

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета
Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 3 (38)

2019

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

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызьлгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Айвазян Эдвард Ииханович, доктор педагогических наук, доцент
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент
Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
Васягина Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор

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

Ответственный/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 30.09.2019.
Выход в свет 29.11.2019.
Формат 60×84 1/8.
Печать цифровая.
Усл. п. л. 7,4.
Тираж 50 экз. Заказ 3-322-19.
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
(Тольяттинский государственный университет, Россия).

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Редакционная коллегия:

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

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, профессор
(Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения).

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент (Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия).

Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
(Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Васягина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия).

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор (Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

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

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия).

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь).

Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия).

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

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы, Украина).

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск, Россия).

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

Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия).

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

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

Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет, Институт математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича, Ростов-на-Дону, Россия).

Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
(Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань, Россия).

Ривен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
(Забайкальский государственный университет, Чита, Россия).

Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор
(Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА

Э.Н. Абильгарова.....7

РАЗВИТИЕ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ ОБЩЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

В.А. Зебзеева, М.Н. Пономарева.....13

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОМУ АНАЛИЗУ

В.И. Иванова, А.С. Опанасец.....20

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ИЗДАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ»

А.Г. Ковалева, О.В. Анчугова, Д.П. Зарифуллина,
Д.И. Курманова, М.В. Ткачева.....25

РОЛЬ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПОКОЛЕНИЯ МИЛЛЕНИАЛОВ

Н.В. Ляшевская.....31

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ДЕЗАДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

А.Я. Барышева, Н.В. Литвиненко.....41

ИССЛЕДОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ВОСПИТАНИИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК

Н.Н. Телепова, М.Н. Телепов.....47

ДЕФИЦИТАРНОСТЬ ГРАНИЦ Я КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЙ МЕНТАЛИЗАЦИИ И ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА ПРИ САМООТЧУЖДЕНИИ

И.А. Шаповал.....54

НАШИ АВТОРЫ.....61

CONTENT

PEDAGOGY

PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF LABOR PROTECTION SPECIALISTS

E.N. Abiltarova.....7

THE DEVELOPMENT OF CURIOSITY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN EDUCATIONAL COMMUNICATION WITH NATURE

V.A. Zebzeeva, M.N. Ponomareva.....13

PROJECT-BASED METHOD IN TEACHING INTERTEXTUAL ANALYSIS TO FUTURE LINGUISTS

V.I. Ivanova, A.S. Opanasets.....20

METHODICAL SPECIFICS OF CONTEMPORARY TEXTBOOK IN THE DISCIPLINE

“FOREIGN LANGUAGE FOR ACADEMIC RESEARCH”

A.G. Kovaleva, O.V. Anchugova, D.P. Zarifullina,
D.I. Kurmanova, M.V. Tkacheva.....25

THE ROLE OF INFORMAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF MILLENNIALS GENERATION TEACHERS

N.V. Lyashevskaya.....31

PSYCHOLOGY

PEDAGOGICAL SUPPORT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MANIFESTATIONS OF MALADJUSTMENT TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL INSTITUTION

A.Ya. Barysheva, N.V. Litvinenko.....41

THE RESEARCH OF PARENTS' PREFERENCES IN UPBRINGING BOYS AND GIRLS

N.N. Telepova, M.N. Telepov.....47

DEFICIENCY OF EGO BOUNDARIES AS A FACTOR OF VIOLATIONS OF MENTALIZATION AND INNER DISCOURSE IN THE CASE OF SELF-ALIENATION

I.A. Shapoval.....54

OUR AUTHORS.....61

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА

© 2019

Э.Н. Абильтарова, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры охраны труда в машиностроении и социальной сфере
Крымский инженерно-педагогический университет, Симферополь (Россия)

Ключевые слова: профессиональная подготовка; специалист по охране труда; культура безопасности; высшее образование.

Аннотация: В статье приведен теоретический анализ публикаций, посвященных проблеме профессиональной подготовки специалистов по охране труда. Определено, что основной причиной возникновения несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний является несовершенство системы управления охраной труда, ответственность за разработку, создание и внедрение которой возлагается на специалиста по охране труда. Установлено, что вопросы профессиональной подготовки специалистов по охране труда имеют особую актуальность. Целью статьи является анализ состояния подготовки специалистов по охране труда в Крымском регионе, определение существующих проблем и путей их разрешения. В работе применены следующие методы научного исследования: анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования, классификация и систематизация научных работ, практический опыт.

Показан опыт кафедры охраны труда в машиностроении и социальной сфере Крымского инженерно-педагогического университета в области профессиональной подготовки специалистов по охране труда. Обоснована необходимость подготовки специалистов по направлению «Техносферная безопасность» для Крымского региона в рамках принятия профессионального стандарта. Обозначены существующие проблемы подготовки специалистов по охране труда, среди которых выделены следующие: сокращение выпуска специалистов по охране труда; оторванность образовательных программ от реальных потребностей работодателей; поиск баз производственных практик; низкие показатели имиджа профессии; отсутствие федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению «Охрана труда».

Установлено, что система профессиональной подготовки специалистов в области охраны труда требует модернизации системы образования. Сделан вывод о том, что важным аспектом совершенствования подготовки специалистов по охране труда выступает формирование у них культуры безопасности профессиональной деятельности, а также проведение с ними профориентационной работы с целью улучшения имиджа профессии.

ВВЕДЕНИЕ

Человек большую часть своего времени занимается трудовой деятельностью, где залогом успешности, производительности труда и качества выполняемых работ выступает безопасность труда, безопасность личности. Безопасность определяется как состояние объекта опасности, при котором отсутствуют различного рода опасности и угрозы, способные нанести неприемлемый вред (ущерб) жизненно важным интересам человека [1].

Данные о производственном травматизме в Российской Федерации показывают, что более 60 % несчастных случаев обусловлены причинами организационного характера [2]. Изучая структуру причин несчастных случаев с тяжкими последствиями, можно констатировать, что несчастные случаи на производстве и профессиональные заболевания связаны с несовершенством системы управления охраной труда, ответственность за разработку, создание и внедрение которой возлагается на специалиста по охране труда. В связи с этим вопросы профессиональной подготовки специалистов по охране труда имеют особую актуальность.

Анализ научных публикаций свидетельствует о повышенном интересе ученых к проблемам подготовки специалистов по охране труда. Так, авторы статей [3; 4] уделяют внимание особенностям обучения специалистов по направлению «Техносферная безопасность» в рамках принятия нового профстандарта. Вопросам государственной политики в области компетентности специалистов по охране труда, а также путям повыше-

ния качества их профессиональной подготовки в современных условиях посвящены работы [5; 6].

Одним из направлений нашего исследования является изучение методических основ совершенствования системы обучения в области охраны труда. В частности, в теории и методике профессионального образования определены подходы по оптимизации структуры и содержания учебно-методических документов по охране труда с учетом экономических и методологических аспектов [7]. Ученые Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова предложили совершенствовать профессиональную подготовку специалистов по направлению «Техносферная безопасность» за счет внедрения в учебный процесс автоматизированных систем мониторинга условий труда [8]. Л.Н. Вавилова проводит исследования, направленные на формирование профессиональной идентичности у специалистов по охране труда [9]. В связи с повышенными требованиями к специалисту по охране труда авторы статьи [10] предлагают в программу подготовки бакалавров «Техносферная безопасность» включить учебную дисциплину «Электробезопасность».

По обозначенной проблеме имеются научные публикации, посвященные международному опыту подготовки специалистов в области охраны труда. В [11] проанализирована система подготовки специалистов по охране труда и врачей-профпатологов в Латвии, а в работе [12] показан зарубежный опыт подготовки студентов-выпускников к тому, чтобы стать специалистами

в сфере безопасности, гигиены и окружающей среды. В.В. Березуцкий изучил европейский подход к подготовке специалистов по охране труда. В процессе исследования он предложил тесное сотрудничество выпускающих кафедр с предприятиями, а также переработку учебных программ по охране труда в соответствии с требованиями европейских стандартов, рискоориентированного подхода [13]. В.В. Зацарный рассматривает подготовку специалистов в области охраны труда на Украине [14]. Опыт подготовки специалистов и выполнения ими дипломных работ по специальности «Охрана труда» делятся педагоги Национального университета гражданской защиты Украины [15]. Ученые Украинской инженерно-педагогической академии акцентируют внимание на непрерывности обучения в области охраны труда, предусматривающего 8 уровней формирования умений и навыков, профессионализма в реализации законов взаимодействия «человек – среда» [16].

Таким образом, анализ научно-педагогических работ дает основания утверждать, что усилия ученых направлены на улучшение качества подготовки специалистов по охране труда. В связи с этим исследование проблемы профессиональной подготовки специалистов по охране труда и поиск путей ее модернизации является актуальным заданием. Цель работы – анализ состояния подготовки специалистов по охране труда в Крымском регионе и определение существующих проблем и путей их разрешения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Создание службы охраны труда на предприятии, в организациях регламентируется ст. 217 Трудового кодекса Российской Федерации, Постановлением Минтруда России от 8 февраля 2000 г. № 14 «Рекомендации по организации работы службы охраны труда в организации», а также Постановлением Минтруда России от 22 января 2001 г. № 10 «Межотраслевые нормативы численности работников службы охраны труда на предприятии». Одновременно Минтрудом России принято постановление № 524н от 4 августа 2014 г. «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области охраны труда"», в котором четко обозначены требования к образованию, обучению, а также к опыту практической работы вышеуказанных специалистов.

Рассмотрим состояние подготовки специалистов по охране труда в Республике Крым. Подготовку специалистов по охране труда осуществляет государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь), который был создан в 1993 г. с целью подготовки и развития инженерно-педагогических кадров в Крыму. В 1997 г. был осуществлен первый прием абитуриентов по профилю подготовки инженеров-педагогов по охране труда в машиностроении. В 2000 г. был поднят вопрос о создании выпускающей кафедры для подготовки и выпуска специалистов по охране труда. В 2001 г. создана кафедра «Охрана труда в машиностроении и образовательных учреждениях». За десять лет существования профилирующей кафедры выпущено 312 бакалавров, 319 специалистов, 35 магистров [17, с. 6]. На современном этапе (2019 г.) функционирует кафедра «Охрана труда в машиностроении и социальной сфере».

Необходимо отметить, что для подготовки инженеров-педагогов по охране труда в соответствии с украинским законодательством были разработаны учебные планы по направлению 6.010104, 8.01010401 «Профессиональное образование» профиля подготовки «Охрана труда», которые не предусматривали компетентностный подход. Процесс подготовки будущих инженеров-педагогов профиля «Охрана труда в машиностроении» осуществлялся в два этапа: первый этап – освоение образовательно-квалификационного уровня «бакалавр»; второй этап – освоение образовательно-квалификационного уровня «магистр». Содержание подготовки инженеров-педагогов профиля «Охрана труда в машиностроении» предусматривал общеобразовательную (циклы гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных дисциплин) и профессиональную подготовку. Профессиональная подготовка представляла собой совокупность дисциплин профессионально-педагогического, профессионально-инженерного и практического характера. Обращаем внимание, что учебные планы по данным направлениям были составлены с учетом направленности в сторону профессионально-инженерной подготовки. Так, в учебном плане в достаточном объеме были представлены дисциплины, составляющие мощный фундамент инженерного образования. Таким образом, выпускник мог реализовать себя полноценно в производственной сфере и параллельно с этим вести педагогическую деятельность.

Однако ситуация резко поменялась в 2014 г. С учетом произошедших изменений с целью сохранения подготовки специалистов по охране труда для Крыма кафедра охраны труда в машиностроении и социальной сфере стала реализовывать основную профессиональную образовательную программу по следующим направлениям подготовки: 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиль «Машиностроение и материалобработка», профилизация «Безопасность технологических процессов и производств» (уровень бакалавриата); 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) программе магистратуры «Охрана труда и безопасность в техносфере». Следует отметить, что обозначенные образовательные профессиональные программы были разработаны на основании федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) № 1085 от 01.10.2015, № 1409 от 03.12.2015. Согласно стандарту, выпускники, освоившие программу бакалавриата, могут осуществлять профессиональную деятельность в сфере образования и науки (в профессиональном обучении, профессиональном образовании, дополнительном образовании). Такая формулировка в стандарте ограничивает варианты трудоустройства выпускников данного направления, лишает их возможности реализоваться в инженерной отрасли. Кроме того, стандарт направлен на формирование компетенций, ориентированных на педагогическую деятельность. В результате при разработке учебных планов инженерная составляющая резко снижается, что негативно влияет на результат подготовки специалистов по охране труда.

Анализ рынка труда, законодательства о труде дает серьезные основания утверждать, что в современных условиях профессия специалиста по охране труда является востребованной. Учитывая вышеизложенные

положения, считаем, что для совершенствования подготовки специалистов по охране труда в Крымском инженерно-педагогическом университете особенно актуален переход на инженерные рельсы. С учетом сложившихся обстоятельств кафедра охраны труда в машиностроении и социальной сфере разработала основные профессиональные образовательные программы высшего образования по следующим направлениям подготовки: 20.03.01 Техносферная безопасность, профиль «Безопасность технологических процессов» (уровень бакалавриата); 20.04.01 Техносферная безопасность по магистерской программе «Техносферная безопасность. Охрана труда». В 2018 г. осуществлен прием абитуриентов по указанным направлениям подготовки.

Следует отметить, что в существующих реалиях система профессиональной подготовки требует серьезной модернизации, в основу которой должно быть положено решение определенных проблем. Одной из таких проблем является сокращение выпуска специалистов по охране труда. Как отмечают авторы статьи [3], выпуск специалистов по охране труда вузами Ростовской области ежегодно снижается на 20–40 % (в 2016 г. выпущено 204 бакалавра, в 2017 г. – 172, в 2018 г. – 130). Тенденция к сокращению подтверждается и данными органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области охраны труда. Так, количество вузов, ведущих подготовку специалистов в области охраны труда по профилю «Безопасность технологических процессов и производств», в 2012 г. составило 50; в 2013 г. – 60; в 2014 г. – 56; в 2015 г. – 53; в 2016 г. – 44 [2]. Таким образом, обозначенная проблема может привести к нехватке кадров данного направления подготовки.

Следующая проблема, требующая внимания, – это оторванность образовательных программ обучения от реальных потребностей работодателей. В работе [18] отмечается, что вузы, следуя требованиям образовательных стандартов, не в силах удовлетворить потребности бизнеса, а образовательные программы не учитывают характера производства, модернизации, текущей ситуации в законодательной сфере. Учитывая вышеизложенные положения, считаем, что отбор и структурирование содержания профессионально ориентированных дисциплин в области охраны труда должны быть тесно взаимосвязаны с трудовыми функциями, закрепленными в профстандарте. При этом необходимо исключить дублирование учебных дисциплин, а также дублирование учебного материала.

Одной из важных проблем профессиональной подготовки специалистов по охране труда является поиск баз практик. В соответствии с учебным планом по программе бакалавриата направления подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность, профиль подготовки «Безопасность технологических процессов» рассмотрены следующие виды студенческих практик [19]: учебная (практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности); производственная (технологическая); производственная (педагогическая); производственная (научно-исследовательская работа); производственная (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности). Перечисленные виды

практик проходят на ведущих предприятиях Крыма, в организациях, учреждениях, а также в органах государственного управления охраной труда. Необходимо отметить, что договоренность с базами практик достигается на основе личностных отношений. Для баз практик принятие обучающихся на практику становится ответственным делом и в то же время тяжелой ношей, а также отсутствует мотивационная составляющая, поэтому ежегодно подписание договоров затрудняется. В связи с этим органы исполнительной власти Республики Крым должны предусмотреть для предприятий, организаций, учреждений экономическое стимулирование за принятие студентов на практику и ее проведение.

Одной из проблем профессиональной подготовки специалистов по охране труда является низкий имидж профессии. Анкетирование будущих бакалавров и магистров данного направления подготовки показало, что 75 % студентов не желают работать по специальности по причине низкой заработной платы (50 %), высокой степени ответственности (27 %), страха и неуверенности в подготовке документов по охране труда, а также существующей системы штрафов за нарушения законодательства об охране труда (23 %). Наблюдение за студентами на старших курсах, проведение бесед с ними дает основания утверждать, что значительная часть выпускников морально не готова работать по специальности. В связи с этим необходимо обратить внимание на личностный аспект подготовки специалиста, на развитие личности безопасного типа с высокой степенью ответственности и самоорганизации. Таким образом, важным элементом совершенствования подготовки специалистов по охране труда является формирование у них культуры безопасности профессиональной деятельности, а также проведение с ними профориентационной работы.

Следующая проблема связана с отсутствием ФГОС ВО по направлению «Охрана труда». На сегодняшний день подготовка специалистов в области охраны труда осуществляется в рамках ФГОС ВО по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность (уровень бакалавриата)» (Приказ Министерства образования и науки РФ от 21.03.2016 № 246), ФГОС ВО по направлению подготовки 20.04.01 «Техносферная безопасность (уровень магистратуры)» (Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.03.2015 № 172), где основными видами деятельности названы проектно-конструкторская; сервисно-эксплуатационная; научно-исследовательская; организационно-управленческая; экспертная, надзорная и инспекционно-аудиторская. Деятельность специалиста в области охраны труда на основании профессионального стандарта «Специалист в области охраны труда» связана с планированием, организацией, контролем и совершенствованием системы управления охраной труда, целью которой является профилактика несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, снижение уровня воздействия (устранение воздействия) на работников вредных и (или) опасных производственных факторов, уровней профессиональных рисков. В связи с этим особенно важно предусмотреть в ФГОС ВО виды деятельности, напрямую сопоставимые с трудовыми функциями специалиста в области охраны труда. Обозначенная проблема затрагивалась в публикациях В. Коржа [20]

и В.Е. Рябовой [21]. В частности, отмечено, что по окончании обучения по указанным направлениям подготовки полученных знаний недостаточно для надлежащего исполнения специалистом по охране труда своих обязанностей, в т. ч. в части организации и координации работ по охране труда на предприятии, участия в разработке и контроле за функционированием системы управления охраной труда и профессиональными рисками на предприятии в соответствии с государственными нормативными требованиями охраны труда. В связи с этим Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации был разработан и направлен в Минобрнауки России для последующего утверждения в установленном порядке проект ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) «Охрана труда и управление профессиональными рисками» (квалификация (степень) «бакалавр») [21]. Однако данный проект на сегодняшний день еще не был принят. Считаем, что принятие ФГОС ВО «Охрана труда и управление профессиональными рисками» в целях реализации требований профстандарта «Специалист в области охраны труда» является актуальным.

