Возрастные изменения продуктивности процессов обобщения и абстрагирования в мышлении женщин (178 человек)

инволюции когнитивных функций [27]. Регресс начинается со снижения продуктивности второсигнальных психических процессов: в 38–40 календарных лет падает продуктивность мыслительных операций (см. рис.1); почти одновременно в 40–42 года следует снижение произвольной памяти (см. рис. 3). В арьергарде инволюционных преобразований психических явлений (44–46 лет) следует потеря устойчивости произвольного внимания (см. рис. 4). Протекает процесс, обратный становлению когнитивных функций согласно закону регрессии Т. Рибо. Феномен мы обозначили как возрастной гетерохронный реверс.

В мужской популяции по достижении 75-летнего возраста наблюдается незначительная реставрация угасающих когнитивных функций, установить причину которых по первичным данным не представляется возможным. Для разрешения возникшего вопроса был проведен анамнез жизнедеятельности лиц старше 70-летнего возраста. Выяснилось, что больший отрезок жизни они отдали интеллектуальному труду. От других обследованных они также отличались степенью полученного образования.

Была выдвинута рабочая гипотеза о влиянии этих факторов на сохранность когнитивных функций в поздний

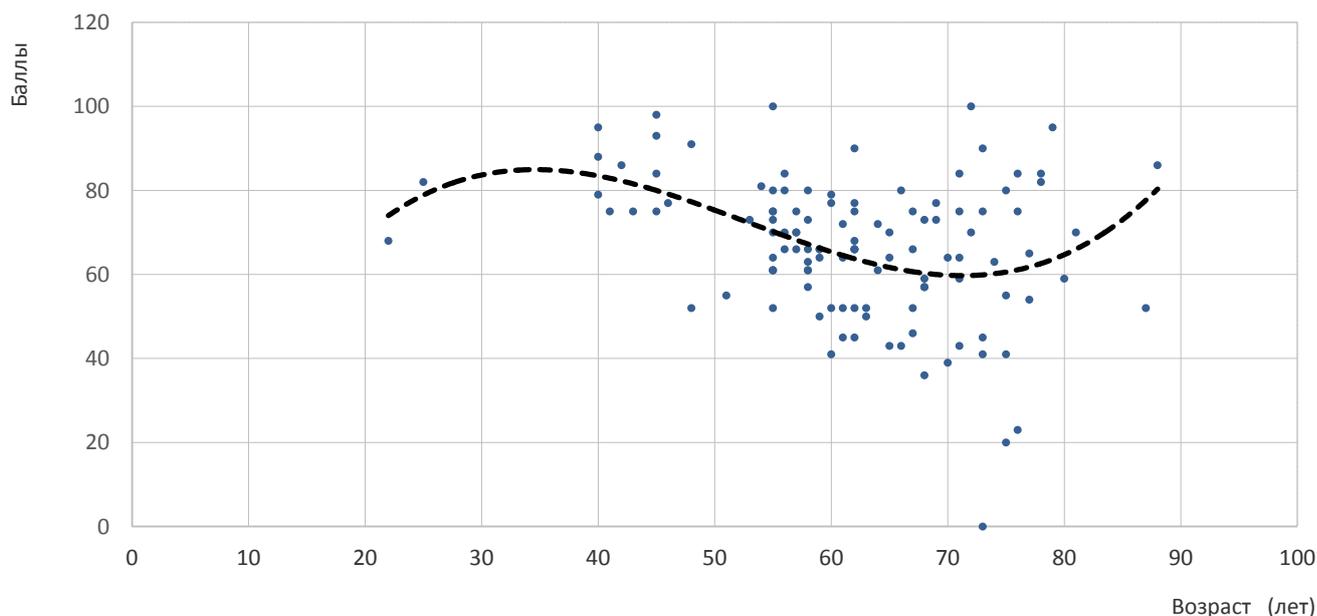


Рис. 3. Возрастные изменения продуктивности кратковременной произвольной образной памяти у мужчин (144 человека)

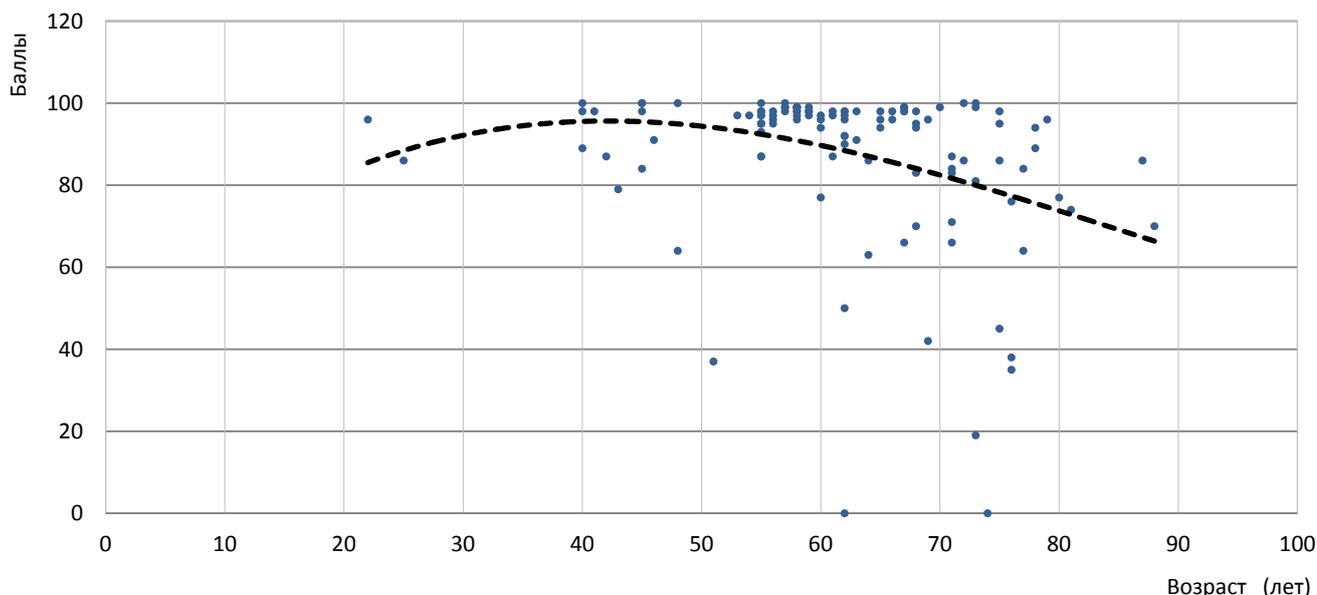


Рис. 4. Возрастные изменения устойчивости произвольного внимания у мужчин (144 человека)

период жизни. Для ее проверки были проведены корреляционный и факторный анализы на возрастной выборке обследованных от 60 до 89 лет, сепарированных по признаку преимущественной занятости интеллектуальным (70 человек) или неинтеллектуальным (70 человек) трудом.

Выявилось, что независимо от половой принадлежности структура и плотность линейных связей когнитивных процессов при $p \leq 0,01$ различна у лиц с разной степенью интеллектуальной нагруженности труда. Статистические связи когнитивных процессов у лиц неин-

теллектуального труда независимо от его направленности зафиксированы только у работающих в пенсионном возрасте. Системообразующим показателем трудоспособности выступает сохранность вербального мышления, линейно связанного с иными когнитивными функциями (см. рис. 5). Возраст оказывает отрицательное влияние на их спонтанную инволюцию, связи с образованностью субъекта не выявлены.

В неинтеллектуальных профессиях возраст оказывает свое энтропийное влияние на спонтанную инволюцию процессов познания в деятельности [28].

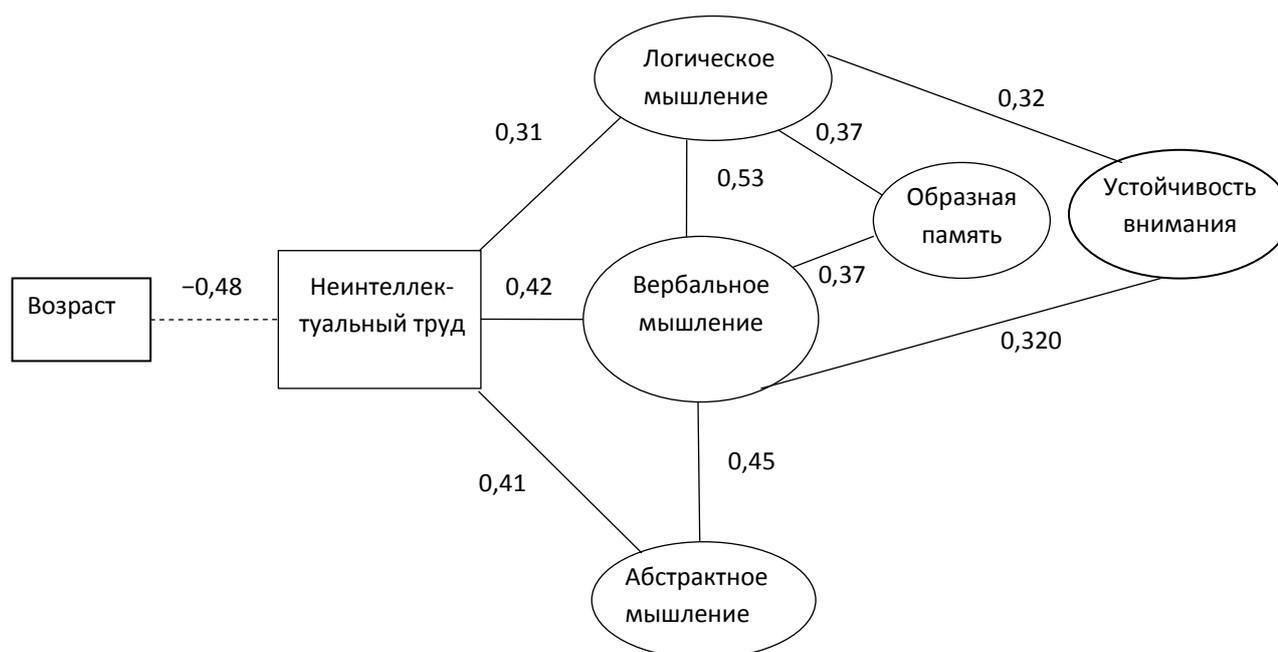


Рис. 5. Плеяда связей календарного возраста с когнитивными функциями субъектов, занятых неинтеллектуальным трудом (для $N=70$; при $p \leq 0,01$ $r_{\text{кр}}=0,30$)