Важным аспектом модернизации профессиональной подготовки специалистов по охране труда является широкое использование инновационных и информационных технологий обучения. Как отмечает В.Е. Рябова, анкетирование выпускников вуза показывает, что большая часть респондентов считает необходимым для повышения качества подготовки специалистов по охране труда внедрение семинаров, тренингов, практических занятий; проведение семинаров по направлениям развития системы управления охраной труда в организации на основе мониторинга изменений в законодательстве и передового опыта в области охраны труда [21, с. 78]. Учитывая вышеизложенное, процесс совершенствования системы образования требует пересмотра концептуальных подходов к подготовке специалистов по охране труда, которая должна осуществляться в рамках системного, культурологического, гуманистического, компетентностного, аксиологического, личностно-деятельностного подходов.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Таким образом, подготовка специалистов в области охраны труда является актуальным и значимым заданием системы высшего образования. Профессиональная подготовка специалистов в области охраны труда сопровождается рядом проблем, и для их решения необходима модернизация образования. Пути совершенствования системы профессиональной подготовки по охране труда видятся в сохранении бюджетных мест для данного направления; разработке и принятии федерального государственного образовательного стандарта высшего образования «Охрана труда»; повышении имиджа профессии специалиста по охране труда через профориентационную работу; обновлении содержания образования и инновационных технологий; формировании культуры безопасности профессиональной деятельности; пересмотре концептуальных подходов к подготовке специалистов по охране труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Сапронов В.В. Идеи к общей теории безопасности // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2007. № 3. С. 33–40.
- Сведения о причинах несчастных случаев с тяжкими последствиями в РФ // Минтруд России. Единая общероссийская справочно-информационная система по охране труда. URL: eisot.rosmintrud.ru/index.php/monitoring-usloviy-i-okhrany-truda.
- Пушенко С.Л., Соколова Г.Н., Финоченко Т.А. Особенности подготовки специалистов по направлению «Техносферная безопасность» в новых условиях // Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. 2017. № 3. С. 5–9.
- Феоктистова О.Г., Феоктистова Т.Г. Особенности подготовки специалистов в области производственной безопасности в современных условиях // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2016. № 225. С. 173–178.
- Сердюк В.С., Ушаков И.В. Государственная политика в отношении компетентности специалистов по охране труда // Динамика систем, механизмов и машин. 2012. № 3. С. 349–350.
- Чемезов Е.Н. Подготовка кадров по техносферной безопасности в Северо-восточном федеральном университете им. М.К. Амосова // Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал). 2015. № 57. С. 310–313.
- Жилин О.И. Пути совершенствования системы обучения руководителей и специалистов по охране труда // Энергобезопасность и охрана труда. 2013. № 2. С. 5–9.
- Семейкин А.Ю., Хомченко Ю.В. Совершенствование профессиональной подготовки специалистов по направлению «Техносферная безопасность» за счет внедрения в учебный процесс автоматизированных систем мониторинга условий труда // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 15–21.
- Вавилова Л.Н. Непрерывная профессиональная подготовка специалистов по охране труда в аспекте технологии повышения эффективности обучения // Интеграция образования. 2005. № 3. С. 53–56.
- Синельникова Н.А., Демин В.И., Соловьева Ж.П. Особенности подготовки бакалавров по направлению «Техносферная безопасность» // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2016. № 15. С. 229–236.
- Эглите М.Э., Ресте Е.Д., Ванадзиньш И.А., Цируле И.Г., Матисане Л.В., Баке М.Я., Спруджа Д.Р., Мартинсоне И.Ю., Гринберга С.О. Оценка подготовки кадров для охраны труда в Латвии // Медицина труда и промышленная экология. 2012. № 3. С. 41–45.
- Новиков Н.Н., Прокудин В.А. Зарубежный опыт подготовки студентов-выпускников к тому, чтобы стать специалистами в сфере безопасности, гигиены и окружающей среды // Уровень жизни населения регионов России. 2016. № 4. С. 67–77.
- Березуцкий В.В. Європейський підхід до підготовки спеціалістів з охорони праці // Вісник НТУ «ХП». 2015. № 21. С. 155–163.
- Зацарный В.В. Подготовка специалистов в области охраны труда в Украине // Вестник Харьковского национального автомобильного-дорожного университета. 2012. № 59. С. 033–037.

15. Белан С.В., Рыбалова О.В. Опыт подготовки специалистов и выполнение ими дипломных работ по специальности «Охрана труда» // Вестник Харьковского национального автомобильного-дорожного университета. 2012. № 59. С. 251–254.
16. Коваленко О.Е., Трищ Р.М. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці та системи безперервної освіти // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2010. № 26-27. С. 163–169.
17. Бекиров Р.Н. 10 лет подготовки инженеров по охране труда // Теория и практика совершенствования машин: проблемы и перспективы: материалы Всеукраинской научно-практической конференции. Симферополь: РВУЗ КИПУ, 2011. С. 6–7.
18. Результаты общероссийского мониторинга условий и охраны труда за 2016 г. // Минтруд России. Единая общероссийская справочно-информационная система по охране труда.
URL: eisot.rosmintrud.ru/monitoring-uslovij-i-okhrany-truda.
19. Климова Е.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов по охране труда // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: материалы VII Международной заочной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Великой Победы. Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2015. С. 212–216.
20. Учебный план по программе бакалавриата направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность профилю подготовки «Безопасность технологических процессов» // Крымский инженерно-педагогический университет.
URL: kipu-gc.ru/oop/2018/200301BTP/new/Ucheb_plan_20.03.01_TB_18.pdf.
21. Корж В. Совершенствование системы подготовки специалистов в области охраны труда – важное звено модернизации СУОТ // Справочник специалиста по охране труда. 2013. № 6.
URL: trudcontrol.ru/press/publications/6318/sovershenstvovanie-sistemi-podgotovki-specialistov-v-oblasti-okhrany-truda-vazhnoe-zveno-modernizacii-suot.
22. Рябова В.Е. О совершенствовании обучения по охране труда // Охрана и экономика труда. 2013. № 3. С. 74–78.
4. Feoktistova O.G., Feoktistova T.G. Special features of training specialists in the field of production safety under the contemporary conditions. *Nauchnyy vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta grazhdanskoy aviatsii*, 2016, no. 225, pp. 173–178.
5. Serdyuk V.S., Ushakov I.V. State policy regarding the competence of labor protection specialists. *Dinamika sistem, mekhanizmov i mashin*, 2012, no. 3, pp. 349–350.
6. Chemezov E.N. Training of the personnel on the technosphere safety in the North-Eastern Federal university named M. K. Ammosov. *Gornyy informatsionno-analiticheskij byulleten (nauchno-tekhnicheskij zhurnal)*, 2015, no. 57, pp. 310–313.
7. Zhilin O.I. Ways to improve a labour protection manager's and specialist's training system. *Energo-bezopasnost i okhrana truda*, 2013, no. 2, pp. 5–9.
8. Semeykin A.Yu., Khomchenko Yu.V. Improving training of specialists in the fields “Technosphere safety” by implementation of the learning process is the monitoring and audition system of working condition. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2012, no. 6, pp. 15–21.
9. Vavilova L.N. Continuous Vocational Training of Labor Protection Specialists Regarding Technologies of Effectiveness Increase of Education. *Integratsiya obrazovaniya*, 2005, no. 3, pp. 53–56.
10. Sinelnikova N.A., Demin V.I., Soloveva Zh.P. About features of training of bachelors in the “Technosphere safety” direction. *Elektronnyy setevoy politemicheskij zhurnal “Nauchnye trudy KubGTU”*, 2016, no. 15, pp. 229–236.
11. Eglite M.E., Reste E.D., Vanadzins I.A., Tsirule I.G., Matisane L.V., Bake M.Ya., Sprudzha D.R., Martinsone I.Yu., Grinberga S.O. Evaluation of professional training of occupational medical officers in Latvia. *Meditcina truda i promyshlennaya ekologiya*, 2012, no. 3, pp. 41–45.
12. Novikov N.N., Prokudin V.A. Foreign Experience of graduate students training as would-be professionals in the field of safety, hygiene and environment. *Uroven zhizni naseleniya regionov Rossii*, 2016, no. 4, pp. 67–77.
13. Berezutskiy V.V. European Approach to Training of Specialists in Occupational Safety. *Visnik NTU “KhPI”*, 2015, no. 21, pp. 155–163.
14. Zatsarnyy V.V. Training specialists in the sphere of labour protection in Ukraine. *Vestnik Kharkovskogo natsionalnogo avtomobilnogo-dorozhnogo universiteta*, 2012, no. 59, pp. 033–037.
15. Belan S.V., Rybalova O.V. Experience in training specialists and writing diploma works in the field of labour protection. *Vestnik Kharkovskogo natsionalnogo avtomobilnogo-dorozhnogo universiteta*, 2012, no. 59, pp. 251–254.
16. Kovalenko O.E., Trishch R.M. Professional training of future teacher-engineers in the field of labour protection and life-long education system. *Problemi inzhenerno-pedagogichnoi osviti*, 2010, no. 26-27, pp. 163–169.
17. Bekirov R.N. 10 years of training of labor protection engineers. *Teoriya i praktika sovershenstvovaniya mashin: problemy i perspektivy: materialy Vseukrainskoy nauchno-*

REFERENCES

1. Sapronov V.V. Ideas to the general theory of security. *OBZh. Osnovy bezopasnosti zhizni*, 2007, no. 3, pp. 33–40.
2. Information about the causes of accidents with serious consequences in the Russian Federation. *Mintrud Rossii. Edinaya obshcherossiyskaya spravochno-informatsionnaya sistema po okhrane truda*.
URL: eisot.rosmintrud.ru/index.php/monitoring-uslovij-i-okhrany-truda.
3. Pushenko S.L., Sokolova G.N., Finochenko T.A. Features of specialist's preparation to direction “technosphere safety” in the new environment. *Trudy Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta putey soobshcheniya*, 2017, no. 3, pp. 5–9.

- prakticheskoy konferentsii*. Simferopol, RVUZ KIPU Publ., 2011, pp. 6–7.
18. The results of the all-Russian monitoring of working conditions and labor protection for 2016. *Mintrud Rossii. Edinaya obshcherossiyskaya spravochno-informatsionnaya sistema po okhrane truda*. URL: eisot.rosmintrud.ru/monitoring-uslovij-i-okhrany-truda.
19. Klimova E.V. Problems of professional training in labor protection. *Sodeystvie professionalnomu stanovleniyu lichnosti i trudoustroystvu molodykh spetsialistov v sovremennykh usloviyakh: materialy VII Mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 70-letiyu Velikoy Pobedy*. Belgorod, Belgorodskiy gosudarstvennyy technologicheskiy universitet im. V.G. Shukhova Publ., 2015, pp. 212–216.
20. The curriculum of the bachelor program in the area of training 20.03.01 Technosphere safety training profile “Safety of technological processes”. *Krymskiy inzhenerno-pedagogicheskiy universitet*. URL: kipu-rc.ru/ooop/2018/200301BTP/new/Ucheb_plan_20.03.01_TB_18.pdf.
21. Korzh V. Improving the system of training in the field of labor protection is an important link in the modernization of the OSH. *Spravochnik spetsialista po okhrane truda*, 2013, no. 6. URL: trudcontrol.ru/press/publications/6318/sovershenstvovanie-sistemi-podgotovki-spezialistov-v-oblasti-okhrany-truda-vazhnoe-zveno-modernizatsii-suot.
22. Ryabova V.E. On the improvement of training of labour protection. *Okhrana i ekonomika truda*, 2013, no. 3, pp. 74–78.

PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF LABOR PROTECTION SPECIALISTS

© 2019

E.N. Abiltarova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Labor Protection in Engineering and Social Sphere
Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol (Russia)

Keywords: professional training; labor protection specialist; safety culture; higher education.

Abstract: The paper gives the theoretical analysis of publications on the problem of occupational training of labor protection specialists. The author determined that the main cause of occupational accidents and occupational diseases is the imperfection of labor protection management system, the responsibility for the development, creation, and implementation of which is imposed on a labor protection specialist. It is substantiated that the issues of occupational training of labor protection specialists are of particular relevance. The paper aims at the analysis of the system of training of labor protection specialists in the Crimea region and the identification of current problems and the ways of their solution. The author used the following methods of scientific study: the analysis of educational research literature on the problem of the research, classification, and systematization of scientific works, and practical experience.

The paper presents the experience of Chair of Labor Protection in Engineering and Social Sphere of the Crimean Engineering and Pedagogical University in the sphere of occupational training of labor protection specialists. The author proves the necessity of training specialists in “Technosphere safety” study program for the Crimean region in the framework of adopting a professional standard. The existing problems of training of labor protection specialists are indicated, among which the following problems are highlighted: the reduction in the production of labor protection specialists; the disconnect of educational programs from the real needs of employers; the search for bases of work experience internship; low indicators of the profession prestige; the absence of Federal State Educational Standard of Higher Education on the “Labor Protection” program.

The author found that the system of occupational training of labor protection specialists requires modernization of education system and concluded that the main aspect of improvement of training of labor protection specialists is the formation of the safety culture of their professional activities and the career guidance to improve the profession prestige.

РАЗВИТИЕ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ ОБЩЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

© 2019

В.А. Зибзеева, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования
Института дошкольного и начального образования
М.Н. Пономарева, магистрант
Института дошкольного и начального образования
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: развитие любознательности; дошкольный возраст; образовательная ситуация; общение с природой; образовательные ситуации общения с природой.

Аннотация: Состояние современного общества, характеризующееся научными, технологическими прорывами, разнообразием и доступностью информационных ресурсов, обуславливает необходимость подготовки любознательного, активного, инициативного подрастающего поколения, готового к предстоящим открытиям, стремящегося к поиску неизвестной информации, овладению способами ее добывания. В связи с этим в настоящее время актуальна проблема развития любознательности детей начиная с дошкольного возраста.

В статье раскрывается опыт внедрения в педагогический процесс комплекса образовательных ситуаций общения детей с природой, направленного на развитие любознательности у детей 5–6 лет. Исследование уровня развития любознательности у детей проводилось в рамках педагогического процесса в дошкольной образовательной организации. Любознательность как многокомпонентное интегративное качество изучалось в процессе наблюдений, бесед, с помощью авторских методик оценки характера ответа, креативности, самостоятельности, чуткости к новому. Для развития любознательности использовался комплекс образовательных ситуаций общения детей с природой, особенностями которого являются: построение образовательных ситуаций на основе алгоритма, включающего проблемный вопрос, активизацию детских вопросов, дискуссию с детьми, подкрепление высказываний детей интересными фактами, обозначение перспективы дальнейшего самостоятельного поиска; использование метода экологической эмпатии, диалога с природой, метода экологической заботы, эколого-педагогического тренинга, метода опосредованного общения детей с природой на основе материала художественных произведений о природе. Выявлена положительная динамика по всем выделенным критериям, показана зависимость уровня развития любознательности от алгоритма организации образовательной ситуации общения детей с природой, построения комплекса образовательных ситуаций на основе методов экологического образования.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена потребностью общества в активных, эрудированных, любознательных, инициативных людях, способных находить новые решения. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования любознательность определяется как целевой ориентир, социально-нормативная возрастная характеристика возможных достижений ребенка на этапе дошкольного детства, что подчеркивает актуальность выбранной нами темы исследования и диктует необходимость активного поиска эффективных средств, форм, методов работы с детьми по развитию любознательности. Проблема развития любознательности детей находилась и находится в настоящее время в поле зрения педагогов, психологов, ученых, практиков, которые в своих исследованиях отмечают, что бессистемное отношение к процессу развития любознательности сказывается на становлении личности ребенка и проявляется в его пассивности, несформированности интересов, способов познания. Такие дети не стремятся понять причинно-следственные связи явлений, плохо формулируют свои мысли, не проявляют самостоятельность и инициативу, что впоследствии сказывается на успешности обучения в школе. Детская любознательность является надежной основой мотивации ребенка к дальнейшему обучению в школе [1].

Приходится констатировать, что до сих пор в науке не выработано единого определения любознательности.

Под любознательностью понимается: особая форма познавательной активности [2]; уровень развития познавательной потребности [3]; мотивационная основа развития мышления [4]; черта характера, «компонент наблюдательности» [5]; предварительная стадия познавательного интереса [6]; поликомпонентная структура [7]. Такое разнообразие определений свидетельствует не только об интересе к изучению данного феномена, но и о разносторонности исследований. Любознательность проявляется в желании узнавать новое, задавать вопросы взрослым и сверстникам, наблюдать и экспериментировать. Она определяет интеллектуальную активность ребенка и обеспечивает открытие им новых знаний. В психолого-педагогической литературе отмечается влияние на развитие любознательности разных видов деятельности: игровой, проектной, познавательной и др. Огромные потенциальные возможности для развития любознательности имеет общение детей [8; 9]. Необходимость изучения природы подчеркивал Я.А. Коменский. О развитии детской любознательности путем воспитания внимания ребенка к явлениям природы писал Ж.Ж. Руссо. По мнению И.Г. Песталоцци, активная позиция ребенка позволяет получать первый практический опыт, самостоятельно осмысливать происходящие изменения в природе [10]. Ученые признавали природу «воспитателем детской души», ее роль в развитии ума и речи детей, их нравственности и эстетического восприятия мира; такая оценка роли природы актуальна и в настоящее время.

Природа рассматривается как «естественная среда» для развития личности ребенка, его мышления, любознательности. Большое значение в этом процессе принадлежит педагогу, организующему общение детей с природой. Способом организации взаимодействия с природой выступает образовательная ситуация, которая рассматривается как форма совместной деятельности педагога и детей, возникающая в ходе взаимодействия педагога и ребенка, целенаправленно организуемая педагогом с целью решения определенных задач развития и воспитания. Применение образовательной ситуации помогает педагогу постепенно расширить опыт детей, находить новые средства, способы познания мира в процессе совместного поиска [11].

Образовательные ситуации рассматриваются как специально организованные или возникающие в образовательном процессе условия, позволяющие обеспечить совместный поиск решения педагогом и детьми задач, направленных на создание образовательной продукции с учетом индивидуальных возможностей и субъектных проявлений детей. Образовательные ситуации могут спонтанно возникать в педагогическом процессе в разных видах детской деятельности [12].

Понятие «образовательная ситуация» тесно связано с понятием «педагогическая ситуация». Эти термины часто употребляют как синонимичные. Однако в педагогической ситуации дети пытаются найти решение проблемы, а взрослые направляют их, помогают приобрести новый опыт, активизируют детскую самостоятельность [13]. Образовательная ситуация запускает самодвижение ребенка в направлении изучаемого содержания и способствует возникновению нового знания, характер которого невозможно предугадать, так как он зависит от индивидуальности ребенка, его интересов. Педагогу, работающему в образовательных ситуациях, необходимо проблематизировать знания, имеющиеся у ребенка, новым знанием – тем, которое получено непосредственно в совместной деятельности с детьми [14].

В психолого-педагогической литературе выделяют различные виды образовательных ситуаций: структурно-логические, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые; игровые, практические, театрализованные, проблемно-игровые, проблемные; проективные, спонтанные и творчески закрепляющего типа; имитационно-игровые, реально-практические и условно-вербальные. Образовательные ситуации подбираются в соответствии с реализуемой темой. Заранее продумывается план образовательной ситуации, цели, задачи развития дошкольников [15].

Но особенно актуальными для нашего исследования являются проблемные ситуации, под которыми понимается особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующегося таким психическим состоянием, возникающим у субъекта при выполнении им задания, которое требует найти, открыть, усвоить новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы деятельности [16]. Психологическая структура проблемной ситуации включает познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности; неизвестное достигаемое знание или способ действия; интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и про-

шлый опыт. Деятельность детей – включение в ситуацию, самостоятельный поиск, проявление самостоятельности и творчества, рефлексия, направленная на анализ способов и средств решения задач, подведение итогов. В условиях проблемных ситуаций, специально организованных для обучения, происходит открытие (усвоение) нового знания, что, как отмечается, совпадает с изменением психического состояния ребенка и является микроэтапом его развития. Возраст детей определяет ситуацию, форму, содержание проблемной ситуации [16].

В работе [17] предлагается следующий план развития образовательной ситуации: постановка проблемы; вопросы (что хотим узнать); выдвижение предположений, гипотез; проверка гипотез (наблюдение, эксперимент, обращение к литературным/научным источникам); подведение итогов; доклад; продукт деятельности. К деятельности педагога в данном случае относится создание ситуаций, постановка проблемы, формулировка вопросов, управление поисковой деятельностью детей, подведение итогов. Важным условием организации образовательной ситуации является предоставленное ребенку время для самостоятельного поиска решения путем проб и ошибок, собственных догадок – «эмоциональный комплекс раздумья». На завершающем этапе большое значение имеет фиксация открытия и сопереживание радости открытия с другими, что может способствовать переходу к новым открытиям и развитию любознательности. Любознательность связана с эмоциональным проживанием ребенком ситуации, позитивными интеллектуальными эмоциями: интересом, удивлением, радостью, успехом. Результатом ситуации становятся детские открытия. Образовательные ситуации позволяют вести ребенка к познанию окружающего мира, способствуют развитию любознательности. В образовательных ситуациях ребенок сам добывает знания, познает мир, сам дает оценку, сам строит догадку.

Цель работы – разработка и теоретическое обоснование комплекса образовательных ситуаций общения детей с природой, обеспечивающего эффективность процесса развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста.

ВЫБОРКА И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 160», г. Оренбург. В исследовании приняли участие 20 детей 5–6 лет.

Учитывая, что любознательность является многокомпонентным свойством личности, в практическом исследовании мы использовали комплексный подход к изучению уровня развития любознательности.

Были организованы наблюдения в естественных условиях: за проявлениями детской любознательности в разное время (на занятиях, на прогулке); за проявлениями активности детей в различных видах деятельности (игровой, исследовательской, трудовой, художественной); за проявлением самостоятельности ребенка. Проводились беседы с детьми с целью изучения детских вопросов и умения их задавать и отвечать на них. В процессе наблюдения за проявлениями детской любознательности в разное время мы отмечали интерес детей к новым объектам, явлениям, которые ребенок

непосредственно не наблюдает; способность получать неизвестную информацию, не только задавая вопросы, но и исследуя предметы; интерес к различным областям знаний; проявления ребенком инициативы в общении со сверстниками и взрослыми. При наблюдении за проявлениями активности детей в различных видах деятельности отмечалась частота, характер обращения ребенка к деятельности; преобладающие виды деятельности; способность использовать для своей деятельности необходимые атрибуты. При выявлении способности действовать самостоятельно в различных видах детской деятельности критериями наблюдения выступали: интерес, активность, инициативность, ответственность, автономность, творчество, целеполагание, познавательный компонент. В ходе бесед с детьми обсуждались ситуации, связанные с природными явлениями. Беседа проводилась с каждым ребенком индивидуально. Анализировались ответы детей. Отмечались ответы познавательного характера, уровень познавательной потребности, стремление проникнуть в причинно-следственные связи между явлениями. Были проанализированы вопросы, которые задают дети, количество этих вопросов.

В методике «Древо желаний» [18] мы предлагали детям представить встречу с Волшебником, который может исполнить любые пять желаний, высказать ему свои желания; задать пять вопросов Мудрецу; назвать места, в которых ребенок хотел бы побывать, если бы появился волшебный ковер-самолет. Оценка полученных ответов детей осуществлялась на основе следующих критериев: характер ответа, креативность, самостоятельность, чуткость к новому. Характер ответа оценивался с точки зрения его развернутости, использования сложных синтаксических конструкций, однородности ряда определений, последовательности и логичности ответа, преобладания познавательного содержания в семантике ответа ребенка. Креативность ответа мы определяли по новизне, неординарности, необычности ответов, проявлению ассоциаций, умению видеть необычное в обычных явлениях, проявлению фантазии, связи ответов с современностью. Самостоятельность мы выявляли по способности ребенка самостоятельно ставить цель, прорабатывать ситуацию, находить свои решения, по уверенности ответов. Чуткость к новому мы определяли исходя из умения ребенка задавать вопросы, его активной позиции, интереса к современной жизни.

На основе выделенных критериев и их показателей были определены три уровня развития любознательности у детей: низкий, средний и высокий [19].

АЛГОРИТМ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ – ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПРИРОДОЙ

Нами разработан алгоритм создания образовательной ситуации – организации общения детей с природой, направленной на развитие детской любознательности. На первом этапе мы предлагали детям проблемный вопрос. Его формулировка была связана с выделением чего-то необычного в наблюдении, с прочтением отрывка художественного произведения, с противоречивой информацией. Например, «Почему весенний дождь растит, а осенний гноит?», «Почему говорят: весной – бочка воды – ложка грязи, а осенью – ложка воды –

бочка грязи?». Задача педагога на этом этапе заключается в создании особого психического состояния – пробуждения интереса у ребенка, осознания им недостатка знания и желания добыть это знание. Как следствие, у детей должны появиться вопросы. Важно дать детям возможность задать эти вопросы, не стремиться ответить на них за детей. «Хорошие и глубокие вопросы не могут и не должны иметь однозначных ответов, поскольку такие вопросы лишь обозначают проблему, которую нужно помочь проанализировать ребенку и определить ее суть, чтобы потом он смог самостоятельно порождать идеи, которые прольют свет на возможные пути решения» [20, с. 115].

Так как вопросы являются основой детской любознательности, следующий этап связан с их активизацией. Умение детей задавать вопросы выступает как критерий оценки уровня развития детской любознательности. В зависимости от сформированности этого умения организуется прохождение ребенком этого этапа. Дискуссия с детьми должна помочь ребенку увидеть возможность решения поставленной проблемы в различных направлениях. Важно, чтобы дети свободно высказывались, делали предположения. Такая практика создает основу развития логики, мышления, воображения, фантазии, способности к рассуждению, возможности свободно высказываться по данной теме. Дискуссия может пойти в самых разных направлениях. Это зависит от подготовленности детей, их личного опыта. Немаловажную роль имеет и компетентность педагога, который, организуя наблюдения, направляет мысль ребенка на самостоятельный поиск ответа. Использование экологических фактов, интересной информации придаст беседе с детьми динамичность, будет способствовать интеллектуализации детских эмоций.

Подкрепление высказываний детей интересными фактами – важный этап в образовательной ситуации общения детей с природой. Воспитатель может воспользоваться специальными заготовками из энциклопедий, презентаций, познавательных фильмов, художественной литературы, которые позволят придать научный характер знаниям детей. Это могут быть произведения В. Бианки, К. Паустовского, Э. Шима, Н. Сладкова, К. Ушинского, М. Пришвина, где можно найти не только интересные сведения и факты, но и новые вопросы для обсуждения. На заключительном этапе для каждого ребенка на базе возникшего интереса и нового знания должна быть обозначена перспектива для дальнейшего самостоятельного поиска. На этом этапе детям предлагается подумать, что еще они хотели бы узнать, изучить, потом рассказать другим, разделить радость открытия.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

Нами был разработан комплекс образовательных ситуаций общения с природой, построенный на основе метода экологической эмпатии, диалога с природой, метода экологической заботы, эколого-педагогического тренинга, метода опосредованного общения детей с природой, на основе материала художественных произведений о природе. Образовательные ситуации общения с природой, основанные на методе диалога, были организованы с разными объектами природы: деревом, цветком, муравьем, облаком. Ребенок выбирал себе

собеседника, например из числа окружающих его растений (дерево, цветок, веточку кустарника, травинку, листок, бутон и т. п.), и «по секрету» разговаривал с ним. Например, для создания ситуации «диалога с деревом» в группе мы рассказали историю про двух детей, которые играли в песочнице. Один из них сломал ветку дерева, чтобы украсить свою постройку, другой старался его остановить, объясняя, что дерево живое, ему больно. Чтобы лучше узнать о дереве, ближе познакомиться с ним, отправлялись на участок – узнать тайну дерева, изучить дерево с помощью лупы, подумать, какие бы вопросы дети хотели задать дереву. Так возникли вопросы: «Почему дуб называют мудрым?», «Почему кора у деревьев в морщинах?», «Зачем кора дереву?», «Почему осенью листья дуба коричневого цвета?», «Почему деревья сбрасывают листву?» и другие. В процессе дискуссии мы озвучивали интересные экологические факты, рассказывали о величии дерева, о морозоубойных трещинах, о пигменте, окрашивающем листья деревьев осенью. Рассуждали, можно ли назвать деревья живыми, предлагали объяснить, по каким признакам дети определили это, задавали вопросы: «Похожи ли деревья на людей? Чем? Могут ли они разговаривать?». Обсуждение рассказов «Деревья» Н. Сладкова, «Спор деревьев» К. Ушинского способствовало углублению интереса к деревьям, появлению новых вопросов: «Между какими деревьями возник спор?», «Почему возник спор между деревьями?», «Кто из деревьев прав?». Детей подводили к мысли, что в природе важно каждое дерево. Диалог с деревом пробудил интерес к другим видам деревьев, желание изучить их, поделиться своим «открытием» с другими. Диалог с птицей был выстроен по тому же алгоритму. Воробей, хорошо знакомый детям с детства, становился для детей объектом все новых и новых наблюдений. Дети слушали чирикание воробьев, рассуждали об их заботах летом, «изучали» птичий язык, повадки, рисовали «Мир глазами воробья» [21].

На основе метода экологической заботы были организованы образовательные ситуации общения с природой «Помощь малышам» (прогулка с увеличительными стеклами); «Не навреди: невидимая жизнь вокруг нас» (прогулка с увеличительными стеклами); «Забота о цветах на клумбе»; «Чистые дорожки нашего сада», «Жизнь вокруг нас». Обнаружив линяющую личинку кузнечика, дети «наблюдали чудо природы», совершили открытие волшебных метаморфоз в природе. Заметив на участке муравья, который настойчиво следовал по своему маршруту, дети задавали вопросы: «Существует ли муравьиный язык?», «Как муравей узнает, куда ему идти?», «Где дом муравья?». Дети выдвигали гипотезы, что муравьи общаются между собой, договариваются о работе, предупреждают об опасности, зовут на помощь в случае находки большой добычи. Такие дискуссии способствовали появлению у детей желания изучить эти вопросы. А чтение отрывков из «Книги жалоб и предложений» Н. Сладкова позволило взглянуть на жизнь муравья с другой стороны. «Мы муравьи. Мы такие крошечные, что самая маленькая хвоинка для нас всё равно, что для вас самое большое бревно. Из сотен тысяч хвоинок-бревен сложены наши дома-муравейники. Вам ногой пнуть, а нам начинать всё сначала. Мы и кусаем вас и кислотой муравьиной стреляем, да вам всё нипочём! Не разоряйте наши дома. Уважайте хоть

наш труд. Ведь сотни тысяч хвоинок и каждая, как бревно!» [22, с. 121]. Таким образом, дети подводятся к мысли, что каждый человек должен понимать и слышать природу без слов. Благодаря книге В. Бианки «Как муравьишка домой спешил» дети развивали свою любознательность путем поиска ответов на вопросы: «Почему муравьишка домой спешил?», «О каких героях сказки, насекомых, дети услышали впервые?». У детей возникли вопросы о Землемере, Пауке-сенокосце, Жу-желице, Кузнечике, Водомерке-клопе, Майском Хруще, Гусенице Листовертке. Они стали предметом обсуждения и дальнейшего поиска информации о них детьми.

Особое внимание мы уделяли созданию образовательных ситуаций общения с природой: «Я – исследователь», «Удивительное рядом», «Чудесная находка», «Обнаружен неизвестный объект...». Так, во время прогулки дети обнаружили «неизвестное живое существо». Было предложено определить, кто это. Выдвигались гипотезы, что это жужелица, медведка, жук навозник. Поиск решения был предложен детям. Дети вместе с родителями искали ответ на поставленный вопрос, делились своими открытиями с другими детьми.

Образовательная ситуация общения с природой «Удивительное рядом» позволяла подвести детей к наблюдению. Например, наблюдение за синицей позволило познакомить детей с внешним видом птицы, ее повадками. Использовался отрывок из сказки «Синичкин календарь» В. Бианки про отважную и добрую синичку Зиньку.

Образовательные ситуации «Живые нити природы, или как все вокруг взаимосвязано», «Чистый воздух – чистый снег» позволяли обратить внимание детей на воздух, снег, воду, их состояние. Дети учились проверять состояние снега. Они набирали в маленькие емкости снег на участке, возле дома, по дороге в сад, около проезжей дороги. Образцы снега изучались под увеличительным стеклом. Отмечалась чистота снега, определялись причины, влияющие на чистоту снега. В заключение образовательной ситуации дети выступали с результатами своего исследования.

Образовательные ситуации общения с природой «Мы – экологи», «Я – добрый наблюдатель» были основаны на методе экологического тренинга. Мы учили детей, как правильно провести наблюдение, например за жуком, гусеницей. В ситуации «Такое разное небо» детям было предложено в течение нескольких дней подряд в разное время суток наблюдать за небом, делать зарисовки. После этого дети представляли результаты своего исследования, рассказывали, как небо выглядит в зависимости от солнца, от ветра, на что похожи облака.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Констатирующий эксперимент выявил, что в исследуемой группе 38 % детей показали высокий уровень развития любознательности, 22 % – средний, 40% – низкий. После участия детей в комплексе образовательных ситуаций общения с природой высокий уровень развития любознательности показали 49 % детей, средний – 28 %, низкий – 23 %. В своих ответах дети начали использовать развернутые, сложные синтаксические конструкции. Ответы стали более развернутыми, неординарными, необычными, демонстрирующими ассоциативное мышление, с преобладанием познавательного

содержания. Дети стали замечать необычное в обычных явлениях, проявлять фантазию, научились ставить цель, прорабатывать ситуацию, задавать вопросы. Отмечается активная позиция по отношению к окружающему миру, интерес к природе. Повысилось внимание детей к наблюдаемым объектам, в том числе выбранным самостоятельно. Созерцательные способности стали более развитыми. Увеличилось число вопросов, их разнообразие. Возросла способность к рассуждению и логике, самостоятельному построению своей догадки. Возросли позитивные интеллектуальные эмоции (интерес, удивление, радость, восторг), желание запечатлеть объект, сделав фотографию или рисунок. Дети стали спокойнее, дружелюбнее, появились новые интересы и группы по интересам: кто-то полюбил муравьев, кто-то – растения, кто-то – наблюдение за птицами и т. д.

Развитие любознательности отразилось на отношении к творчеству: дети стали больше рисовать насекомых, старались в своих рисунках передать особенности какой-либо разновидности жука или растения. Дети начали самостоятельно придумывать загадки о природе. Образовательные ситуации, в том числе спонтанные, стали переходить в жизненную позицию гуманного отношения, внимания и познавательного интереса к окружающему миру с желанием воплотить это в творчестве.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Алгоритм создания образовательной ситуации – организации общения детей с природой включает постановку проблемного вопроса, активизацию детских вопросов, дискуссию с детьми, подкрепление высказываний детей интересными фактами, обозначение перспективы дальнейшего самостоятельного поиска.

Введение в педагогический процесс комплекса образовательных ситуаций общения с природой помогает развивать любознательность у детей дошкольного возраста. Участие детей в образовательных ситуациях, построенных на основе методов экологического образования, экологических фактов, способствует интеллектуализации детских эмоций, вызывает эмоциональный отклик на встречу с природой.

Систематическое применение комплекса образовательных ситуаций, создаваемых по предлагаемому алгоритму общения детей с природой, позволяет воздействовать на активность ребенка, его инициативу, умение задавать вопросы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Красова Т.Д. Специфика развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста // Традиции и инновации в начальном образовании: материалы российской научно-практической конференции. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2018. С. 178–182.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
3. Ермаков С.С., Юркевич В.С. Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 2. С. 87–100.
4. Люблинская А.А. Ранние формы мышления ребенка // Исследование мышления в советской психологии. М.: Директ-Медиа, 2008. С. 415–420.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 286 с.
6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.
7. Кудинов С.И. Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты. Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. 274 с.
8. Захарова О.И. Влияние игровой деятельности на развитие любознательности у детей дошкольного возраста // Традиции и новации в дошкольном образовании. 2017. № 1. С. 32–34.
9. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Подьякова, А.Ф. Говоркова. М.: Педагогика, 1985. 200 с.
10. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
11. Римашевская Л.С., Ивченко Т.А. Приобщение детей к природе в опыте Педагогического института дошкольного образования: от истории к современности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2018. Т. 13. № 3. С. 46–56.
12. Конохова Е.А. Использование образовательных ситуаций в нравственном воспитании старших дошкольников // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 12. С. 091–097.
13. Сушкова И.В. Педагогические ситуации: возможности и особенности использования в ДОУ // Оптимизация начального образования в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 35-летию факультета педагогики и методики начального образования. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. С. 275–281.
14. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми. СПб.: Образовательные проекты, 2019. 440 с.
15. Делеске Т.В. Использование развивающих образовательных ситуаций в работе с детьми дошкольного возраста. Новосибирск: НовГУ, 2016. 93 с.
16. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении // Хрестоматия по педагогической психологии. М.: Междунар. пед. акад., 1995. С. 312–326.
17. Кларина Л.М. Общие требования к проектированию моделей образовательной среды, способствующей познавательному развитию дошкольников // Готовимся к аттестации. СПб.: Детство-пресс, 1999. С. 9–18.
18. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 83–92.
19. Зebbеева В.А., Пономарева М.Н. Педагогическое сопровождение процесса развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. С. 90–93.
20. Бренифье О. Как отвечать на детские вопросы // Образование и наука. 2016. № 2. С. 111–120.
21. Зebbеева В.А. Формирование у детей дошкольного возраста субъективного отношения к природе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1000–1008.

22. Бианки В.В., Ливеровский А., Павлова Н., Сладков Н., Шим Э. Вести из леса. М.: Эксмодетство, 2017. 254 с.

REFERENCES

1. Krasova T.D. The specificity of development of personality in children of the senior preschool age. *Traditsii i innovatsii v nachalnom obrazovanii: materialy Rossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Elets, EGU im. I.A. Bunina Publ., 2018, pp. 178–182.
2. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Basics of general psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2002. 720 p.
3. Ermakov S.S., Yurkevich V.S. Development of need for cognition in the process of schoolchildren's learning. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2013, vol. 2, no. 2, pp. 87–100.
4. Lyublinskaya A.A. Early forms of child's thinking. *Issledovanie myshleniya v sovetskoj psikhologii*. Moscow, Direkt-Media Publ., 2008, pp. 415–420.
5. Anan'ev B.G. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. Vol. 2, 286 p.
6. Shchukina G.I. *Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike* [The problem of cognitive interest in pedagogy]. Moscow, Pedagogika Publ., 1971. 352 p.
7. Kudinov S.I. *Psikhologiya lyuboznatelnosti: teoreticheskie i prikladnye aspekty* [Curiosity psychology: theoretical and applied aspects]. Biysk, NITs BiGPI Publ., 1999. 274 p.
8. Zakharova O.I. The influence of play activity on curiosity of preschool children. *Traditsii i novatsii v doskolnom obrazovanii*, 2017, no. 1, pp. 32–34.
9. Poddyakov N.N., Govorkov A.F., eds. *Razvitie myshleniya i umstvennoe vospitanie doskolnika* [The development of thinking and intellectual upbringing of preschool children]. Moscow, Pedagogika Publ., 1985. 200 p.
10. Komenskiy Ya.A., Lokk D., Russo Zh.Zh., Pestalotstsi I.G. *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical heritage]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 416 p.
11. Rimashevskaya L.S., Ivchenko T.A. Initiation of children to nature in the experience of pedagogical institute of preschool education: from history to the present. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki*, 2018, vol. 13, no. 3, pp. 46–56.
12. Konokhova E.A. Use of educational situations for moral nurturing of senior preschool children. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*, 2013, no. 12, pp. 091–097.
13. Sushkova I.V. Educational situations: possibilities and special aspects of application in pre-school educational institutions. *Optimizatsiya nachalnogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 35-letiyu fakulteta pedagogiki i metodiki nachalnogo obrazovaniya*. Elets, EGU im. I.A. Bunina Publ., 2010, pp. 275–281.
14. Tubelskiy A.N. *Shkola budushchego, postroennaya vmeste s detmi* [The School of the future built together with children]. Sankt Petersburg, Obrazovatelnye proekty Publ., 2019. 440 p.
15. Deleske T.V. *Ispolzovanie razvivayushchikh obrazovatelnykh situatsiy v rabote s detmi doskolnogo vozrasta* [The use of developmental educational situations in the work with preschool children]. Novosibirsk, NovGU Publ., 2016. 93 p.
16. Matyushkin A.M. Problematic situations in thinking and training. *Khrestomatiya po pedagogicheskoy psikhologii*. Moscow, Mezhdunar. ped. akad. Publ., 1995, pp. 312–326.
17. Klarina L.M. General requirements to the designing of the models of an educational environment promoting cognitive development of preschool children. *Gotovimsya k attestatsii*. Sankt Petersburg, Detstvo-press Publ., 1999, pp. 9–18.
18. Yurkevich V.S. The development of initial levels of cognitive need of schoolchildren. *Voprosy psikhologii*, 1980, no. 2, pp. 83–92.
19. Zebzeeva V.A., Ponomareva M.N. Pedagogical support of the process development of curiosity in children of preschool age. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2019, no. 62-2, pp. 90–93.
20. Brenife O. How to answer children questions. *Obrazovanie i nauka*, 2016, no. 2, pp. 111–120.
21. Zebzeeva V.A. The education of children of preschool age subjective relationship to nature. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 1-1, pp. 1000–1008.
22. Bianki V.V., Liverovski A., Pavlova N., Sladkov N., Shim E. *Vesti iz lesa* [News from the woods]. Moscow, Eksmodetstvo Publ., 2017. 254 p.