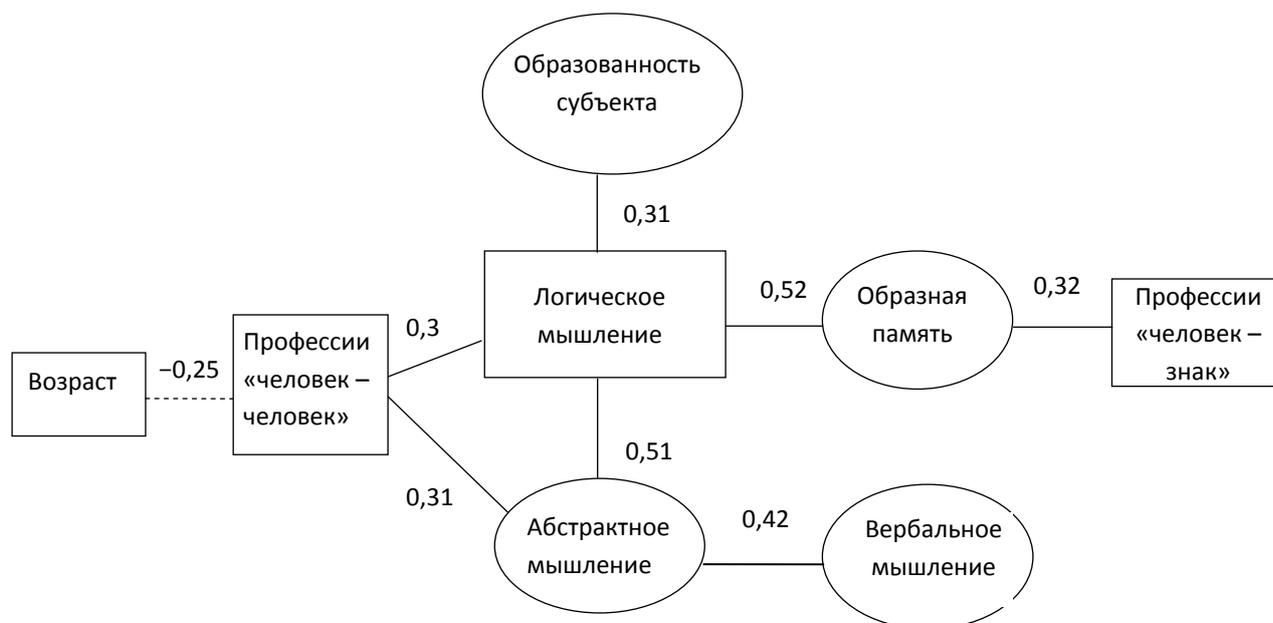


Рис. 6. Плеяда связей календарного возраста с когнитивными функциями субъектов, занятых интеллектуальным трудом (для $N=70$; при $p \leq 0,01$ $r_{кр} = 0,30$)

У субъектов, занятых преимущественно умственным трудом, наблюдаются статистически значимые связи по группам профессий. В профессиях «человек – знак» значимость приобретает связанная с мышлением произвольная образная память, без которой в позднем возрасте трудовая продуктивность субъекта немислима.

Для профессий «человек – человек» системообразующим индикатором дееспособности в поздний период жизни предстает дуэт абстрактной и логической форм мышления, необходимых для ведения внутреннего или озвученного диалога. Для продуктивной деятельности в этой сфере имеет значение образованность субъекта, фиксируемая жесткой линейной связью (см. рис. 6).

Статистически значимые связи между когнитивными функциями у иных представителей наиболее распространенных профессий не обнаружены.

В корреляционном анализе когнитивных функций субъектов умственного труда проявился показатель образованности. Поскольку по эмпирическим результатам трудно судить о его влиянии на возрастной регресс когнитивных функций и об иных детерминантах сохранения умственной работоспособности в ее возрастной динамике, был проведен полифакторный анализ общего массива обследованных, сепарированных по признаку образованности. Факторные веса для популяций, отличающихся по признаку образованности, представлены в таблицах 1 и 2.

Фактор № 1 – фактор семейной поддержки – свидетельствует о его весомом влиянии на сохранение умственной активности и работоспособности независимо от рода деятельности (см. таблицы 1 и 2).

Таблица 1. Веса факторов обследованных с высшим образованием

Показатели	Компоненты факторов						
	1	2	3	4	5	6	7
Возраст	0,71						
Число браков	0,82						
Стаж в браке	0,85						
Число детей	0,87						
Число внуков	0,78						
Характер труда: умств. – 1; физич. – 0				0,86			
Профессии «человек – человек»				0,52			-0,54
Профессии «человек – техника»			-0,43	-0,69			
Профессии «человек – знак»			0,59				0,58
Профессии «человек – образ»						-0,82	
Профессии «человек – природа»							0,77
Работает ли в настоящее время					0,79		
Понятийное мышление		0,52					
Выделение существенных признаков		0,50					
Логичность мышления		0,81					

Таблица 2. Веса факторов обследованных со средним образованием

Показатели	Компоненты факторов					
	1	2	3	4	5	6
Возраст	0,78	-0,45				
Число браков	0,47					
Стаж в браке	0,72					
Число детей	0,85					
Число внуков	0,84					
Характер труда: умств. – 1; физич. – 0			-0,62		-0,43	
Профессии «человек – человек»	-0,47		-0,47			
Профессии «человек – техника»			0,86			
Профессии «человек – знак»				0,49		0,51
Профессии «человек – образ»						0,76
Профессии «человек – природа»					0,84	
Работает ли в настоящее время				0,72		
Понятийное мышление		0,71				
Выделение существенных признаков		0,65				
Логичность мышления		0,73				

Фактор № 2 – фактор умственной активности – способствует сохранению трудового долголетия, как правило, для занятых в профессиях «человек – человек» и «человек – знак». Это работники здравоохранения, образования, науки, культуры.

Фактор № 3 – фактор образованности – требует дескриптивных умений и навыков работы с текстами, формулами при составлении документов.

Фактор № 4 – фактор профессиональной направленности – обуславливает коммуникативные навыки со склонностью к интеллектуальной деятельности.

Фактор № 5 – фактор общественной занятости – выявляет потребность субъекта быть востребованным и социально полезным. При отстранении от дел в пенсионном возрасте в течение 2–3 лет общественной незанятости происходит ступенчатая инволюция интеллектуальной деятельности и ее рецесс к биологическому жизнеобеспечению.