**THE DEVELOPMENT OF CURIOSITY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE
IN EDUCATIONAL COMMUNICATION WITH NATURE**

© 2019

V.A. Zebbееva, PhD (Pedagogy),

assistant professor of Chair of Pedagogy of Preschool and Elementary Education
of the Institute of Preschool and Elementary Education

M.N. Ponomareva, graduate student of the Institute of Preschool and Elementary Education
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)

Keywords: development of curiosity; preschool age; educational situation; communication with nature; educational communication with nature.

Abstract: The state of present society characterized by the scientific and technological breakthroughs, information resources variety and accessibility causes the necessity of training of curious, active and initiative younger generation ready for future inventions, aimed at the search for unknown information and the acquisition of the ways of its obtaining. In this context, at the moment, the problem of development of curiosity in children starting from preschool age is important. The paper presents the experience of implementing a complex of educational situations of communication of children with nature into the educational process to develop the curiosity of 5–6-year children. The authors studied the level of development of curiosity of children during the educational process in a preschool educational organization. As a multi-component integrative characteristic, curiosity was studied in the process of observations, conversations, using the author's techniques of assessment of response, creativity, self-consistency, and empathy to the new.

To develop curiosity, the authors used a complex of educational situations of communication of children with nature the peculiarities of which are the creation of educational situations based on the algorithm including a problematic question, children's questions activation, a discussion with children, the support of children's utterances with interesting facts, and specifying the possibility of further independent search; the application of ecological empathy method, a dialogue with nature, the ecological care method, the environmental-pedagogical training, the method of indirect communication of children with nature based on the material of artistic works about nature. The study revealed positive dynamics in all specified criteria, showed the dependence of curiosity development level on the algorithm of organizing an educational situation of communication of children with nature and building a complex of educational situations based on environmental education methods.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОМУ АНАЛИЗУ

© 2019

В.И. Иванова, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой лингвистики и перевода
А.С. Опанасец, аспирант кафедры лингвистики и перевода
Тульский государственный университет, Тула (Россия)

Ключевые слова: метод проектов; интертекстуальность; интертекстуальный анализ; маркированность; ирландские рассказы; лингвострановедческая компетенция.

Аннотация: Представлен пример реализации проектной деятельности в обучении будущих лингвистов. Несмотря на разноплановые исследования проектной деятельности в изучении иностранных языков, представляется целесообразным исследовать её эффективность в ходе аналитической работы студентов с текстами.

Чтение и анализ аутентичных текстов способствуют развитию языковых навыков, способствуют формированию навыка самостоятельного поиска информации, ее критическому анализу и синтезу, помогают научиться аргументированно излагать результаты интеллектуальной деятельности. Чтение аутентичных текстов помогает усваивать страноведческие реалии, культуру и историю страны изучаемого языка. Для развития лингвострановедческой компетенции студента важно уметь вычленять языковые средства интертекстуальной маркированности, используемые для демонстрации соотнесенности текстов, созданных культурой, в едином пространстве семиосферы.

Исследовательский проект в области интертекстуального анализа текста в рамках дисциплины «История зарубежной литературы» состоял из нескольких этапов. Аналитическая работа над текстом проводилась индивидуально, затем обсуждались достигнутые результаты в группе.

Дано подробное описание всех этапов, представлены формы промежуточной и итоговой отчетности в виде аналитических обзоров, плакатов. Приведена выдержка из аналитического обзора англоязычного ирландского рассказа Вал Маркенс (*Val Mulken*) «*Memory and desire*», изложены аспекты работы группы, взаимодействия группы с преподавателем, представления результатов проекта к защите.

Описаны критерии оценки проекта, представлен механизм оценивания. Представлены результаты мониторинга уровня осведомленности обучаемых о ряде ключевых понятий стилистики декодирования до начала описанной проектной деятельности и по итогам её завершения.

ВВЕДЕНИЕ

Метод проектов в обучении иностранным языкам начал активно применяться в отечественной методике преподавания в 90-х годах прошлого века. В основе метода лежит идея развития познавательных навыков обучаемых, раскрытия их творческого потенциала, научения самостоятельно мыслить, прогнозировать результаты деятельности, развития способности ориентироваться в информационном пространстве, в том числе, используя аутентичные ресурсы.

Большое внимание методу проектов уделяется в работах отечественных исследователей. Так, Е.С. Миличук рассматривает актуальность использования данного метода в целях обеспечения высокого уровня познавательного интереса бакалавров [1]. В.С. Зайцев считает метод проектов современной педагогической технологией подготовки студентов профессионального обучения [2].

В современных исследованиях проблем обучения иностранному языку уделяется немаловажное внимание методу проектов. Е.В. Кондрашова и И.В. Дрыгина попытались интегрировать проектную деятельность в процесс обучения письменному переводу [3]. Т.И. Филиппова рассматривала проектную деятельность в роли способа повышения качества образования на занятиях по иностранному языку [4]. Вопросы внедрения системно-деятельностного подхода с использованием метода проектов при обучении иностранному языку студентов вуза представлены в статье Н.Ф. Плотниковой и Н.Г. Сигал [5]. Аспекты применения данного метода

в процессе обучения межкультурной коммуникации рассматривали Т.Е. Землинская и Н.Г. Ферсман [6].

Несмотря на достаточно разноплановые исследования эффективности проектной деятельности в изучении иностранных языков, есть ещё много аспектов, где её целесообразно было бы применить. Так, для успешного освоения иностранного языка большое значение имеет работа с текстом [7]. В процессе этой работы развиваются языковые навыки и формируются составляющие универсальных компетенций будущего лингвиста – навык самостоятельного поиска информации, умение критически анализировать и синтезировать информацию, умение сопоставить полученные данные с ранее известными, сформулировать выводы, и т. д.

Неоспоримым является факт, что для успешного освоения иностранного языка необходимо знание страноведческих реалий, культуры и истории страны изучаемого языка. Именно поэтому одним из наиболее важных умений для успешного анализа текста мы считаем умение вычленять языковые средства интертекстуальной маркированности.

Понятие «интертекстуальность» исследовалось отечественными и зарубежными исследователями в области теоретических основ проблем текстообразования и взаимодействия между текстами. Согласно теории полифоничности литературных произведений М.М. Бахтина, литературные произведения наделены свойством диалогичности. М.М. Бахтин считает, что в художественных текстах присутствуют не только индивидуальные, но и социокультурные черты [8; 9]. Опираясь на

работы М.М. Бахтина, Ю. Кристева разработала и ввела в научный обиход термин «интертекстуальность» [10]. Исследователь считает, что текст представляет из себя мозаику оригинальных или трансформируемых автором цитат. И.В. Арнольд определила интертекстуальность как включение в текст инособъектных текстов [11; 12]. Согласно определению Ж.Е. Фомичевой, интертекстуальность представляет собой диалогическую соотнесенность и взаимодействие всех текстов, созданных культурой, в едином пространстве семиосферы [13]. В.П. Москвин выделил и проанализировал фигуры интертекстуальности [14; 15]. Этапы проведения интертекстуального анализа были предложены Н.С. Болотновой [16; 17].

В числе феноменов, характеризующих систему интертекстуальных связей, особо отметим понятие «маркированность». Речь идёт о том, что автор текста намеренно использует лингвистические сигналы для демонстрации взаимодействия текста с другим текстом или целой их системой. Это своего рода материализация отсылки к другому тексту. Маркированность подразумевает наличие на фонетическом, лексическом, синтаксическом, стилистическом, композиционном уровнях лингвистических сигналов межтекстового уровня. Исследованию маркированности, как одному из основных понятий теории интертекстуальности, посвящены работы В.Е. Чернявской и А.Д. Васильева [18; 19].

Таким образом, в рамках формирования лингвострановедческой компетенции будущих переводчиков мы поставили задачу развить способности вычленять языковые средства интертекстуальной маркированности при анализе текста. Аналитическая работа над текстом должна проводиться индивидуально – здесь важно персональное осмысление проблемы. А затем целесообразно обсуждение достигнутых результатов в группе. Именно эти принципы были положены нами в основу проведённой работы.

Цель работы – поэтапное представление проектной деятельности в рамках обучения студентов-лингвистов интертекстуальному анализу, выявление эффективности проектной деятельности на основе выделенных критериев оценки.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Метод проектов был выбран для работы, так как, применяя его, студенты учатся самостоятельно получать знания, излагать свою точку зрения, определять отношение к изложенной информации и подкреплять его соответствующей аргументацией. Предложенный проект можно отнести к исследовательским проектам, основной целью которого является проведение исследований, завершающихся отчетом, аналитическим обзором, статьёй (публикацией) и т. п.

Проектная деятельность по развитию способности распознавать интертекстуальную маркированность в современных англоязычных ирландских рассказах имела место в рамках дисциплины «История зарубежной литературы» и состояла из нескольких этапов: подготовительного, этапа планирования, этапа реализации, этапа представления и отчета, этапа оценивания.

На подготовительном этапе был изучен уровень осведомлённости студентов о ряде ключевых понятий стилистики декодирования («интертекстуальность»,

«интертекстуальная маркированность», «интертекстуальный анализ» и т. д.). Было предложено соотнести термины «текст», «интертекстуальность», «прецедентный текст», «маркированность» и т. д. с их возможными определениями. Было предложено ответить на ряд теоретических вопросов.

Анализ результатов выполнения тестового задания позволил сделать вывод, что 90 % студентов было сложно соотнести испытывали понятия с их определениями. У 75 % респондентов вызвал затруднения вопрос о соотношении понятий «маркированность» и «интертекстуальная маркированность», 92 % респондентов затруднились определить понятия «прецедентный текст» и т. д. Мы пришли к выводу, что целесообразно усилить теоретическую составляющую дисциплины «История зарубежной литературы» – необходимо изучать ряд аспектов стилистики декодирования, а также необходимо помогать студентам развивать практические навыки интертекстуального анализа, в частности, навык распознавания интертекстуальной маркированности.

В рамках лекционного курса преподавателем была создана презентация в *PowerPoint* для более наглядного представления понятий: «текст», «интертекстуальность», «интертекстуальная маркированность», «интертекстуальный анализ текста». С целью более качественного усвоения теоретического материала на занятии был проведен разбор англоязычного ирландского рассказа Эдны О'Брайен (*Edna O'Brien*) «*Sister Imelda*». На примере данного художественного произведения отработаны все этапы интертекстуального анализа: обнаружение вставок «чужого» голоса, описание статуса интертекстуальных включений, систематизация включений, анализ связей интертекстуальных включений с прецедентным текстом, определение функций интертекстуальных включений.

В конце подготовительного этапа в качестве домашнего задания студентам было предложено прочитать и проанализировать 3 рассказа из сборника англоязычных ирландских рассказов Энн Энрайт (*Anne Enright*) «*The Granta Book of the Irish Short Story*»: Нил Джордан (*Neil Jordan*) «*Night in Tunisia*», Вал Маркенс (*Val Mulherns*) «*Memory and desire*», Элизабет Боуэн (*Elizabeth Bowen*) «*Summer Night*».

На этапе планирования студенты объединились в рабочие группы для обсуждения проекта и планируемых результатов. Учебная группа, состоящая из 12 человек, была разделена на 3 команды. Каждой команде предлагалось выбрать для защиты один рассказ из трёх прочитанных. Из трёх рассказов: Нил Джордан (*Neil Jordan*) «*Night in Tunisia*», Вал Маркенс (*Val Mulherns*) «*Memory and desire*», Элизабет Боуэн (*Elizabeth Bowen*) «*Summer Night*», представленных преподавателем для анализа, студенты выбрали по одному для каждой команды. Способом представления результатов был выбран плакат. Плакат предполагал графическое представление обнаруженных вставок «чужого» голоса, описание их статуса, графическое представление выявленной связи с предтекстом и функций. Сопровождение текста рисунками, иллюстрирующими то или иное понятие, либо изображение культурных, исторических реалий, соотнесённость с которыми имела место, по мнению студентов, поощрялось.

Благодаря такому способу представления результатов каждый участник мог внести посильный вклад в общую работу с учётом тех или иных своих сильных сторон (хорошее владение языком, наличие художественных способностей, аналитические способности, умение находить причинно-следственные связи и т. д.).

На этапе реализации решались задачи проекта – выявить в рассказах маркированные интертекстуальные включения, соотнести их с культурными, историческими реалиями и поэтапно их проанализировать. У каждой группы были очные консультации с преподавателем с целью проверки промежуточных результатов и помощи в решении спорных вопросов. Мы предложили следующую структуру аналитического обзора выполненной работы, который студенты сдавали в письменном виде:

- 1) название рассказа, автор;
- 2) основная идея, краткое изложение сюжета;
- 3) примеры интертекстуальной маркированности, их соотнесённость с историческими, культурными реалиями;
- 4) поэтапный анализ маркированных интертекстуальных включений.

Приведём в качестве примера выдержку из аналитического обзора англоязычного ирландского рассказа Вал Маркенс (*Val Mulken*) «*Memory and desire*», который провели студенты второй группы. Эта группа проанализировала следующие строки на наличие маркированных интертекстуальных включений: «*But he understood perfectly why he gave Martin his signed first edition of The Winding Stair, a volume which for a year or more had lived in the right-hand door-pocket of his car for no better reason that he liked to have it there. He had bought it somewhere along the quays in Cork.*

*Fair and foul are near of kin
And fair needs foul, 'I cried,
'My friends are gone and that's a truth
Nor grave nor bed denied
Learned in bodily lowliness,
And in the heart's pride [20, с. 146]».*

Студенты отметили отсутствие ссылки на автора. Они также пришли к выводу, что с помощью маркированной интертекстуальной связи – изменения шрифта, упоминается название *The Winding Stair*. В результате анализа предложенных ранее интернет-источников учащиеся выяснили, что эти строки взяты из стиха «*Crazy Jane Talks With The Bishop*» и принадлежат Уильяму Батлеру Йейтсу. Фигурой данной интертекстуальной связи является цитирование. Никакие изменения в выбранном писателем фрагменте стихотворения не прослеживаются. Учащиеся определили функцию включения – отражение душевного состояния главного персонажа произведения, который, как и герой стиха Уильяма Батлера Йейтса, страдает от одиночества.

Во фрагменте «*Later they all went out in the pouring rain to the pub and listened while a couple of local Carusos rendered songs like "Two Sweethearts" – one with hair of shining gold, the other with hair grey – or the endless emigrant laments favoured by local taste [20, с. 144]»*, учащиеся отметили наличие интертекстуального вкрапления – аллюзии «*Two Sweethearts*», которое маркируется писателем с помощью кавычек. Студенты выяснили, что исполнителем данной песни является фолк-группа

«Семья Картеров» (*Carter Family*), которая была на пике популярности в 30-е годы XX века. Они также пришли к выводу, что с помощью интертекстуального маркирования песни «*Two Sweethearts*» автор изображает богатство ирландской культуры. Кроме того, используя данное вкрапление, автор намекает читателю на душевное состояние главного героя, потерявшего человека, которого тот любил больше жизни.

Этап представления результатов и отчета о проделанной работе состоял из защиты проектов в устной форме и демонстрации плакатов. К защите каждая группа подготовила плакаты, в которых были представлены выявленные маркированные интертекстуальные вкрапления, определены их функции в перспективе целого произведения. По сути, плакаты воспроизводили материал аналитических обзоров, проверенных и одобренных преподавателем. Форма отчета с помощью плаката была выбрана с целью реализации принципа наглядности и предоставления студентам дополнительных возможностей продемонстрировать способности, например, художественные

Во время защиты выступали все члены группы, между которыми в равной степени были распределены обязанности. Каждый представлял один-два выделенные интертекстуальные вкрапления с их детальным описанием.

На этапе оценивания работу групп обсуждали эксперты – ведущие преподаватели и представитель работодателей. Мы выделили критерии оценивания:

1. Все ли показательные примеры маркированности были найдены в тексте?
2. Проведён ли интертекстуальный анализ найденных примеров?
3. Выявлена ли соотнесённость с историческими, культурными реалиями?
4. Наглядность представления результатов (оформление плаката).
5. Аргументация, убедительность изложения на защите.
6. Ответы на вопросы аудитории.

Оценка проводилась по пятибалльной шкале, затем баллы суммировались. Максимально можно было набрать 30 баллов.

Далее оценка, полученная группой, делилась экспертами между членами группы в соответствии с внесённым вкладом (здесь учитывалось мнение ведущего преподавателя, работавшего с группой на всех предыдущих этапах, в частности, при составлении группой аналитического обзора). Полученная индивидуальная оценка в баллах входила в суммарную оценку по дисциплине.

То, как студенты защитили вышеописанные проекты и их полученные на итоге групповые и индивидуальные оценки, показало достаточно глубокое овладение предложенной методикой интертекстуального анализа, способствовало повышению интереса к изучаемой дисциплине. Атмосфера состязательности усилила эмоциональную составляющую процесса обучения.

По завершении проведённой работы мы вновь предложили выполнить задание на определение уровня осведомлённости студентов о понятиях «интертекстуальность», «интертекстуальная маркированность» и т. д., а также ответить на теоретические вопросы. Результаты

значительно превзошли показатели, которые мы получили до начала работы. Безошибочно соотнесли понятия с их определениями 92 % студентов. При ответах на воспринимавшиеся вначале как достаточно сложные теоретические вопросы (например, объяснить разницу между понятиями «маркированность», «интертекстуальная маркированность», дать определения терминам «интертекстуальность», «предтекст») затруднения испытывали теперь лишь 12 % студентов. В задании на определение хронологической последовательности этапов интертекстуального анализа сделали ошибку 8 % респондентов. Без единой ошибки тестовое задание выполнили 88 % студентов.

Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает, что студенты будут выражать собственные мнения, активно включаться в деятельность, нести личную ответственность за принятые решения. Важно, что при реализации проектной деятельности в ходе осмысления и решения проблемы происходит достижение конкретных результатов, оформленных тем или иным образом.

Метод проектов позволяет перейти от усвоения заданных знаний к осознанному выбору, какую информацию необходимо получать. Этот метод можно рассматривать как способ освоения как универсальных, так и профессиональных компетенций будущего лингвиста.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Детальный анализ ирландских рассказов, выполненный в результате проектной деятельности, позволил расширить и углубить знания о культуре и истории Ирландии (как стране изучаемого языка), ее обычаях, традициях, особенностях национального менталитета, развить умение обнаруживать и анализировать маркированные интертекстуальные включения в художественном тексте. Отметим повышение интереса к изучаемой дисциплине. Всё это вносит вклад в формирование лингвострановедческой компетенции будущих переводчиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милинчук Е.С. Роль метода проектов в активизации познавательной деятельности бакалавров // *Образование в современном мире*. Саратов: Саратовский университет, 2018. С. 297–302.
2. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017. № 6. С. 52–62.
3. Кондрашова Е.В., Дрыгина И.В. Интеграция метода проектов в процесс обучения письменному переводу // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2018. Т. 7. № 25. С. 39–46.
4. Филиппова Т.И. Метод проектов на занятиях по иностранному языку как способ повышения качества образования // *Управление образованием: теория и практика*. 2018. № 1. С. 83–87.
5. Плотникова Н.Ф., Сигал Н.Г. Внедрение системно-деятельностного подхода с использованием метода проектов при обучении иностранному языку студентов вуза // *Казанский лингвистический журнал*. 2018. № 3. С. 121–124.
6. Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. Некоторые аспекты применения метода проектов в контексте обучения

межкультурной коммуникации // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017. № 20. С. 29–36.

7. Иванова В.И., Опанасец А.С. Интертекстуальная мозаика современного англоязычного ирландского рассказа как средства выявления авторской интенции // *Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы*. Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2019. С. 303–308.
8. Бахтин М.М. Слово о романе. М.: Книга по требованию, 2017. 227 с.
9. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
10. Kristeva J. Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman // *Critique*. 1967. Vol. XXIII. № 239. P. 420–423.
11. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. М.: ЛЕНАРД, 2016. 448 с.
12. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта, 2016. 384 с.
13. Фомичева Ж.Е. Внутренняя диалогичность англоязычного романа в контексте современной филологии // *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. 2015. № 24. С. 81–86.
14. Москвин В.П. Интертекстуальность: Понятийный аппарат. Фигуры, жанры, стили. М.: ЛИБРОКОМ, 2015. 168 с.
15. Москвин В.П. Методы и приемы лингвистического анализа. М.: Флинта, 2015. 224 с.
16. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. М.: Флинта, 2016. 384 с.
17. Болотнова Н.С. Ассоциативное поле поэтического текста как отражение когнитивной деятельности читателя // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2019. № 2. С. 41–48.
18. Чернявская В.Е. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ. М.: URSS, 2011. 240 с.
19. Васильев А.Д. Цели и средства игр в слова. Красноярск: КГПУ, 2012. 159 с.
20. Enright A. *The Granta Book of the Irish Short story*. London: GRANTA, 2010. 442 p.

REFERENCES

1. Milinchuk E.S. The role of project method in the activation cognitive activity. *Obrazovanie v sovremennom mire*. Saratov, Saratovskiy universitet Publ., 2018, pp. 297–302.
2. Zaytsev V.S. Project method as a modern technology in training: historical and pedagogical analysis. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, no. 6, pp. 52–62.
3. Kondrashova E.V., Drygina I.V. Use project-based learning in teaching translation. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*, 2018, vol. 7, no. 25, pp. 39–46.
4. Filippova T.I. Project method in the classroom in a foreign language as a way of improving the quality of education. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, 2018, no. 1, pp. 83–87.
5. Plotnikova N.F., Sigal N.G. Implement of system-performance approach using a project method when teaching a foreign language to university students. *Kazanskiy lingvisticheskiy zhurnal*, 2018, no. 3, pp. 121–124.

6. Zemlinskaya T.E., Fersman N.G. Some issues of using project method in teaching cross-cultural communication. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*, 2017, no. 20, pp. 29–36.
7. Ivanova V.I., Opanasets A.S. Intertextual mosaic of the modern irish-english story as a means of identification of author's intention. *Lingvistika, perevodovedenie i metodika obucheniya inostrannym yazykam: aktualnye problemy i perspektivy*. Orel, OGU im. I.S. Turgeneva Publ., 2019, pp. 303–308.
8. Bakhtin M.M. *Slovo o romane* [A book about the novel]. Moscow, Kniga po trebovaniyu Publ., 2017. 227 p.
9. Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskustvo Publ., 1979. 424 p.
10. Kristeva J. Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique*, 1967, vol. XXIII, no. 239, pp. 420–423.
11. Arnold I.V. *Semantika. Stilistika. Intertekstualnost* [Semantics. Stylistics. Intertextuality]. Moscow, LENARD Publ., 448 p.
12. Arnold I.V. *Stilistika. Sovremennyy angliyskiy yazyk* [Stylistics. Modern English]. Moscow, Flinta Publ., 2016. 384 p.
13. Fomicheva Zh.E. Inner dialogics of English-language novel in the context of contemporary philology. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 24, pp. 81–86.
14. Moskvina V.P. *Intertekstualnost: Ponyatiynyy apparat. Figury, zhanry, stili* [Intertextuality: Conceptual apparatus. Figures, genres, styles]. Moscow, LIBROKOM Publ., 2015. 168 p.
15. Moskvina V.P. *Metody i priemy lingvisticheskogo analiza* [Methods and techniques of linguistic analysis]. Moscow, Flinta Publ., 2015. 224 p.
16. Bolotnova N.S. *Kommunikativnaya stilistika teksta: slovar-tezaurus* [Communicative style of the text: thesaurus dictionary]. Moscow, Flinta Publ., 2016. 384 p.
17. Bolotnova N.S. Associative field of poetic text as a reader's cognitive activity reflection. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2019, no. 2, pp. 41–48.
18. Chernyavskaya V.E. *Kommunikatsiya v nauke: normativnoe i deviantnoe. Lingvisticheskiy i sotsiokulturnyy analiz* [Communication in science: normative and deviant. Linguistic and sociocultural analysis]. Moscow, URSS Publ., 2011. 240 p.
19. Vasilev A.D. *Tseli i sredstva igr v slova* [Goals and means of word games]. Krasnoyarsk, KGPU Publ., 2012. 159 p.
20. Enright A. *The Granta Book of the Irish Short story*. London, GRANTA Publ., 2010. 442 p.

PROJECT-BASED METHOD IN TEACHING INTERTEXTUAL ANALYSIS TO FUTURE LINGUISTS

© 2019

V.I. Ivanova, Doctor of Sciences (Pedagogics), Professor,
Head of Chair of Linguistics and Translation
A.S. Opanasets, postgraduate student of Chair of Linguistics and Translation
Tula State University, Tula (Russia)

Keywords: project-based method; intertextuality; intertextual analysis; markedness; Irish stories; linguo-cultural competence.

Abstract: The paper discusses a case of implementing project-oriented activities in the course of linguistic training. Despite various existing studies of project-oriented activities and their effectiveness in learning foreign languages, it seems appropriate to investigate it in the context of students' analytical work with texts.

Reading and analyzing authentic texts contributes to the development of language. Alongside with that, it helps to form the skill to search for the required information and carry out critical analysis and synthesis of the information, and the ability to give a well-grounded account of the results of one's intellectual activity. Reading texts in the original language contributes to mastering cross-cultural realia, such as culture and history of another country. To develop the linguistic and cultural competence of a student, it is important to distinguish the linguistic means of intertextual markedness used to demonstrate the correlation of texts created by the culture in a single semiosphere.

The research project targeting intertextual text analysis within the framework of the discipline "The History of Foreign Literature" consisted of several stages. Analytical work on the text was carried out individually and was then followed by a group discussion of the results achieved.

The paper provides a detailed description of all the stages, mid-term and final reporting in the form of analytical reviews and posters. The paper presents an excerpt from an analytical review of the Irish story "Memory and desire" by Val Mulherns. The authors describe different aspects of the group's work and their interaction with the teacher and the presentation of the project results.

The authors present the criteria for project evaluation and the assessment mechanism. They analyze the results of monitoring activity aimed at identifying how well the students are aware of the key concepts of decoding stylistics at the beginning and the end of the project-based course.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ИЗДАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ»**

© 2019

А.Г. Ковалева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода*О.В. Анчугова*, аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода*Д.П. Зарифуллина*, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода*Д.И. Курманова*, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода*М.В. Ткачева*, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (Россия)*

Ключевые слова: обучение иностранному языку; научно-исследовательская работа; учебное пособие; проектное обучение; Уральский федеральный университет.

Аннотация: Уральский федеральный университет определил одним из своих приоритетных направлений проектное обучение. Особое значение уделяется междисциплинарным проектам, так как выпускники высших учебных заведений должны быть готовы к реализации проектов, в том числе международных, в различных областях в команде со специалистами из различных отраслей знаний. В связи с этим существует необходимость создания специализированного учебного издания, которое отвечает целям обучения и запросам студентов, преподавателей иностранного языка, руководителей образовательных программ по различным направлениям. Авторы статьи провели теоретические исследования принципов создания современных учебных пособий. Принцип формирования компетенций, сознательности и активности определены авторами приоритетными. В статье предложены дидактические требования к современному учебному изданию, которые включают адекватное соответствие педагогического процесса запросам современной жизни, целенаправленность обучения, ориентацию на студента и мотивацию. Одним из необходимых требований определено и использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Авторы статьи дают подробное описание учебного пособия *“How to Master Scientific Skills in English”*, которое было разработано для обучения иностранному языку для научно-исследовательской работы. Данное учебное пособие направлено на формирование и развитие всех видов речевой деятельности (чтение, говорение, письмо и аудирование) на иностранном языке и профессиональных научно-исследовательских компетенций при реализации проектной деятельности в различных областях. Результаты исследования включают оценку апробации учебного пособия со студентами Института радиоэлектроники и информационных технологий Уральского федерального университета и опросов преподавателей и студентов.

ВВЕДЕНИЕ

В современной конкуренции высших учебных заведений университеты определяют приоритеты в организации процесса образования. Уральский федеральный университет (УрФУ) переходит на проектное обучение [1]. По словам В. А. Кокшарова, ректора УрФУ: «Для университета важно так выстроить образовательный процесс, чтобы студенты уже в ходе обучения понимали, чего от них ждет работодатель и что им понадобится в будущей профессии. В связи с этим мы внедряем проектную форму обучения – в ближайшее время на нее перейдет весь университет» [2, с. 4]. Одним из прочих результатов проектной деятельности должны стать публикации в научных журналах, в том числе и на иностранном языке. Практика использования аутентичных учебно-методических комплексов (УМК) для обучения иностранному языку для академических целей [3–5], показала, что для достижения целей обучения недостаточно одного УМК. Авторы каждого УМК ориентированы на определенные результаты обучения, часто для определенной области науки. Большинство из предложенных на рынке России УМК придерживаются традиционного формата, без мультимедийных материалов, без доступа к онлайн ресурсам. В связи с этим возникает необходимость создания учебного издания для конкретной дисциплины для достижения необходимых результатов обучения.

Учебник для высшего профессионального образования должен не только соответствовать структуре науч-

ного знания и федеральной составляющей дисциплин государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, быть ориентированным на формирование у студентов целостной гуманитарной картины мира, но и ориентировать на систему профессиональных и учебных умений [6]. Учебник для обучения иностранному языку, на наш взгляд, также должен быть ориентирован на формирование и развитие умений и навыков коммуникации, в том числе на иностранном языке в различных социокультурных традициях.

По мнению А.В. Хуторского, учебник – это «модель, отображающая цели, принципы, содержание, технологию соответствующего образовательного процесса, но в него входит и реальность, являющаяся условием осуществления этого процесса. Учебник – это модель в том смысле, что он не только отображает в себе структуру дидактической системы, но и проектирует ее реализацию» [7, с. 13]. Соглашаясь с приведенным выше определением учебника, Э.Г. Гельфман предлагает считать учебник одновременно «стратегической моделью» и «тактической моделью» процесса обучения, так как в первом случае он отражает цели обучения, содержания образования, методы обучения и его организационные формы, принимаемые авторским коллективом, а во втором – предлагает определенную последовательность изложения учебного материала, задавая тем самым сценарий учебного процесса [8]. Принимая данные позиции ученых, необходимо подчеркнуть, что в определенных условиях действительно возникает необходимость

разработки учебного издания для достижения поставленных задач в сложившихся в определенном вузе условиях.

Пилотный вариант проектного обучения реализовывался в Институте радиоэлектроники и информационных технологий УрФУ. Перед кафедрой иностранных языков и перевода была поставлена задача разработать методику междисциплинарных проектов на иностранном языке. Проект предусматривает изучение научной литературы по направлению подготовки студентов на иностранном языке по выбранной студентом теме и проблеме с последующей мультимедийной демонстрацией полученных результатов на иностранном языке [9]. Студенты должны быть готовы к выступлению на научных мероприятиях различного уровня и к участию в международных и междисциплинарных проектах. Таким образом, с одной стороны, необходимо формировать и развивать все виды речевой деятельности студентов на иностранном языке (чтение, говорение, аудирование и письмо), с другой стороны, необходимо сформировать научно-исследовательские, межкультурные компетенции [10]. Данные положения и определяют подходы и принципы создания учебно-методического пособия для обучения иностранному языку для научно-исследовательской работы (НИР).

Предметный аспект является первичным при отборе содержания. Особую роль играет тематика, позволяющая определять характер языкового материала, жанровые и стилистические особенности текстов. Так как базовым принципом построения учебника является принцип формирования компетенций, можно сделать вывод о том, что предметная область учебных изданий включает специально отобранные знания и представления, отражающие закономерности той сферы деятельности, которая формирует предмет содержания учебной дисциплины, а также методы их получения и применения [11]. Это формирует критическое мышление и учит решать проблемные задачи.

Большое внимание при создании учебника играет принцип сознательности и активности в обучении, который применительно к учебнику реализуется в следующих аспектах [12]:

а) понимание обучающимися целей и задач, стоящих перед ними в учебной работе, стремление к их выполнению, а отсюда сознательное и активное отношение к обучению;

б) активное усвоение знаний и сознательное творческое их применение. Без переработки учебного материала в сознании нельзя развить мысль, обогатиться знаниями и выработать взгляды, убеждения, основы научного мировоззрения.

Такая деятельностная парадигма тесно связана с информацией. Умение грамотно работать с информацией, и информационно-коммуникационная грамотность становятся важнейшим требованием подготовки как педагогов, так и учащихся [13; 14]. В современных условиях развития информационно-коммуникационных технологий и их повсеместного использования во всех сферах жизни сложно представить учебное издание, которое не предусматривает использования мультимедийных технологий, однако, важно следовать принципу информационно-коммуникативной оправданности [15–17]. Современное учебное издание должно быть, по возможности, мультимедийным, с заданиями, предусматриваю-

щими использование ресурсов Интернета, но с учетом принципа опережающей компьютерной подготовки [18–20], особенно для студентов Института радиоэлектроники и информационных технологий.

Необходимо определить дидактические требования к учебному изданию для обучения иностранному языку для научно-исследовательской работы. В первую очередь, должно быть установлено соответствие между реальными запросами времени и потребностями педагогического процесса, которое фиксируется в учебных планах и программах, адаптирует процесс обучения к современным условиям и учитывает уровень подготовленности студентов. Определение адекватного соответствия между запросами времени и педагогического процесса позволяют удовлетворить требование целенаправленности обучения. Современное учебное издание должно решать определенные педагогические задачи, что определяет целостность его элементов. Выполнение данного требования отвечает необходимости учебного издания быть ориентированным на студента, учитывать его индивидуальные и возрастные особенности, опираться уже на имеющийся опыт, определять оптимальные условия для самостоятельной работы и применять разнообразные методы обучения и виды учебной деятельности. Обучение с ориентацией на студента неоспоримо повышает мотивацию к обучению. Современное учебное издание должно стимулировать познавательную активность, опираясь на личностную значимость учебного материала и проблематику. Большое значение имеет оформление учебника и его разделов.

В учебных планах бакалаврских программ Института радиоэлектроники и информационных технологий реализуется проект по модулю «Иностранный язык специальности», а в рамках программ магистратуры – «Иностранный язык для научно-исследовательской работы». На рынке аутентичных учебно-методических комплексов нет изданий для обучения реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке по различным направлениям подготовки. Разработка методики проектного обучения на иностранном языке на кафедре иностранных языков и перевода УрФУ, теоретические исследования в области проектного обучения и разработки учебных изданий продемонстрировали, что необходимо создать современное учебное пособие, которое отвечает целям обучения и запросам студентов, преподавателей иностранного языка, руководителей образовательных программ по различным направлениям.

Цель исследования – определить основные элементы современного учебного издания по дисциплине «Иностранный язык для научно-исследовательской работы». Объект исследования – процесс обучения иностранному языку для научно-исследовательской работы в вузе. Предмет исследования – методические особенности методического обеспечения для обучения иностранному языку для научно-исследовательской работы студентов Института радиоэлектроники и информационных технологий (ИРИТ-РтФ) Уральского федерального университета.

РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ

Совершенствование компьютерных технологий в совокупности с возможностями Интернета предоставляют почти безграничные возможности для обучения как со

стороны преподавателя, так и со стороны учащихся. Наличие электронных ресурсов и учебной литературы любого качества для аудитории любого возраста и для обучения любым целям и на любом языке при помощи оригинальных и адаптированных источников, с одной стороны, создает иллюзию большого выбора учебных изданий, с другой стороны, позволяет выбрать наиболее оптимальный учебный материал для обучения.

Мы столкнулись с проблемой подбора учебного пособия для студентов ИРИТ-РтФ по дисциплине «Иностранный язык для научно-исследовательской работы». Проблема в том, что в институте обучаются по нескольким направлениям подготовки, и если для направления «Информационные технологии», например, можно найти аутентичные учебники для обучения английскому языку, то для направления «Радиотехника» таких учебников нет. С другой стороны, институт заинтересован в развитии у студентов иноязычной научно-исследовательской компетенции. Поэтому в учебных планах и появилась дисциплина «Проект по модулю «Иностранный язык для научно-исследовательской работы». Принимая во внимание еще и то, что студенты ИРИТ имеют недостаток в устной коммуникации, у них неширокий кругозор во многих социальных и профессиональных вопросах, было принято решение разрабатывать собственное учебное пособие.

Перед нами стояло несколько задач:

- обучение иностранному языку для профессиональной и научной деятельности, включая все виды речевой деятельности;
- коммуникативный подход к обучению;

– использование мультимедийных технологий в обучении;

– актуальность тем и контента.

Проекты в современных условиях реализуются практически во всех сферах современной жизни – в социальной, экономической, политической, научной и т. д. Основные подходы, принципы и этапы реализации проектов в различных сферах идентичны, поэтому мы решили обучать студентов проектной деятельности на иностранном языке в профессиональной и научной сферах. Так было определено название пособия “*How to Master Scientific Skills in English*”.

В связи с тем, что нам необходимо уделять особое внимание всем видам речевой деятельности, научить студентов работать с различными источниками информации, были определены следующие тематические разделы: “*From Words to Events*” – «От слов к событиям», “*From Essays to Projects*” – «От эссе к проекту», “*Reliable Resources*” – «Надежные источники», “*Effective Reading*” – «Продуктивное чтение», “*Public Speaking*” – «Публичные выступления», “*Active Listening*” – «Активное слушание», “*Effective Infographics*” – «Эффективная инфографика». Каждый тематический раздел обучает определенному виду речевой деятельности, формирует и развивает навыки работы с различными источниками информации и дает представление о различных этапах реализации научно-исследовательской работы (Таблица 1).

Каждый тематический раздел начинается с сюжетной картинки и обсуждения, что является «входом» в изучаемую тему.