Факторы № 6 и 7 – факторы кадровой востребованности – отражают сохранность навыков при постоянной профессиональной занятости. В 1990-е гг., когда миллионы специалистов наукоемких производств оказались вне общественной занятости, многие из них ради заработка на жизнь поменяли род занятий. Когда представилась возможность вернуться к своей профессии, они уже не смогли этого сделать, утратив умственную активность и распылив свои навыки. Несколько иначе в возрастной динамике выглядит умственная продуктивность у лиц со средним образованием (см. таблицу 2).

Фактор семейной поддержки (фактор № 1), так же как в умственном труде, несет весомую нагрузку и играет ведущую роль в сохранении способности к труду. Однако в отличие от интеллектуальной деятельности старение оказывает тормозящее воздействие на умственную активность лиц неинтеллектуального труда (фактор № 2). Это проявляется в выборе ими занятий по обслуживанию технических устройств, где нет высокой интеллектуальной нагруженности и не требуется высшее образование (фактор № 3).

Фактор № 4 отражает общественную занятость трудоспособного поколения со средним образованием

и его востребованность в низкооплачиваемой социальной сфере экономики: это контролеры, кассиры, кондукторы, киоскеры, редакторы, библиотекари.

Факторы № 5 и 6 – факторы предпочитаемых профессий, не связанных с умственной активностью, для лиц с образованием не выше среднего.

Когнитивные изменения в возрастной динамике имеют двоякую направленность. Снижение невербальных функций становится статистически различимым к 50-летнему возрасту. Что касается речемыслительных функций, то они противостоят старению мозга [29], что подтверждается результатами нашего исследования субъектов с высшим образованием при активной мыслительной деятельности (факторы № 2 и 3 в таблице 1).

На этом основании мы высказываем предположение о дисбалансе «кристаллизованного» и «подвижного» интеллектов в пользу последнего. Первый диагностируется методиками Бине – Симона и определяется накопленными в жизни знаниями и опытом. Второй – «подвижный» – определяет способность решать проблемы, не решаемые известными алгоритмами. При ежедневной умственной активности мозг в непрерывном поиске подвержен постоянному тренингу. Самопроизвольная инволюция высших психических процессов замедляется, а к 70-летнему возрасту стабилизируется. Невостребованность интеллектуальных функций неизбежно приводит к их деградации. То же самое можно наблюдать в функционировании костно-мышечной, пищеварительной, сердечно-сосудистой и других систем организма.

ВЫВОДЫ

1. Возрастная инволюция высших психических функций в норме протекает спонтанно. Их регресс подвержен закону гетерохронности. Угасание в норме начинается в диапазоне 38–40-летнего календарного возраста со снижения продуктивности мышления, чему сопутствует снижение объема произвольной памяти. Снижение устойчивости произвольного внимания проявляется пятью годами позже.

2. Весомым фактором сохранения умственной активности выступает семья – незыблемый оплот, в котором

субъект находит психологическую поддержку при профессиональных неудачах и убежище от жизненных невзгод.

3. На сохранность когнитивных функций в пожилом возрасте позитивно влияет длительная интеллектуальная деятельность в сферах профессий «человек – человек» и «человек – знак»: это ученые разных направлений, врачи-терапевты, педагоги, адвокаты и следователи, редакторы, топ-менеджеры.

4. Степень образованности субъекта оказывает лишь латентное влияние на инволюцию когнитивных функций. Специалисты умственного труда могут потенциально сохранять продуктивную умственную активность до глубокой старости, что для России, исторически пережившей в XX в. несколько демографических спадов, актуализирует вопрос межпоколенной передачи профессионального опыта. В сфере профессий «человек – образ» этот показатель может быть превышен, чему есть биографические свидетельства в кругу российских и зарубежных актеров, художников, писателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Старение и работоспособность: доклад исследовательской группы ВОЗ. Женева: Всемирная Организация Здравоохранения, 1995. 90 с.
2. Яковлева Т.П., Тихонова Г.И., Головкова Н.П. Влияние условий труда на предстоящую продолжительность жизни работников отдельных профессий // Медицина труда и промышленная экология. 2004. № 4. С. 14–18.
3. Мечников И.И. Этюды оптимизма. М.: Наука, 1964. 329 с.
4. Botwinick J. Intellectual abilities // Handbook of the psychology of aging. New York: Van Nostrand Reinhold, 1977. P. 580–605.
5. Анисимов В.Н. Молекулярные и физиологические механизмы старения. СПб.: Наука, 2008. 481 с.
6. Богомолец А.А. Продление жизни. Киев: АН УССР, 1940. 144 с.
7. Лопухин Ю.М. Гемосорбция. М.: Медицина, 1978. 301 с.
8. Hayflick L.H. How and why we age. New York: Balantine Books, 1994. 300 p.
9. Sacher G.A. Life table modification and life prolongation // Handbook of the Biology of Aging. New York: P. Reihold, 1977. P. 583–638.
10. Hertwig R. Abstammungslehre und neuere Biologie. Jena: Fischer, 1927. 271 p.
11. Kirkwood T.B.L. Evolution of Aging // Nature. 1977. Vol. 270. P. 301–304.
12. Westendorp R.G., Kirkwood T.B.L. Human longevity at the cost of reproductive success // Nature. 1998. Vol. 396. P. 743–746.
13. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л.: Ленингр. ун-т, 1974. 136 с.
14. Baltes P.B., Freund A.M., Li S. The psychological science of human aging // Cambridge handbook of age and aging. New York: Cambridge University Press, 2005. P. 47–71.
15. Фролькис В.В. Физиологические механизмы старения. Л.: Наука, 1982. 266 с.
16. Давыдовский И.В. Геронтология. М.: Медицина, 1966. 300 с.
17. Юсупов И.М. Психология позднего периода жизни. Казань: Познание, 2013. 232 с.
18. Stephan Y., Caudroit J., Jaconelli A., Terracciano A. Subjective age and cognitive functioning: a 10-year perspective study // American Journal Geriatr Psychiatry. 2014. № 22. P. 1180–1187.
19. Бехтерева Н.П. Магия мозга. М.: АСТ, 2015. 383 с.
20. Ильин Е.П. Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012. 544 с.
21. Москалев А.А. 120 лет жизни – только начало: как победить старение? М.: Эксмо, 2015. 320 с.
22. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл-Эксмо, 2005. 1136 с.
23. Психологические тесты. В 2 т. / под ред. А.А. Карелина. М.: Владос, 2000. Т. 1. 312 с.; Т. 2. 248 с.
24. Суханов А.В., Слесова О.В., Дума С.Н. Состояние когнитивных функций и изменения в эмоциональной сфере при психоорганическом синдроме у пожилых жителей Новосибирска // Мир науки, культуры образования. 2014. № 1. С. 345–347.
25. Freingold A. Cognitive gender differences are disappearing // American Psychologist. 1988. Vol. 43. P. 95–103.
26. Фотекова Т.А., Кичеева А.О. Половые различия в состоянии высших психических функций в период взрослости // Сибирский психологический журнал. 2014. № 51. С. 20–30.
27. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб.: Алетей, 2000. 288 с.
28. Корсакова Н.К. Нейропсихология позднего возраста: обоснование концепции и прикладные аспекты // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1996. № 2. С. 15–17.
29. Марцинковская Т.Д. Особенности психического развития в позднем возрасте // Психология зрелости и старения. 1999. № 3. С. 25–30.