Таблица 1. Содержание тематических разделов учебного пособия для обучения иностранному языку для НИИР

Тематический раздел	Основные функции тематического раздела
<i>From Words to Events</i> – От слов к событиям	Данный тематический раздел помогает студентам: – понять важность разницы значений слов в различных ситуациях и сферах; – увидеть разницу между формальным и неформальным иностранным языком; – узнать о различных видах деловых, академических и неформальных мероприятий.
<i>From Essays to Projects</i> – От эссе к проекту	Основная цель данного раздела – ознакомить студентов с различными типами письменных проектов, формулировкой темы с учетом предмета и проблемы исследования, подходами к написанию различных видов проектов. Раздел дает представление о стратегиях, которые могут быть использованы как для написания небольшого эссе, так и курсовых проектов.
<i>Reliable Resources</i> – Надежные источники	Цель данного раздела – сформировать навык оценивания надежности информационного источника по определенным признакам.
<i>Effective Reading</i> – Продуктивное чтение	Раздел формирует навык использования различных видов чтения, чтобы решать поставленные задачи исследования в проектной деятельности. Цель данного раздела – показать студентам, как эффективно достигать поставленных целей при чтении.
<i>Public Speaking</i> – Публичные выступления	Содержание данного раздела помогает студентам правильно составить свой устный отчет по проекту с учетом современных тенденций в публичных выступлениях. В процессе изучения данного раздела студенты могут подготовить защиту проекта и мультимедийную презентацию, следуя поэтапной инструкции.
<i>Active Listening</i> – Активное слушание	Задачи данного тематического раздела: – показать студентам технологии активного слушания и объяснить их значение для умения извлекать необходимую информацию; – формирование вербальных и невербальных коммуникативных навыков для профессиональной коммуникации.
<i>Effective Infographics</i> – Эффективная инфографика	Данный тематический раздел формирует навыки описания таблиц, графиков, диаграмм и других визуальных средств демонстрации данных.

Каждый тематический раздел учебного пособия состоит из 10 практик, которые подробно описывают изучаемый материал. В зависимости от содержания, целей и задач раздела, некоторые практики могут быть продублированы для более детального изучения темы и проработки требуемых навыков. Порядок практик также может быть различным, в соответствии с организацией учебных занятий или логикой подачи информации.

Практика *“Insight into the topic”* («Введение в тему») представляет собой основной текст по изучаемой теме, в котором представлены ключевые понятия, выделена лексика, обязательная к изучению.

Практика *“Reading”* («Чтение») объединяет дополнительные актуальные аутентичные тексты для углубленной проработки темы. Данный раздел знакомит обучающихся с особенностями изучаемой темы, а также, посредством использования современных учебных материалов, позволяет расширить общий кругозор и увеличить словарный запас за счет ознакомления с современными словами и выражениями.

Практика *“Listening”* («Аудирование») содержит аутентичные аудио- и видео-отрывки по изучаемой теме. Современный формат записей и актуальные задания позволяют студентам слушать не только саму речь, но также понимать различные акценты и особенности произношения, что позволяет подготовить студентов к непосредственному общению с людьми различных национальностей (а значит и с различным произношением и акцентом) в различных социальных, профессиональных ситуациях.

Практика *“Speaking/discussion”* («Говорение/обсуждение») направлена на развитие монологической и диалогической речи с опорой на имеющийся и приобретаемый словарный запас. Обсуждение и рассуждения направлены на дискурс, основанный на имеющемся и приобретаемом знании в социальной, профессиональной, научной сферах с учетом межкультурных особенностей.

Практика *“Writing”* («Письмо») позволяет студентам отработать навыки написания писем, заметок, инструкций, сообщений и т. д. для различных целей и ситуаций и с использованием различных технологий. Данная практика подразумевает использование изученной лексики, грамматических конструкций по изучаемой теме.

“Practice” («Практика») представляет собой упражнения для отработки отдельных навыков речевой деятельности, являющихся важными в рамках изучаемой темы, например, усвоение лексического минимума при работе с текстовыми материалами.

Практика *“Internet use”* («Использование Интернета») предлагает действующие ссылки на онлайн-источники для выполнения различных заданий. Данный раздел показывает студентам многообразие учебных ресурсов, позволяющих совершенствовать свои языковые навыки также и во внеучебное время.

Практика *“Grammar tips”* («Грамматические подсказки») объясняет отдельные грамматические конструкции, которые представляют интерес в рамках изучаемой темы и включает теоретические правила и практические задания. Объяснение теоретических аспектов дано на иностранном языке, что является дополнительной практикой для обучающихся.

Практика *“Advancement questions”* («Вопросы для проверки») представляет собой заключительный этап с итоговыми вопросами по изученной теме. Целью этого раздела является проверка усвоения основных понятий, определение сформированности необходимых навыков. Предложенные вопросы могут быть использованы студентами как для самоконтроля, так преподавателем для проведения контрольных мероприятий.

“Reliable information source” («Надежные информационные источники») объединяет актуальные действующие ссылки на надежные источники с дополнительной информацией, а также соответствующие теме дополнительные источники: учебники, пособия, адреса сайтов университетов, занимающихся изучаемой темой, сайты с дополнительными заданиями для аудирования.

Учитывая объемы информации, находящейся в общем доступе в сети Интернет и нестабильность доступа к онлайн-ресурсам (отсутствие доступа к Интернету, блокирование контента) – особенно это касается ссылок на материалы ресурса *“YouTube”* – все материалы, используемые в учебном процессе, имеют тестовую копию в формате doc. и, соответственно, доступны для преподавателей и студентов в разделе учебного пособия *“Appendices”* (Приложения). Пособие имеет ключи к заданиям, что позволяет студенту использовать его при самостоятельной работе и контролировать самого себя.

Учебное пособие составлено таким образом, что, определив тему исследования в первом тематическом разделе, студент может разрабатывать ее, получая новое знание в каждом из последующих тематических разделов. С другой стороны, в зависимости от целей и задач обучения, преподаватель может менять порядок изучаемых тематических разделов.

В данный момент прошла апробация учебного пособия в течение одного учебного года, которая позволила оперативно вносить изменения в содержание тематических разделов, заменять или добавлять задания. Пока мы получали только положительные отзывы от преподавателей. Отрицательный момент – была отмечена сложность заданий на аудирование и говорение для студентов с низким уровнем владения английским языком. Поэтому было принято решение дифференцировать задания на аудирование по уровням. Студенты отмечают, что полученные знания помогают в работе не только над проектом на иностранном языке, но и для выполнения научно-исследовательских проектов по другим дисциплинам.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

На основе исследования сделано заключение, что современное учебное издание по дисциплине «Иностранный язык для научно-исследовательской работы» должно способствовать формированию и развитию не только иноязычных компетенций, но и профессиональных научно-исследовательских компетенций для коммуникации при реализации международных междисциплинарных проектов.

Учебное пособие *“How to Master Scientific Skills in English”*, разработанное для обучения иностранному языку для научно-исследовательской работы, внедрено в процесс обучения по дисциплине «Иностранный язык для научно-исследовательской работы» магистрантов Института радиоэлектроники и информационных

технологий УрФУ. В процессе апробации установлено, что такие элементы тематических разделов, как “*Reading*” («Чтение»), “*Listening*” («Аудирование»), “*Speaking/Discussion*” («Говорение/обсуждение»), “*Writing*” («Письмо»), “*Grammar tips*” («Грамматические подсказки») способствуют формированию и развитию иноязычной компетенции на материале, ориентированном на проектную деятельность в профессиональной деятельности. Практика “*Internet use*” («Использование Интернета») обеспечивает наличие мультимедийных технологий в учебном процессе. Практики “*Advancement questions*” («Вопросы для проверки»), “*Reliable information source*” («Надежные информационные источники») и “*Practice*” («Практика») обеспечивают самостоятельную работу студентов.

Опросы преподавателей подтверждают соответствие учебного пособия ранее установленным дидактическим требованиям и демонстрируют высокую степень удовлетворенности тематическими разделами и практиками, представленными в учебном пособии для работы со студентами с различными уровнями владения иностранным языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ковалева А.Г., Анчугова О.В., Зарифуллина Д.П., Курманова Д.И., Ткачева М.В. Современные методы обучения иностранному языку в предпринимательском вузе как средство формирования коммуникативных компетенций // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 48–55.
- Илюхин Д. Карьерный рост гарантируем // Уральский федеральный. 2018. № 42. С. 3–5.
- Bezzabotnova O., Bogolepova S., Gorbachev V., Groza O., Ivanova A., Kuzmina T., Kuznetsova L., Oschepkova T., Pervukhina I., Shadrova E., Shelenkova I., Suchkova S. English for Academics. Book 1. United Kingdom: Cambridge University Press, 2014. 175 p.
- Gorbachev V., Groza O., Kuznetsova L., Oschepkova T., Pervukhina I., Shadrova E., Suchkova S., Bogolepova S., Ivanova A. English for Academics. Book 2. United Kingdom: Cambridge University Press, 2017. 171 p.
- Zemach D.E., Rumisek L.A. Academic Writing: From Paragraph to Essay. London: Macmillan Publishers Limited, 2007. 132 p.
- Герасимова С.А. Современные требования к учебному изданию по иностранным языкам // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 209–211.
- Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. 2005. № 4. С. 10–18.
- Жаркова Т.И., Сороковых Г.В. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. 2-е изд. М.: ФЛИНТА, 2014. 116 с.
- Kovaleva A.G., Dymova E.E. Information technologies in project work in foreign language teaching of non-linguistic students // Edulearn 17 proceedings: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona: IATED, 2017. P. 8436–8440.
- Ковалева А.Г., Анчугова О.В., Зарифуллина Д.П., Курманова Д.И., Ткачева М.В. Система иноязычного лингвистического образования для неязыковых направлений подготовки в вузе с использованием информационных технологий // Педагогическое образование в России. 2018. № 11. С. 108–115.
- Горшенева И.А., Куликов В.Н. Актуальные вопросы содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского университета МВД России. 2018. № 6. С. 10–13.
- Югова М.А. Учебник по иностранному языку для неязыкового вуза как модель современного образовательного процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 2. С. 109–114.
- Носкова Т.Н., Яковлева О.В., Павлова Т.Б., Смирнова-Трибульска Е. Стратегии информационного поведения студентов в условиях непрерывного образования // Открытое образование. 2018. Т. 22. № 3. С. 25–34.
- Якунин А.Ф. Информационно-коммуникационные технологии и цифровая грамотность педагога // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 1. С. 468–471.
- Сидорова Л.В., Афанасьева Н.А. Мультимедийные технологии в образовании и обучение студентов педагогических направлений // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 1. С. 110–115.
- Бондаренко О.В. Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе высшего учебного заведения // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. С. 83–91.
- Thumvichit A. Cultural Presentation in Thai Secondary School ELT Course books: An Analysis from Intercultural Perspectives // Journal of Education and Training Studies. 2018. Vol. 6. № 11. P. 99–112.
- Hanashiro K. How globalism is represented in English textbooks in Japan // Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series 14. 2016. P. 2–13.
- Farzaneh N., Kohandani M., Nejadansari D. A Textbook Evaluation of Socio-Cultural Contexts in Top Journal of Education and Training Studies // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2018. Vol. 6. № 11. P. 472–481.
- Турутина Е.Э. Использование интернет-ресурсов в образовательных целях: российский опыт // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. 2016. Т. 1. № 1. С. 17–21.

REFERENCES

- Kovaleva A.G., Anchugova O.V., Zarifullina D.P., Kurmanova D.I., Tkacheva M.V. Contemporary foreign language teaching methods as a means of formation of communicative competences at an entrepreneurial university. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2019, no. 5, pp. 48–55.
- Ilyukhin D. Career growth guaranteed. *Uralskiy federalnyy*, 2018, no. 42, pp. 3–5.
- Bezzabotnova O., Bogolepova S., Gorbachev V., Groza O., Ivanova A., Kuzmina T., Kuznetsova L., Oschepkova T., Pervukhina I., Shadrova E., Shelenkova I., Suchkova S. *English for Academics. Book 1*. United Kingdom, Cambridge University Press Publ., 2014. 175 p.
- Gorbachev V., Groza O., Kuznetsova L., Oschepkova T., Pervukhina I., Shadrova E., Suchkova S., Bogolepova S., Ivanova A. *English for Academics. Book 2*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2017. 171 p.

- Kingdom, Cambridge University Press Publ., 2017. 171 p.
5. Zemach D.E., Rumisek L.A. *Academic Writing: From Paragraph to Essay*. London, Macmillan Publishers Limited Publ., 2007. 132 p.
 6. Gerasimova S.A. Modern requirements to the educational edition in foreign languages. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2014, no. 19, pp. 209–211.
 7. Khutorskoy A.V. The place of a textbook in the didactic system. *Pedagogika*, 2005, no. 4, pp. 10–18.
 8. Zharkova T.I., Sorokovykh G.V. *Tematicheskii slovar metodicheskikh terminov po inostrannomu yazyku* [Thematic dictionary of methodological terms in a foreign language]. 2nd ed. Moscow, FLINTA Publ., 2014. 116 p.
 9. Kovaleva A.G., Dymova E.E. Information technologies in project work in foreign language teaching of non-linguistic students. *Edulearn 17 proceedings: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona, IATED Publ., 2017, pp. 8436–8440.
 10. Kovaleva A.G., Anchugova O.V., Zarifullina D.P., Kurmanova D.I., Tkacheva M.V. A system of second language education for students of non-linguistic specialties on the basis of information technologies. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2018, no. 11, pp. 108–115.
 11. Gorsheneva I.A., Kulikov V.N. Topical issues of the content of vocationally oriented teaching of a foreign language in a non-linguistic university. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2018, no. 6, pp. 10–13.
 12. Yugova M.A. Foreign language textbook for a non-linguistic higher school as a model of the modern educational process. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, no. 2, pp. 109–114.
 13. Noskova T.N., Yakovleva O.V., Pavlova T.B., Smirnova-Tribulska E. Strategies of students' information behaviour in the context of lifelong learning. *Otkrytoe obrazovanie*, 2018, vol. 22, no. 3, pp. 25–34.
 14. Yakunin A.F. Information and communication technologies and teachers' digital literacy. *Vestnik Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*, 2016, no. 1, pp. 468–471.
 15. Sidorova L.V., Afanaseva N.A. Multimedia technology in education and training of students of pedagogical areas. *Nauchno-metodicheskii elektronnyy zhurnal «Kontsept»*, 2017, no. 1, pp. 110–115.
 16. Bondarenko O.V. Application of multimedia technologies in the educational process of the higher educational institution. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2017, no. 3, pp. 83–91.
 17. Thumvichit A. Cultural Presentation in Thai Secondary School ELT Course books: An Analysis from Intercultural Perspectives. *Journal of Education and Training Studies*, 2018, vol. 6, no. 11, pp. 99–112.
 18. Hanashiro K. How globalism is represented in English textbooks in Japan. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series 14*, 2016, pp. 2–13.
 19. Farzaneh N., Kohandani M., Nejandansari D. A Textbook Evaluation of Socio-Cultural Contexts in Top Journal of Education and Training Studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2018, vol. 6, no. 11, pp. 472–481.
 20. Turutina E.E. The use on internet resources for educational purposes: Russian experience. *Uchenye zapiski Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 2016, vol. 1, no. 1, pp. 17–21.

METHODICAL SPECIFICS OF CONTEMPORARY TEXTBOOK IN THE DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE FOR ACADEMIC RESEARCH”

© 2019

A.G. Kovaleva, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Foreign Languages and Translation

O.V. Anchugova, postgraduate student, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation

D.P. Zarifullina, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation

D.I. Kurmanova, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation

M.V. Tkacheva, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg (Russia)

Keywords: teaching a foreign language; academic research; textbook; project-based learning; Ural Federal University.

Abstract: Ural Federal University defined project-based learning as one of its core activities. The University centers on the multi-disciplinary projects, as the university graduates should be ready to implement projects, including international ones, in various spheres in collaboration with specialists from various subject areas. Therefore, a specialized textbook is required which could meet the learning goals and demands of the students, foreign language teachers, and managers of various educational programs.

The authors carried out theoretical research of principles used to create a contemporary textbook. The principle of formation of competencies, awareness, and activity is identified as the core principle. The paper outlines the didactic requirements to a contemporary study guide, which include conformity of pedagogical process with the demands of modern life, training purposefulness, and focus on a student and motivation. The application of information and communication technologies in the educational process is specified as one of the essential requirements. The authors give a detailed description of “*How to Master Scientific Skills in English*” textbook designed for teaching foreign language for academic research. This study guide is aimed at formation and development of all types of speech activity (reading, speaking, writing, and listening comprehension) in a foreign language and academic research skills when implementing the project-based activity in various spheres. The results of the research include the assessment of the textbook both by the teachers and the students of the Engineering School of Information Technologies, Telecommunications and Control Systems of Ural Federal University.

РОЛЬ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПОКОЛЕНИЯ МИЛЛЕНИАЛОВ

© 2019

Н.В. Ляшевская, заведующий учебно-методическим центром сопровождения инноваций в образовании
Институт развития образования Омской области, Омск (Россия)

Ключевые слова: информальное образование; непрерывное профессиональное образование; профессиональная социализация; молодые педагоги; поколение миллениалов; профессиональное развитие.

Аннотация: Проблема, сложившаяся в кадровом обеспечении системы школьного образования, показывает острую необходимость обновления механизмов профессиональной социализации молодых педагогов с учетом использования современных ресурсов и особенностей поколения миллениалов. В статье обоснована роль информального образования в профессиональном развитии молодых педагогов Омской области в процессе профессиональной социализации. Выборочно проанализированы результаты социологического исследования «Портрет молодого учителя XXI века», проведенного в 2019 году в Омской области среди молодых педагогов и руководителей общеобразовательных организаций. Анализ результатов исследования раскрывает особенности педагогов через теорию поколений У. Штрауса и Н. Хоува. Выявлено рассогласование между трудностями молодых педагогов, возникающими в ходе профессиональной деятельности, и приоритетными формами профессионального развития, предлагаемыми администрацией образовательных учреждений. Определены ТОП-10 самых значимых региональных мероприятий поддержки молодых учителей в осуществлении профессиональной деятельности. На основании проведенного социологического исследования сделаны выводы о том, что молодые педагоги в процессе профессиональной социализации отдают приоритет формам информального образования, что в целом свойственно им как представителям поколения миллениалов, ключевыми особенностями которых являются стремление к самореализации, потребность удовлетворить чувство собственной значимости. Информальное образование становится их жизненной стратегией, «стилем жизни». Установлено, что процесс профессиональной социализации тесно сопряжен не столько с формированием системы знаний, сколько с выстраиванием в сознании молодого педагога представлений о ценностях, правилах, нормах профессионального сообщества, которые становятся ориентиром в дальнейшем профессиональном развитии.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема подготовки молодых педагогов и качества осуществляемой ими профессиональной деятельности длительное время является предметом исследований и обсуждений экспертов в области образования. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года обозначена проблема подготовки нового типа педагога, способного успешно применять знания и адаптироваться в постоянно изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности [1]. Однако, обсуждая проблемы социально-экономической стратегии России на период 2020 года «Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика», экспертная комиссия отметила ухудшение качества педагогического корпуса в стране. По данным статистики, российские учителя старше своих зарубежных коллег, проблема обновления кадров практически не решается [2].