REFERENCES

1. *Starenie i rabotosposobnost: doklad issledovatel'skoy gruppy VOZ* [Aging and performance: the report of the WHO research team]. Zheneva, Vsemirnaya Organizatsiya Zdravookhraneniya Publ., 1995. 90 p.
2. Yakovleva T.P., Tikhonova G.I., Golovkova N.P. Influence of work conditions on expected life expectancy in workers of some occupations (methodic approaches). *Meditsina truda i promyshlennaya ekologiya*, 2004, no. 4, pp. 14–18.
3. Mechnikov I.I. *Etyudy optimizma* [Studies of optimism]. Moscow, Nauka Publ., 1964. 329 p.
4. Botwinick J. Intellectual abilities. *Handbook of the psychology of aging*. New York, Van Nostrand Reinhold Publ., 1977, pp. 580–605.
5. Anisimov V.N. *Molekulyarnye i fiziologicheskie mekhanizmy stareniya* [Molecular and physiological mechanisms of aging]. Sankt Petersburg, Nauka Publ., 2008. 481 p.
6. Bogomolets A.A. *Prodlenie zhizni* [Life prolongation]. Kiev, AN USSR Publ., 1940. 144 p.
7. Lopukhin Yu.M. *Gemosorbtsiya* [Hemosorption]. Moscow, Meditsina Publ., 1978. 301 p.

8. Hayflick L.H. *How and why we age*. New York, Balantine Books Publ., 1994. 300 p.
9. Sacher G.A. Life table modification and life prolongation. *Handbook of the Biology of Aging*. New York, P. Reihold Publ., 1977, pp. 583–638.
10. Hertwig R. *Abstammungslehre und neuere Biologie*. Jena, Fischer Publ., 1927. 271 p.
11. Kirkwood T.B.L. Evolution of Aging. *Nature*, 1977, vol. 270, pp. 301–304.
12. Westendorp R.G., Kirkwood T.B.L. Human longevity at the cost of reproductive success. *Nature*, 1998, vol. 396, pp. 743–746.
13. Aleksandrova M.D. *Problemy sotsialnoy i psikhologicheskoy gerontologii* [The problems of social and psychological gerontology]. Leningrad, Leningr. un-t Publ., 1974. 136 p.
14. Baltes P.B., Freund A.M., Li S. The psychological science of human aging. *Cambridge handbook of age and aging*. New York, Cambridge University Press Publ., 2005, pp. 47–71.
15. Frolkis V.V. *Fiziologicheskie mekhanizmy stareniya* [Physiological mechanisms of aging]. Leningrad, Nauka Publ., 1982. 266 p.
16. Davydovskiy I.V. *Gerontologiya* [Gerontology]. Moscow, Meditsina Publ., 1966. 300 p.
17. Yusupov I.M. *Psikhologiya pozdnego perioda zhizni* [Psychology of the late period of life]. Kazan, Poznanie Publ., 2013. 232 p.
18. Stephan Y., Caudroit J., Jaconelli A., Terracciano A. Subjective age and cognitive functioning: a 10-year perspective study. *American Journal Geriatr Psychiatry*, 2014, no. 22, pp. 1180–1187.
19. Bekhtereva N.P. *Magiya mozga* [Magic of the brain]. Moscow, AST Publ., 2015. 383 p.
20. Ilin E.P. *Psikhologiya vzroslosti* [The psychology of adulthood]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2012. 544 p.
21. Moskalev A.A. *120 let zhizni – tolko nachalo: kak pobedit starenie?* [120 years of life – only the beginning: how to overcome the aging?]. Moscow, Eksmo Publ., 2015. 320 p.
22. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow, Smysl-Eksmo Publ., 2005. 1136 p.
23. Karelina A.A., ed. *Psikhologicheskie testy* [Psychological tests]. Moscow, Vldos Publ., 2000. Vol. 1, 312 p.; Vol. 2, 248 p.
24. Sukhanov A.V., Slesova O.V., Duma S.N. The level of cognitive functions and changes in the emotional field at the psychoorganic syndrome among aged residents of Novosibirsk city. *Mir nauki, kultury obrazovaniya*, 2014, no. 1, pp. 345–347.
25. Freingold A. Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 1988, vol. 43, pp. 95–103.
26. Fotekova T.A., Kicheeva A.O. Sexual dimorphism in the state of higher mental functions in the period of adulthood. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2014, no. 51, pp. 20–30.
27. Stepanova E.I. *Psikhologiya vzroslykh: eksperimentalnaya akmeologiya* [Psychology of adults: experimental psychology]. Sankt Petersburg, Aleteyya Publ., 2000. 288 p.
28. Korsakova N.K. Neuropsychology of late age: concept justification and applied aspects. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya*, 1996, no. 2, pp. 15–17.
29. Martsinkovskaya T.D. Characteristics of psychological development in the senior age. *Psikhologiya zrelosti i stareniya*, 1999, no. 3, pp. 25–30.