Важную роль в повышении интереса к качеству подготовки учителей сыграли новые требования к качеству общего образования, обозначенные федеральными государственными образовательными стандартами, утвержденным профессиональным стандартом «Педагог». Примером высокого интереса к вопросам профессиональной деятельности и развития учителей служит международное исследование учительского корпуса TALIS (Teaching and Learning International Survey), проводимое Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) раз в 5 лет с 2008 года. Результаты исследования TALIS-2018 показывают, что средний возраст российского учителя составляет 45–46 лет, на-

мечается тенденция постепенного снижения доли молодых педагогов, несмотря на разнообразные формы социальной поддержки. Так, в 2018 году число учителей в РФ до 25 лет сократилось с 4,7 до 3,9 % [3]. Сложившаяся ситуация демонстрирует острую необходимость обновить механизмы профессиональной социализации молодых педагогов с учетом использования современных ресурсов и особенностей поколения миллениалов. Термин «миллениалы» предложили американские ученые У. Штраус и Н. Хоув в 1987 году при описании теории поколений. Данное понятие относится к поколению людей, которые родились в период 1980–2000-х годов [4].

Особый интерес к изучению профессиональной социализации молодых педагогов обусловлен тем, что именно через профессиональное образование и трудовую деятельность происходит передача накопленного опыта, вхождение человека в мир профессиональной деятельности, обновляется социально-профессиональная структура общества [5].

Изучение проблемы профессиональной социализации в педагогике происходит в двух направлениях: социологическом и социально-психологическом. В рамках социально-психологического направления социализация представлена как процесс усвоения человеком социальных ценностей, норм, культуры [6]. Социологическое направление рассматривает социализацию как неотъемлемую часть жизненного самоопределения [7; 8].

В целом, несмотря на разные подходы к раскрытию сущности понятия, профессиональная социализация формирует потенциал успешного включения человека в процесс трудовой деятельности и поддержания

высокого уровня профессиональной мобильности в течение всей жизни. В процессе профессиональной социализации в обществе обеспечивается преемственность в передаче от поколения к поколению профессиональных установок и ценностных ориентаций, профессиональных навыков и умений, мастерства, осуществляется постепенное «вхождение» человека в профессиональную жизнь, достигается устойчивость экономической системы общества [9–11].

Цель работы – выявление и анализ влияния форм неформального образования на профессиональное развитие педагогов поколения миллениалов в процессе их профессиональной социализации.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Некоторые аспекты профессиональной социализации молодых педагогов рассматриваются на основе использования результатов социологического исследования «Портрет молодого учителя XXI века», проведенного нами в 2019 году в Омской области с целью выявления основных тенденций профессионального развития молодых педагогов. Представленные в данной статье материалы были получены в результате опроса 526 молодых педагогов Омской области, все респонденты осуществляют педагогическую деятельность в общеобразовательных организациях, стаж их работы составляет от 1 года до 5 лет. Кроме педагогов в исследовании приняли участие 217 руководителей образовательных организаций Омской области, где трудоустроены педагоги. Необходимо отметить, что респондентам предлагалось выбрать несколько вариантов ответов на один вопрос, поэтому сумма выборов по ряду вопросов может составлять не 100 %.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В начале профессионального пути специалист в любой области испытывает серьезные затруднения, и педагог не является исключением. Причина затруднений часто кроется в отсутствии или недостаточной сформированности профессиональных компетенций, от которых в целом зависит качество выполняемых трудовых действий. В первый год учитель ощущает определенную неуверенность, вызванную отсутствием опыта, необходимостью освоить новую социальную роль, а также соответствовать ожиданиям участников образовательных отношений (учеников, родителей, педагогического коллектива, администрации). Проанализируем профессиональные дефициты (трудности) молодых учителей Омской области, основываясь на результатах опроса (рис. 1).

Из представленной диаграммы следует, что самый острый дефицит для молодых педагогов – это дефицит времени. Его испытывает каждый второй респондент. Заметим, что педагоги отмечают дефицит времени, а не дефицит умения распределять ресурсы. Выявленная трудность в большей степени не связана с профессиональной педагогической деятельностью, весомое значение здесь имеют навыки самоорганизации и самоконтроля. Лишь 24 % участников опроса указали на проблемы в самоорганизации и умении распределять ресурсы, что на 35 % меньше, чем количество участников, отметивших проблемы нехватки времени. Помимо самоменеджмента, наибольшие трудности у молодых педагогов возникают в организации деятельности с детьми (23 %), в выборе форм и технологий. При этом выстраивание межличностной коммуникации как с родителями учащихся (26,7 %), так и с обучающимися (8,2 %) также становится достаточно серьезным затруднением для трети педагогов. Выделилась небольшая группа молодых педагогов, которым «всего хватает», – достаточно подготовленных и справляющихся с профессиональной деятельностью 9,1 %. Для современной школы количество таких педагогов недостаточно.

В числе первоочередных трудностей оказались позиции, которые косвенно влияют на качество образовательного процесса и направлены на выстраивание коммуникации с участниками образовательных отношений. Выявленные трудности в целом соответствуют



Рис. 1. Дефициты в реализации профессиональной деятельности молодых педагогов Омской области, в процентах

особенностям молодых педагогов как представителей поколения миллениалов.

Именно к поколению миллениалов относятся нынешние молодые учителя, которым свойственна интернетизация, это «сетевое поколение», выстраивающее коммуникацию онлайн, и проблема прямого общения, особенно с обучающимися, родителями, коллегами, является первостепенной в сравнении с овладением предметными компетентностями [12]. Поколение миллениалов предъявляет совершенно иные требования к работе и жизни, это объясняется тем, что их взросление пришлось на период свободы выбора во всем – от субкультуры до сферы деятельности. Отсюда проблемы, связанные с самоорганизацией, неумением сосредоточиться и непостоянством. Однако любознательность и постоянный поиск нового позволяют им адаптироваться под неопределенность и нестабильность, характерную для сегодняшнего времени.

Выявленные профессиональные дефициты определили круг профессиональных интересов педагогов, заметна динамика профессионального интереса в зависимости от стажа (рис. 2).

Можно констатировать, что в первые годы работы внимание молодого педагога фокусируется на адаптации к профессии и выстраивании взаимодействия с детьми; исходя из результатов исследования, это является достаточной сложной задачей. К третьему году в качестве профессиональных интересов у молодых педагогов доминируют вопросы овладения техниками и способами преподавания. Внимание педагогов со

стажем более 5 лет сосредоточено на качестве преподавания и оценки успеваемости обучающихся. Таким образом, смещение профессиональных интересов зависит от стажа работы и происходит в направлении от знакомства с профессией к овладению конкретными технологиями и умениями для повышения качества собственной профессиональной деятельности.

Сравним дефициты, названные молодыми педагогами, с мнением руководителей образовательных организаций, где осуществляют профессиональную деятельность участники опроса (рис. 3).

Наблюдаются различия в выборе профессиональных дефицитов респондентами. Руководители расширили перечень трудностей, возникающих у молодых педагогов в ходе реализации профессиональной деятельности, за счет затруднений, влияющих на качество образовательного процесса: дефицит в проведении самоанализа урока (36%), дефицит владения метапредметными компетентностями (31,3%), дефицит в разработке рабочей программы по учебному предмету (24,4%). Каждый второй руководитель школы (53%) в качестве ключевой трудности у молодых педагогов называет проблемы организации деятельности детей из-за отсутствия необходимого опыта, 35% отметили проблемы в самоорганизации. В числе наиболее частых затруднений оказалась неспособность молодых педагогов выстроить межличностные отношения с обучающимися (25%) и их родителями (26%), что является первоочередным показателем профессионализма педагога и его дальнейшего роста.

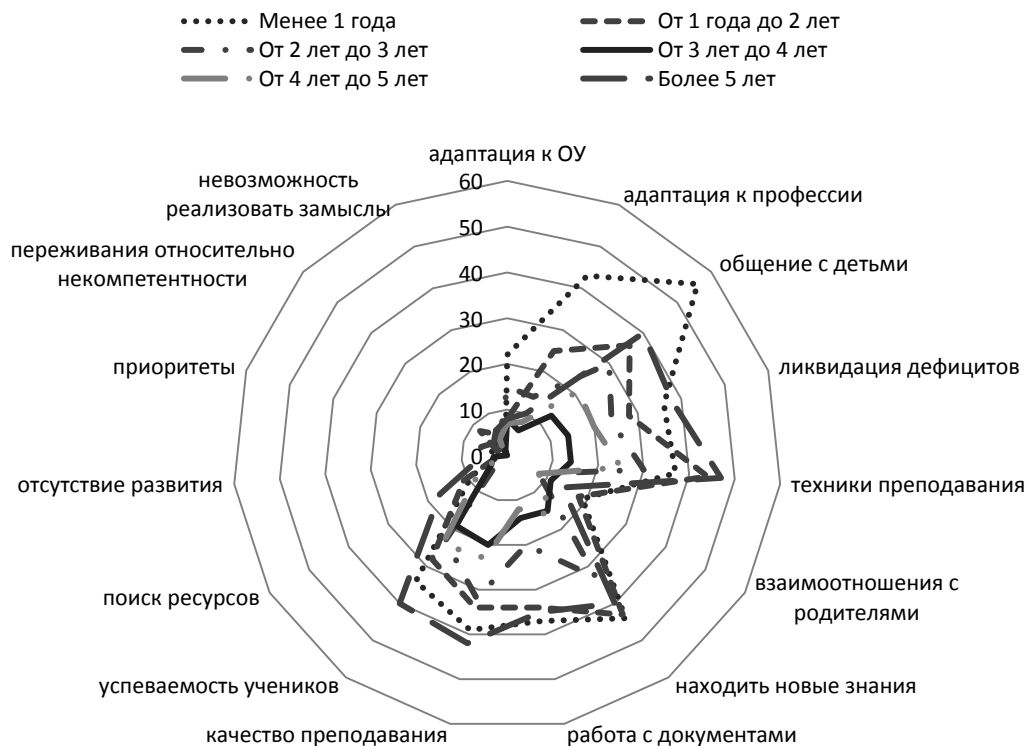


Рис. 2. Профессиональные интересы молодых педагогов Омской области в зависимости от стажа профессиональной деятельности



Рис. 3. Дефициты в реализации профессиональной деятельности с позиции руководителей школ Омской области, в процентах

Однако, если обратиться к результатам исследования, 65 % руководителей школ при ответе на вопрос: «Для каких форм профессионального развития молодых педагогов Вы создаете условия?» – отметили совершенствование мастерства в предметной области. Кроме того, основным предметом оценки работы молодого педагога становится именно предметная компетентность. Руководители выделили три самых важных показателя качества работы молодого педагога: качество уроков (30 %), сформированность метапредметных результатов у обучающихся (20 %), успеваемость обучающихся (14 %). Таким образом, наблюдается рассогласование между трудностями молодых педагогов, возникающими в ходе профессиональной деятельности, и приоритетными формами профессионального развития, предлагаемыми администрацией учреждения. Поэтому на ранних этапах осуществления профессиональной деятельности важно, чтобы система поддержки была выстроена адекватно возникающим профессиональным затруднениям. Результаты исследования омских учителей показывают, что процесс профессиональной социализации тесно сопряжен не столько с формированием системы знаний, сколько с выстраиванием в сознании молодого педагога представлений о ценностях, правилах, нормах профессионального сообщества, которые становятся ориентиром в дальнейшем профессиональном развитии. Таким образом, профессиональную социализацию молодых педагогов можно определить как «процесс освоения профессиональных ролей, соответствующих норм и ценностей педагогического сообщества с целью достижения устойчивого социально-профессионального статуса» [13, с. 105]. Результаты опроса показали, что каждый второй учитель школы, помимо выполнения основных трудовых обязанностей, является классным руководителем (54,3 %), что требует

сформированности иных психолого-педагогических компетентностей.

В Омской области, как и в других регионах России, региональная система образования предусматривает разнообразные инструменты ликвидации профессиональных затруднений педагогов, возникающих на разных этапах профессиональной деятельности.

Ряд вопросов исследования были связаны с изучением факторов профессиональной деятельности, способствующих динамике профессиональных изменений и карьерному росту. Респондентам было предложено определить значимые региональные мероприятия поддержки молодых педагогов в осуществлении профессиональной деятельности. Представим ТОП-10 самых эффективных, с точки зрения молодых педагогов, форм (таблица 1).

Полученные данные демонстрируют, что в ТОП-10 самых значимых мероприятий, направленных на профессиональное развитие педагога, попали формы и виды деятельности, которые в своей совокупности отражают концепцию непрерывного профессионального образования (интеграция формального, неформального и информального образования). Так, к формальному образованию среди представленных мероприятий относятся: повышение предметной квалификации на курсах (79,2 %); обучение на курсах по современным технологиям обучения (70 %). Именно эти формы обучения направлены на развитие и совершенствование предметных, метапредметных профессиональных компетентностей педагога, которое осуществляется в специальных учреждениях и носит обязательный характер [14; 15]. Вторая группа мероприятий относится к формам неформального образования: мастер-классы педагогов-мастеров (79,2 %), семинары, конференции в рамках образовательной организации (71,7 %), на уровне

Таблица 1. Значимые мероприятия, направленные на профессиональное развитие молодых педагогов в Омской области

№	Мероприятия	Количество	%
1.	Повышение предметной квалификации на курсах	417	79,2
2.	Посещение мастер-классов педагогов-мастеров	417	79,2
3.	Разработка рабочих программ	402	76,4
4.	Организация общешкольных мероприятий с детьми	395	75
5.	Участие в семинарах, конференциях в рамках образовательной организации	377	71,7
6.	Обучение на курсах по современным технологиям обучения	368	70
7.	Участие в семинарах, конференциях на уровне муниципалитета, региона	349	66,3
8.	Разработка развивающих заданий по предмету	343	65
9.	Вместе с другими педагогами проектирование мероприятия для школьников, выходящего за рамки предмета	334	63,4
10.	Участие в муниципальных, региональных, межрегиональных, всероссийских мероприятиях для молодых педагогов (слет, форум, участие в проектной деятельности Региональной/муниципальной проектной лаборатории молодых педагогов)	332	63,1

муниципалитета, региона (66,3 %). Ключевой задачей этой группы мероприятий является ликвидация профессиональных дефицитов за счет получения дополнительных знаний, умений, опыта практической деятельности [16]. Наиболее обширная группа мероприятий, оказывающая значительное влияние на профессиональное развитие молодых педагогов, относится к формам информального образования, в их числе: разработка рабочих программ (76,4 %); организация общешкольных мероприятий с детьми (75 %); разработка развивающих заданий по предмету (65 %); проектирование мероприятия для школьников, выходящего за рамки предметного содержания (63,4 %); участие в муниципальных, региональных, межрегиональных, всероссийских мероприятиях для молодых педагогов (слет, форум, участие в проектной деятельности Региональной/муниципальной проектной лаборатории молодых педагогов) (63,1 %).

Все вышеперечисленные формы сопровождают педагога в повседневной практической деятельности, предполагают прямое (наставник, коллеги, общественное объединение и др.) или косвенное (книги, журналы, интернет и др.) межличностное взаимодействие [17]. Рассматривая информальное образование как условие личностно-профессионального развития учи-

теля, А.В. Окерешко отмечает, что формальное и неформальное образование не способны удовлетворить все профессиональные потребности педагога [18]. В этих условиях снижаются возможности формального и информального образования для педагогов поколения миллениалов. Не случайно молодые педагоги отдают приоритет формам информального образования. Для представителей этого поколения ключевыми являются стремление к самореализации, потребность удовлетворить чувство собственной значимости, приобретение и овладение компетенциями, которые можно использовать в реальной профессиональной деятельности, их интерес сосредоточен в первую очередь на практическом результате обучения [19]. Большое значение придается стремлению реализоваться, это становится их жизненной стратегией, «стилем жизни» [20], поэтому большинство педагогов пробуют в школе разные социальные роли, участвуют в разных педагогических проектах, работают с группами разновозрастных обучающихся. Подтверждением этих особенностей педагогов поколения миллениалов служат результаты исследования в части желаемых направлений профессионального развития молодых педагогов Омской области (таблица 2).

Таблица 2. Направления профессионального развития молодых педагогов Омской области

№	Направления развития молодых педагогов	Количество	%
1.	Повышение профессионального мастерства в осуществляемой деятельности	278	53
2.	Обучение на более высоком уровне (вуз, магистратура, аспирантура)	164	31,2
3.	Расширение круга профессионального общения	149	28,3
4.	Приобретение новых умений, освоение новых видов деятельности в рамках педагогической деятельности (например, менеджер проектов, эксперт, диагност, тьютор и т. д.)	139	26,4
5.	Реализация собственных педагогических проектов	86	16,3
6.	Освоение новых видов деятельности, напрямую не связанных с профессией	80	15,2

№	Направления развития молодых педагогов	Количество	%
7.	Оформление, пересмотр собственной позиции внутри профессии: что для меня важно, чего я хочу, каковы мои цели и т. д.	70	13,3
8.	Повышение в должности в области образования (стать руководителем методического объединения, заместителем директора, директором и т. д.)	68	13

Представленные результаты демонстрируют тенденцию к их ориентации на горизонтальный и вертикальный личностно-профессиональный рост.

Неформальное образование играет ключевую роль в процессе профессиональной социализации педагогов поколения миллениалов. Именно оно провоцирует педагога на освоение новых социальных ролей, осознание своего места в профессии, соотнесение себя с ценностями, нормами, принятыми профессиональным сообществом.

ВЫВОДЫ

Анализ результатов проведенного исследования позволил выявить влияние форм неформального образования на профессиональное развитие педагогов поколения миллениалов в процессе их профессиональной социализации. Мы пришли к следующим выводам.

1. Профессиональная социализация молодых педагогов является социальным процессом, включающим в себя зарождение и формирование профессиональных намерений, специальных знаний, освоение ценностей и норм педагогического сообщества, что обеспечивает активное вхождение педагога в профессиональную среду.

2. Молодые педагоги испытывают затруднения в профессиональной деятельности, связанные с недостаточной психолого-педагогической подготовленностью к осуществлению профессиональной педагогической деятельности.

3. Методическая работа в общеобразовательных организациях выстроена без учета потребностей молодых педагогов в профессиональном развитии, что затрудняет вхождение в профессионально-трудовую среду и успешное овладение профессией.

4. Формы неформального образования для молодых педагогов являются приоритетными в процессе их профессиональной социализации, способствуют динамике профессиональных изменений и карьерному росту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазьев С.Ю. О стратегии и Концепции социально-экономического развития России до 2020 года // Современная конкуренция. 2008. № 5. С. 28–42.
2. Стратегия – 2020: Новая модель роста – новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года / под. ред. В.А. Мау, Я.И. Кузьмина. М.: РАНХиГС, 2013. 430 с.
3. Социально-демографический портрет российских педагогов // Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018. Ч. 1. М.: Фе-

деральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2019. С. 41–42.