AGE CHANGES OF COGNITIVE FUNCTIONS IN THE ELDERLY

© 2017

I.M. Yusupov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
professor of Chair “Developmental psychology and psychophysiology”

Yu.V. Mishina, postgraduate student of Chair “Developmental psychology and psychophysiology”
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan (Russia)

Keywords: change factor; cognitive functions; senior citizens.

Abstract: The paper considers the age-specific involution of cognitive processes in the elderly: thinking, short-term visual memory, and the voluntary attention stability. The relevance of the study is associated with the aging population of the country. Skilled intellectual workers when reaching the retirement, at the discretion of the employers, become eliminated from the active working life. At the same time, their experience turns out frequently to be much-in-demand. The psychological issue is the determination of cognitive resource allowing them to prolong their working efficiency. The empirical study is carried out on the total sample of 322 people at the ages from 18 to 89; they include 144 males and 178 females with higher and secondary education who still work now. Using the age section methods, the authors studied the productivity of the superior mental functions at different age periods during natural aging without pathological changes. The authors used the well-known valid and reliable psychodiagnostic methodologies. The data obtained are presented in the diagrams reflecting the changes in productivity of cognitive processes (Y) depending on the age (X). The authors determined the gender shift in the trends and the nature of age involution of cognitive functions and established that the cognitive processes regress, according to T. Ribot’s law, follows in the order inverted to their genesis. Using the partial sample of 70 people with the higher education and 70 people with the secondary education working at the ages of 60–85, the authors carried out the correlation and factor analyses and detected the psychosocial factors influencing the retention of the efficient mental activity in the elderly. Family support, mental activity, and person’s education are the main factors. It is empirically proved that the cognitive functions regress of the intellectual workers proceeds less intensively and settles down at the age period of 65–70. In the elderly, the prior regular intellectual activity in the spheres of “man – man” and “man – sign” professions influences positively the retention of mental operations. The education of nonintellectual workers has just the latent inhibitory effect on the cognitive functions regress.

НАШИ АВТОРЫ

Агафонова Светлана Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и когнитивной психологии.

Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а.

Тел.: (8512) 59-53-41

E-mail: agafo-svetlana@yandex.ru

Артамонова Екатерина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки».

Адрес: Казанский государственный энергетический университет, 420066, Россия, г. Казань, ул. Красносельская, 51.

E-mail: Artamonova_ek@mail.ru

Артеменко Анастасия Германовна, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

E-mail: Vinograd.psy@yandex.ru

Бактыбаева Аннель Тлеумагамбетовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Русский язык и профессиональный русский язык с курсом латинского языка».

Адрес: Казахский национальный медицинский университет имени С.Д. Асфендиярова, 050001, Казахстан, г. Алматы, ул. Толе би, 94.

Тел.: (727) 338-70-50 (вн. 7290)

E-mail: info@kaznmu.kz

Бортник Борис Исаакович, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры физики и химии.

Адрес: Уральский государственный экономический университет, 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62.

Тел.: (343) 221-17-65

E-mail: bortbor@mail.ru

Брега Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-93-47

E-mail: onmatveeva@tltsu.ru

Буланова Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.

Адрес: Волгоградский государственный университет, 400062, Россия, г. Волгоград, пр-т Университетский, 100.

Тел.: 8 905 433-97-97

E-mail: bis_m@mail.ru

Виноградова Галина Александровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 927 022-30-62

E-mail: Vinograd.psy@yandex.ru

Гудкова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 937 212-48-76

E-mail: lady.svg@yandex.ru

Гусева Евгения Сергеевна, старший преподаватель кафедры социальной психологии, аспирант.

Адрес 1: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443011, Россия, г. Самара, ул. Академика Павлова, 1.

Адрес 2: Волгоградский государственный университет, 400062, Россия, г. Волгоград, пр-т Университетский, 100.

Тел.: 8 927 685-73-80

E-mail: guseva-es@mail.ru

Долгова Валентина Ивановна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, декан факультета психологии.

Адрес: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69.

Тел.: 8 919 341-37-93

E-mail: 23a12@list.ru

Долгова Ольга Анатольевна, кандидат философских наук, доцент кафедры психологии.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4.

Тел.: 8 908 470-41-34

E-mail: olga.dolgova.2012@inbox.ru

Еремеева Нина Игоревна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Высшая математика».

Адрес: Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», 433511, Россия, Ульяновская область, г. Димитровград, ул. Куйбышева, 294.

Тел.: (84235) 4-63-09

E-mail: eremeev.juri@yandex.ru

Коноплюк Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-94-83

E-mail: n.konoplyuk@mail.ru

Кухарева Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика».

Адрес: Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», 433511, Россия, Ульяновская область, г. Димитровград, ул. Куйбышева, 294.

Тел.: (84235) 4-63-09

E-mail: kuxareva@mail.ru

Макарова Оксана Александровна, старший преподаватель кафедры психологии.

Адрес: Елабужский институт Казанского федерального университета, 423603, Россия, г. Елабуга, ул. Казанская, 23.

Тел.: +7 960 066-35-66

E-mail: gavriily.oksana@mail.ru

Мишина Юлия Владимировна, аспирант кафедры «Психология развития и психофизиология».

Адрес: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП), 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.

Тел.: (843) 231-92-90

E-mail: sinteks2@list.ru

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии и психологии развития.

Адрес: Кемеровский государственный университет, 650043, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6, ауд. 8408.

Тел.: (3842) 58-81-92

E-mail: ishmorozova@ya.ru

Набиев Дилмурод Хусниддинович, студент психологического факультета.

Адрес: Московский городской педагогический университет, Самарский филиал, 443081, Россия, г. Самара, ул. Стара Загора, 76.

E-mail: deel.93@yandex.ru

Рашитова Лилия Сергеевна, аспирант.

Адрес: Санкт-Петербургский государственный университет, 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Набережная Макарова, 6.

Тел.: 8 964 336-36-44

E-mail: lrashitova@mail.ru

Ремезова Лариса Асхатовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии факультета психологии и специального образования.

Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67.

E-mail: Remezowa@mail.ru

Романовская Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Высшая математика».

Адрес: Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», 433511, Россия, Ульяновская область, г. Димитровград, ул. Куйбышева, 294.

Тел.: (84235) 4-63-09

E-mail: TIRomanovskaya@mephi.ru

Стожко Наталия Юрьевна, доктор химических наук, профессор, заведующий кафедрой физики и химии.
Адрес: Уральский государственный экономический университет, 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62.
Тел.: (343) 221-27-13
E-mail: sny@usue.ru

Судакова Наталия Павловна, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры физики и химии.
Адрес: Уральский государственный экономический университет, 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62.
Тел.: (343) 221-17-65
E-mail: sud-np@mail.ru

Тарасова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры пенитенциарной психологии и педагогики.
Адрес: Самарский юридический институт ФСИН России, 443022, Россия, г. Самара, ул. Рыльская, 24В.
Тел.: 8 927 650-65-89
E-mail: svetliks68@mail.ru

Татарницева Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 53-94-83
E-mail: alyeparusa08@mail.ru

Тимошина Елена Александровна, аспирант кафедры истории Отечества, регионоведения и международных отношений.
Адрес: Ульяновский государственный университет, 432017, Россия, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, 42.
Тел.: 8 917 615-01-26
E-mail: vikingslady@mail.ru

Томир Виталий Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.
Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, Россия, г. Оренбург, проспект Победы, 13, ауд. 20-614.
Тел.: +7 922 535-77-25
E-mail: vnimot@yandex.ru

Чуланова Наталия Анатольевна, учитель русского языка высшей квалификационной категории, аспирант.
Адрес: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 410002, Россия, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.
Тел.: 8 917 206-31-53
E-mail: alexkatika@mail.ru

Юсупов Ильдар Масгудович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Психология развития и психофизиология».
Адрес: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП), 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.
Тел.: (843) 231-92-90
E-mail: knyaz5491@mail.ru

Яшина Наталия Владимировна, магистрант Гуманитарно-педагогического института.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: 8 927 020-60-17
E-mail: yashinanv94@gmail.com

OUR AUTHORS

Agafonova Svetlana Valentinovna, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of General and Cognitive Psychology.

Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, Tatishchev Street, 20a.

Tel.: (8512) 59-53-41

E-mail: agafo-svetlana@yandex.ru

Artamonova Ekaterina Valerievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Foreign languages”.

Address: Kazan State Power Engineering University, 420066, Russia, Kazan, Krasnoselskaya Street, 51.

E-mail: Artamonova_ek@mail.ru

Artemenko Anastasiya Germanovna, graduate student of Chair “Theoretical and applied psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

E-mail: Vinograd.psy@yandex.ru

Baktybaeva Annel Tleumagambetovna, PhD (Philology), Associated Professor, assistant professor of Chair “Russian language and professional Russian language with Latin course”.

Address: S.D. Asfendiyarov Kazakh National Medical University, 050001, Kazakhstan, Almaty, Tole bi Street, 94.

Tel.: (727) 338-70-50 (int. 7290)

E-mail: info@kaznmu.kz

Bortnik Boris Isaakovich, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, assistant professor of Chair of physics and chemistry.

Address: Ural State University of Economics, 620144, Russia, Yekaterinburg, 8th of March Street, 62.

Tel.: (343) 221-17-65

E-mail: bortbor@mail.ru

Brega Olga Nikolaevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and Practice of Translation”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-93-47

E-mail: onmatveeva@tltsu.ru

Bulanova Irina Sergeevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology.

Address: Volgograd State University, 400062, Russia, Volgograd, Universitetskiy prospect, 100.

Tel.: 8 905 433-97-97

E-mail: bis_m@mail.ru

Chulanova Nataliya Anatolievna, Russian language teacher of the highest qualification category, postgraduate student.

Address: N.G. Chernyshevsky Saratov National Research University, 410002, Russia, Saratov, Astrakhanskaya Street, 83.

Tel.: 8 917 206-31-53

E-mail: alexkatika@mail.ru

Dolgova Olga Anatolievna, PhD (Philosophy), assistant professor of Chair of psychology.

Address: I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, 432071, Russia, Ulyanovsk, Ploschad 100-letiya so dnya rozhdeniya Lenina, 4.

Tel.: 8 908 470-41-34

E-mail: olga.dolgova.2012@inbox.ru

Dolgova Valentina Ivanovna, Doctor of Sciences (Psychology), PhD (Pedagogy), Dean of Faculty of Psychology.

Address: South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Prospect, 69.

Tel.: 8 919 341-37-93

E-mail: 23a12@list.ru

Eremeeva Nina Igorevna, PhD (Physics and Mathematics), assistant professor of Chair “Higher mathematics”.

Address: Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPhI, 433511, Russia, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad, Kuibyshev Street, 294.

Tel.: (84235) 4-63-09

E-mail: eremeev.juri@yandex.ru

Gudkova Svetlana Anatolievna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and practice of translation and interpretation”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 8 937 212-48-76

E-mail: lady.svg@yandex.ru

Guseva Evgeniya Sergeevna, senior lecturer of Chair of Social Psychology, postgraduate student.

Address 1: Samara National Research University, 443086, Russia, Samara, Academic Pavlov Street, 34.

Address 2: Volgograd State University, 400062, Russia, Volgograd, Universitetskiy prospect, 100.

Tel.: 8 927 685-73-80

E-mail: guseva-es@mail.ru

Konoplyuk Natalya Vladimirovna, PhD (Philology), assistant professor of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-94-83

E-mail: n.konoplyuk@mail.ru

Kukhareva Ekaterina Aleksandrovna, PhD (Pedagogics), assistant professor of Chair “Higher mathematics”.

Address: Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPhI, 433511, Russia, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad, Kuibyshev Street, 294.

Tel.: (84235) 4-63-09

E-mail: kuxareva@mail.ru

Makarova Oksana Aleksandrovna, senior lecturer of Chair of psychology.

Address: Elabuga Institute of Kazan Federal University, 423603, Russia, Elabuga, Kazanskaya Street, 23.

Tel.: +7 960 066-35-66

E-mail: gavriily.oksana@mail.ru

Mishina Yuliya Vladimirovna, postgraduate student of Chair “Developmental psychology and psychophysiology”.

Address: Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.

Tel.: (843) 231-92-90

E-mail: sinteks2@list.ru

Morozova Irina Stanislavovna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair of General psychology and psychology of development.

Address: Kemerovo State University, 650043, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6, office 8408.

Tel.: (3842) 58-81-92

E-mail: ishmorozova@ya.ru

Nabiyev Dilmurod Khusniddinovich, student of psychological faculty.

Address: Moscow State University of Education, Samara branch, 443081, Russia, Samara, Stara Zagora Street, 76.

E-mail: deel.93@yandex.ru

Rashitova Liliya Sergeevna, postgraduate student.

Address: Saint Petersburg University, 199034, Russia, Saint Petersburg, Naberezhnaya Makarova Street, 6.

Tel.: 8 964 336-36-44

E-mail: lrashitova@mail.ru

Remezova Larisa Askhatovna, PhD (Pedagogy), professor of Chair of Special Pedagogy and Special Psychology of Faculty of Psychology and Special Education.

Address: Samara State Social and Pedagogical University, 443099, Russia, Samara, Gorky Street, 65/67.

E-mail: Remezowa@mail.ru

Romanovskaya Tatyana Ivanovna, PhD (Pedagogics), Head of Chair “Higher mathematics”.

Address: Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPhI, 433511, Russia, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad, Kuibyshev Street, 294.

Tel.: (84235) 4-63-09

E-mail: TIRomanovskaya@mephi.ru

Stozhko Nataliya Yurievna, Doctor of Sciences (Chemistry), Professor, Head of Chair of physics and chemistry.

Address: Ural State University of Economics, 620144, Russia, Yekaterinburg, 8th of March Street, 62.

Tel.: (343) 221-27-13

E-mail: sny@usue.ru

Sudakova Nataliya Pavlovna, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, assistant professor of Chair of physics and chemistry.

Address: Ural State University of Economics, 620144, Russia, Yekaterinburg, 8th of March Street, 62.

Tel.: (343) 221-17-65

E-mail: sud-np@mail.ru

Tarasova Svetlana Aleksandrovna, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of penitentiary psychology and pedagogics.

Address: Samara Law Institute of Federal Penitentiary Service of Russia, 443022, Russia, Samara, Rylskaya Street, 24V.

Tel.: 8 927 650-65-89

E-mail: svetliks68@mail.ru

Tatarnitseva Svetlana Nikolaevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-94-83

E-mail: alyeparusa08@mail.ru

Timoshina Elena Aleksandrovna, postgraduate student of Chair of national history, regional studies and international relations.

Address: Ulyanovsk State University, 432017, Russia, Ulyanovsk, Lev Tolstoy Street, 42.

Tel.: 8 917 615-01-26

E-mail: vikingslady@mail.ru

Tomin Vitaliy Vyacheslavovich, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Foreign Languages.

Address: Orenburg State University, 460018, Russia, Orenburg, Prospect Pobedy, 13, off. 20-614.

Tel.: +7 922 535-77-25

E-mail: vnimot@yandex.ru

Vinogradova Galina Aleksandrovna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, professor of Chair “Theoretical and applied psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 8 927 022-30-62

E-mail: Vinograd.psy@yandex.ru

Yashina Nataliya Vladimirovna, graduate student of Institute of Humanities and Pedagogy.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 8 927 020-60-17

E-mail: yashinanv94@gmail.com

Yusupov Ildar Masgudovich, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, professor of Chair “Developmental psychology and psychophysiology”.

Address: Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.

Tel.: (843) 231-92-90

E-mail: knyaz5491@mail.ru