4. Ожиганова Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94–97.
5. Садырин В.В., Яковлева Н.О., Трубайчук Л.В., Тюмасева З.И. Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия. Челябинск: Чел. гос. пед. ун-т, 2013. 294 с.
6. Тард Г. Законы подражания. М.: Академический Проект, 2011. 304 с.
7. Красноперова А.Г. Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе комплекса // Фундаментальные исследования. 2008. № 2. С. 77–79.
8. Мигачева М.В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2007. № 1. С. 95–101.
9. Селиверстова О.В. Принципы процесса профессиональной социализации студента в контексте синергетической парадигмы образовательной среды вуза // Высшее образование сегодня. 2010. № 5. С. 91–93.
10. Маршева Т.В., Переточкина С.М., Шакирзянова Р.М. Профессиональная социализация педагога в современных условиях // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-2. С. 260–265.
11. Сморгцова В.П. Профессиональная социализация молодого педагога: психолого-педагогические проблемы // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко. М.: Международная академия наук педагогического образования, 2019. С. 142–148.
12. Зайцева Н.А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? // Российские регионы: взгляд в будущее. 2015. Т. 2. № 2. С. 220–236.
13. Ефимова Г.З. Молодой учитель: профессиональная социализация и качество жизни // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2015. Т. 1. № 3. С. 102–113.
14. Горшкова В.В. Взаимодействие формального, неформального и неформального образования как современное направление развития человека // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 26. С. 176–180.
15. Нефедова Г.М. Специфика интеграции формального, неформального и неформального образования //

- Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 3. С. 127–133.
16. Ройтблат О.В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра // Вестник ТОГИРРО. 2014. № 2. С. 2–234.
 17. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории // Новые знания. 2004. № 3. С. 1–7.
 18. Окерешко А.В. Актуальность информального образования как условия личностно-профессионального развития учителя // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2015. № 5. С. 78–81.
 19. Вершловский С.Г. К вопросу об андрагогической компетентности специалистов, обучающих взрослых // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2013. № 1. С. 277–281.
 20. Павлова О.В. Информальное образование как механизм повышения качества жизни // Повышение качества жизни. 2017. № 2. С. 37–39.
- REFERENCES**
1. Glazev S.Yu. On the strategy and concept of Russia's socio-economic development within the period of up to 2020. *Sovremennaya konkurentsia*, 2008, no. 5, pp. 28–42.
 2. Mau V.A., Kuzminova Ya.I., eds. *Strategiya – 2020: Novaya model rosta – novaya sotsialnaya politika. Itogovyy doklad o rezultatakh ekspertnoy raboty po aktualnym problemam sotsialno-ekonomicheskoy strategii Rossii na period do 2020 goda* [Strategy – 2020: New pattern of growth – new social policy. Final report on the results of expert work on the urgent problems of social and economic strategy of Russia for the period until 2020]. Moscow, RANKhiGS Publ., 2013. 430 p.
 3. Sociodemographic portrait of Russian teachers. *Otchet po rezultatsam mezhdunarodnogo issledovaniya uchitelskogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya TALIS-2018*. Moscow, Federalnaya sluzhba po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki Publ., 2019. Ch. 1, pp. 41–42.
 4. Ozhiganova E.M. Straus Howe Generational Theory. Opportunities of Practical application. *Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy*, 2015, no. 1, pp. 94–97.
 5. Sadyrin V.V., Yakovleva N.O., Trubaychuk L.V., Tyumaseva Z.I. *Professionalnaya sotsializatsiya vypusknikov pedagogicheskikh vuzov na osnove ispolzovaniya sovremennykh tekhnologiy setevogo vzaimodeystviya* [Professional socialization of graduates of teacher's training institutes based on the use of contemporary networking cooperation technologies]. Chelyabinsk, Chel. gos. ped. un-t Publ., 2013. 294 p.
 6. Tard G. *Zakony podrazhaniya* [Laws of imitation]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2011. 304 p.
 7. Krasnoperova A.G. Professional and labour socialization within the educational process of a complex. *Fundamentalnye issledovaniya*, 2008, no. 2, pp. 77–79.
 8. Migacheva M.V. As essence and specialities of socialization of young specialists during transformation. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*, 2007, no. 1, pp. 95–101.
 9. Seliverstova O.V. Principles of the process of professional socialization of a student in the context of synergetic paradigm of the educational environment of a higher education institution. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2010, no. 5, pp. 91–93.
 10. Marsheva T.V., Peretochkina S.M., Shakirzyanova R.M. Professional socialization of a teacher and education for citizenship. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2016, no. 2-2, pp. 260–265.
 11. Smorchkova V.P. Professional socialization of a young teacher: psychological and pedagogical problems. *Professionalizm pedagoga: sushchnost, sodержание, perspektivy razvitiya: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 130-letiyu so dnya rozhdeniya A.S. Makarenko*. Moscow, Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya Publ., 2019, pp. 142–148.
 12. Zaytseva N.A. Theory of generations: are we different or alike? *Rossiyskie regiony: vzglyad v budushchee*, 2015, vol. 2, no. 2, pp. 220–236.
 13. Efimova G.Z. The young teacher: professional socialization and living standards. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya*, 2015, vol. 1, no. 3, pp. 102–113.
 14. Gorshkova V.V. The interrelation of formal, informal and non-formal education as a modern direction of human development. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"*, 2014, vol. 26, pp. 176–180.
 15. Nefedova G.M. Specifics of integration of formal, non-formal and informal education. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 2017, no. 3, pp. 127–133.
 16. Roytblat O.V. Non-formal education of teaching staff: yesterday, today, tomorrow. *Vestnik TOGIRRO*, 2014, no. 2, pp. 2–234.
 17. Vershlovskiy S.G. Education of adults in Russia: the issues of theory. *Novye znaniya*, 2004, no. 3, pp. 1–7.
 18. Okereshko A.V. Applicability of informal education as a condition of teachers' personal and professional development. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo*, 2015, no. 5, pp. 78–81.
 19. Vershlovskiy S.G. On the andragogical competence of specialists training adults. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn: nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya*, 2013, no. 1, pp. 277–281.
 20. Pavlova O.V. Informal education as a mechanism of improving the quality of life. *Povyshenie kachestva zhizni*, 2017, no. 2, pp. 37–39.

**THE ROLE OF INFORMAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION
OF MILLENNIALS GENERATION TEACHERS**

© 2019

N.V. Lyashevskaya, Head of Training Center for Support of Innovations in Education
Institute of Development of Education of Omsk region, Omsk (Russia)

Keywords: informal education; continuous professional education; professional socialization; young teachers; millennials generation; professional development.

Abstract: The problem existing in human resourcing of school education system shows the urgency of updating the mechanisms of professional socialization of young teachers taking into account the use of modern resources and features of the millennials generation. The paper substantiates the role of informal education in the professional development of young teachers of Omsk region in the process of professional socialization. The author carries out the selective analysis of the results of the sociological study “A Portrait of a Young Teacher of the XXI Century” conducted in 2019 in Omsk region among young teachers and managers of educational organizations. The analysis of the research results reveals the features of teachers through the theory of generations by W. Strauss and N. Hove. The study identified the discrepancy between difficulties of young teachers arising during professional activity and priority forms of professional development offered by the administrations of educational institutions. The author defines TOP-10 most important regional measures to support young teachers in their professional activities. Based on sociological research, the author concludes that young teachers in the process of professional socialization give priority to the forms of informal education, which is generally common to them as to the representatives of the millennials generation, the key features of which are the desire for self-fulfillment and the need to satisfy the sense of own importance. Informal education becomes their life strategy, lifestyle. The study identified that the process of professional socialization is closely associated not so much with the formation of the system of knowledge as with the formation in minds of young teachers of the ideas about the values, rules, and norms of the community of professionals, which become a guide in further professional development.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ДЕЗАДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2019

А.Я. Барышева, магистрант*Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)**Н.В. Литвиненко*, доктор педагогических наук, профессор,

заведующий кафедрой педагогики дошкольного и начального образования,

профессор кафедры социальной психологии

*Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)**Оренбургский государственный университет, Оренбург (Россия)*

Ключевые слова: педагогическая поддержка; дезадаптация; проявление дезадаптации; образовательная среда; дети старшего дошкольного возраста; старшие дошкольники; тревожность.

Аннотация: В настоящее время наблюдается рост количества детей, дезадаптированных к образовательной среде дошкольной организации. Это обусловлено современной социальной обстановкой, в которой развивается ребенок. Все чаще дети проявляют агрессию по отношению к взрослым и сверстникам, они замкнуты, уходят в себя, не доверяют новым людям, вещам, ситуациям, эмоционально отчуждены, им недостает социальной нормативности, компетентности. Дезадаптация к образовательной среде дошкольной организации затрагивает такие сферы взаимодействия как «взрослый-ребенок» и «ребенок-ребенок», нарушает процесс усвоения детьми знаний, умений и навыков, необходимых для успешной социализации.

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками, их социальной приспособленности и эмоционального благополучия в образовательной организации. В основе исследования лежат наблюдения, беседы, опросы, эксперимент, использовались методики «Межличностные отношения ребенка» Р. Жила, «Я в детском саду» М. Быковой и М. Аромштам, «Кактус» М.А. Панфиловой и тест тревожности «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Полученные результаты свидетельствуют, что у старших дошкольников наблюдаются следующие проявления дезадаптации: эмоциональная напряженность, произвольность поведения, тревожность, агрессивность во взаимоотношениях со сверстниками и нежелание идти с ними на контакт, тревожность и конфликтность во взаимоотношениях с педагогом.

Для преодоления дезадаптации старших дошкольников был разработан комплекс упражнений педагогической поддержки, реализация которого в образовательном процессе дошкольной организации содействует формированию умений конструктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками (игры-драматизации, сказкотерапия), произвольности поведения (игры с правилами) и снятию эмоционального напряжения (игры на релаксацию, снятие мышечного напряжения, песочная терапия).

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время дезадаптация детей к образовательной среде дошкольной организации стала распространенным явлением. В каждой возрастной группе детского сада у 40 % воспитанников наблюдаются такие проявления дезадаптации, как агрессивность, конфликтность, неуверенность в себе, замкнутость, социальная некомпетентность, социальное отчуждение, эмоциональная неустойчивость, тревожность [1]. На каждом этапе взросления у ребенка возникают специфические страхи, присущие этому конкретному возрасту, из-за которых дети проявляют повышенную тревожность. Эти возрастные пики тревожности являются следствием более значимых социогенных потребностей.

Ш.Н. Чхартишвили подразумевал, что социогенные потребности – это потребности в социальных взаимодействиях, которые напрямую связаны со всеми видами деятельности человека, так как в любой совместной деятельности требуется непосредственное взаимодействие друг с другом путем обмена информацией [2]. Социогенные потребности возникают только из-за влияния окружающей среды и общества в целом. У детей, подверженных тревожности, в силу их необщительности и стеснительности, нарушается формирование социогенных потребностей, а значит процесс со-

циализации и адаптации таких детей протекает намного медленнее и является менее эффективным [2].

Уровень тревожности ребенка напрямую связан с его успешной социализацией, адаптацией и интеграцией в обществе. Чем выше уровень тревожности у ребенка старшего дошкольного возраста, тем меньше он общается со сверстниками, больше замыкается в себе, а значит все меньше и меньше нуждается в общении и налаживании коммуникаций [3]. Повышенный уровень тревожности у старших дошкольников может отрицательно сказаться на всей его деятельности. В связи с этим можно сделать вывод, что тревожность пагубно сказывается на развитии всей личностной сферы ребенка и результатах его деятельности, как совместной, так и индивидуальной, когда разница в поведении на занятиях и в свободной деятельности весьма существенна [3; 4]. Как правило, такие дети на занятиях замыкаются в себе, не отвечают на вопросы педагога или отвечают очень тихо, плохо формулируя свою мысль, вяло участвуют во всем занятии в целом, при обращении к ним смотрят в пол, а если педагог настаивает на общении, то могут и вовсе расплакаться. В свободной игровой деятельности такие дети могут нормально общаться со сверстниками, но избегают оказываться в центре внимания большой группы детей.

Они могут активно принимать участие в различных играх, где от них не требуется играть роль лидера.

А.М. Прихожан считает, что основными признаками дезадаптации детей являются тревога, страх и стресс. Именно эти эмоциональные состояния могут привести ко многим проблемам в формировании и развитии личности ребенка. Причем термин «тревога» она описывала как эмоциональное состояние, которое со временем без должной коррекции превращается в «тревожность». Тревожность же – это уже устойчивое личностное новообразование, последствием которого могут стать низкая самооценка, замкнутость, нерешительность, слабохарактерность и, как следствие, повышенная внушаемость. Она определила причины возникновения тревожности у детей дошкольного возраста и разделила их на социальные и генетические [5].

С.А. Беличева рассматривает дезадаптацию как острое нарушение взаимодействия детей с окружающей действительностью. Впоследствии это приводит к проблеме социализации ребенка и тому, что ребенку будет сложно соответствовать постоянно меняющимся требованиям и условиям современного общества. Автор исследует внешние факторы, а именно систему взаимоотношений, внутриличностные же факторы практически не рассматриваются [6]. Б.Н. Алмазов и М.А. Аммаскин выделяют две основные формы дезадаптации ребенка к образовательной среде. Первая – патогенная или патологическая, вызванная перенесенными заболеваниями или врожденными отклонениями в развитии. Вторая форма – непатологическая, характеризуется отклонениями в поведении, вызванными нестабильным эмоциональным состоянием или пережитом стрессом, может быть спровоцирована психологически – травмирующими факторами [7]. Т.Д. Молодцова, В.В. Гура и С.Ю. Шалова исходят из того, что дезадаптация – это «результат внутренней и внешней дегармонизации взаимодействия личности с собой и обществом, проявляющейся во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений личности, наносящий моральный и материальный ущерб» [8].

Дезадаптацию детей старшего дошкольного возраста к образовательной среде можно рассматривать как процесс, состояние и результат [9]. Дезадаптация как процесс свидетельствует о неэффективности адаптационных механизмов ребенка, так как он не способен конструктивно решать проблемные ситуации, возникающие во взаимодействии со сверстниками и взрослыми в процессах деятельности, общения и познания [1]. Дезадаптация как состояние – это сниженная способность (нежелание, неумение) принимать и выполнять требования среды как лично значимые, а также реализовывать свою индивидуальность в конкретных социальных условиях [7]. Дезадаптация как результат выражается в несоответствии поведения личности требованиям норм и правил поведения в обществе при взаимодействии с другими людьми [9]. Дезадаптированный ребенок отвергает нормы и правила поведения в группе, манипулирует правилами и нормами [10]; негативно относится к сверстникам, проявляет в общении с ними напряженность, обиженность, раздражительность, упрямство, спорит, конфликтует с детьми; не проявляет инициативу в совместной игровой деятельности со сверстниками, предпочитает играть в одиночестве; проявляет

негативное отношение к воспитателю в форме раздражения, вспыльчивости, подавленности, настороженности, волнения и чувствительности к порицаниям [1]. Дезадаптация всегда имеет отрицательный характер и является внешним выражением воздействия на ребенка неблагоприятных факторов окружающей действительности [9; 11].

Дезадаптация к образовательной среде является следствием конфликта между внутренними установками и накопленным социальным опытом ребенка. Происходит внутриличностный конфликт, приводящий к задержке социализации и интеграции ребенка в обществе. В таком ключе рассматривает дезадаптацию американский психолог К. Роджерс [12]. М. Раттер считает, что дезадаптацию нужно рассматривать не только как конфликт интересов ребенка, но и как конфликт внутренней организации дошкольника и постоянно растущих требований общества [13]. Ж. Пиаже считает процесс дезадаптации главной тормозящей силой развития интеллектуальной сферы ребенка. У дошкольников, у которых наблюдаются проявления дезадаптации к образовательной среде, снижалась умственная активность и затруднялся процесс усвоения новой информации, а также страдало личностное развитие ребенка [14]. Х. Хартманн за основу дезадаптивного поведения детей берет конфликт. Под его влиянием у ребенка проявляются негативные реакции на требования, которые предъявляет среда. Условия и требования выступают как раздражающие факторы, с которыми в силу своего возраста ребенок справиться не может [15].

Цель работы – разработка комплекса упражнений по педагогической поддержке старших дошкольников, у которых наблюдаются проявления дезадаптации к образовательной среде дошкольной организации.

ВЫБОРКА И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальная работа была проведена в 2018–2019 гг. в старшей группе дошкольного образовательного учреждения МДОАУ «Детский сад комбинированного вида № 145» г. Оренбурга. В исследовании участвовали 28 детей в возрасте от 5 до 6 лет.

В исследовании использовались методики: «Я в детском саду» М. Быковой, М. Аромштам [16], «Межличностные отношения ребенка» Р. Жилия [17], «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен [18] и «Кактус» М.А. Панфиловой [19].

Методику Р. Жилия «Межличностные отношения ребенка» [17] мы использовали для выявления социальной приспособленности ребенка и особенностей его взаимоотношений с окружающими с помощью следующих признаков: любознательность; стремление к общению в больших группах детей; стремление к доминированию, лидерству в группах детей; реакция на фрустрацию; стремление к уединению; конфликтность, агрессивность. Исследование по методике «Я в детском саду» [16] проводилось с целью диагностики психологической комфортности пребывания детей в группе детского сада. Интерпретация результатов осуществлялась на основе того, что изображено на рисунке ребенка. Рисунки можно условно разделить на три группы: нарисовано только здание детского сада (внутри или снаружи); ребенок нарисовал только себя одного или

всех, кроме себя; ребенок нарисовал себя и других людей (воспитателей, детей).

Для обнаружения высокого уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста мы использовали методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен [18] и «Кактус» М.А.Панфиловой [19]. Экспериментальный материал проективного теста Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен состоит из рисунков, на которых изображены дети в разных бытовых ситуациях. Их особенностью заключается в том, что лица детей не прорисованы, и ребенку самому нужно выбрать эмоциональную окраску лица в зависимости от ситуации, изображенной на рисунке. Интерпретация зависит от выбора печального или радостного лица, словесных высказываний ребенка при выборе. Методика «Кактус» была использована в качестве дополнительной. При интерпретации результатов учитывались специфические показатели, характерные именно для данной методики: характеристика «образа кактуса» (дикий, домашний, женственный и т. д.), манера рисования (прорисованный, схематичный), характеристика иголок (размер, расположение, количество), расположение рисунка на листе бумаги, прорисовывание деталей, нажим линий.

Исследование включало в себя три этапа: 1) констатирующий эксперимент, 2) занятия с участниками исследования по разработанному авторами комплексу упражнений по педагогической поддержке старших дошкольников, у которых наблюдаются проявления дезадаптации к образовательной среде дошкольной организации (формирующий эксперимент), 3) контрольный эксперимент.

ОРГАНИЗАЦИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Первый блок упражнений направлен на коррекцию поведения. В рамках данного блока используются такие формы работы, как сказкотерапия, игры-драматизации. Сказкотерапия включает в себя следующие сказочные истории: «Наш друг – котик», «Жан и Гнев», «Злость – не добрая черта», «Давай мириться». Данные сказки направлены на снижение у детей уровня тревожности, развитие коммуникативных навыков, коррекцию эмоционально-волевой сферы.

Игры-драматизации, включенные в комплекс упражнений по педагогической поддержке, дают возможность детям с проблемами в поведении «переволноваться» в героев, обладающих противоположными чертами характера – застенчивым почувствовать себя решительными, агрессивным – дружелюбными, импульсивным – сдержанными. Такого рода игры позволяют для дошкольников с негативной симптоматикой смоделировать наиболее сложные ситуации в игровой форме, развивать навык общения и взаимодействия в трудных для них ситуациях. В наш комплекс упражнений по педагогической поддержке включены такие игры-драматизации, как «Тишина» и «Попугай».

Второй блок упражнений направлен на формирование произвольности поведения. В данном блоке используются игры с правилами, подвижные игры: «Иголка и нитка», «Дракон кусает свой хвост», «Лисонька, где ты?», «Сова».

Третий блок упражнений направлен на снятие эмоционального напряжения у детей. С этой целью исполь-

зуются игры «Печем пирог», «Тихий час для мышат», «Рвакля», «Радость и грусть», «Воздушный шар», «Насос и мяч», «Водопад», «Танцующие руки», «Слепой танец», «Зайки и слоники» и многие другие [20]. В этом блоке организуются занятия по песочной терапии («Путешествие в поисках радуги», «Путешествие в песочную страну»). Они способствуют стабилизации эмоционального состояния, нейтрализации нервного напряжения, избавления от страхов и агрессии, проявлению чувства защищенности, открытости в общении.

Каждый блок содержит упражнения по психогимнастике с целью развития эмоциональной сферы ребенка, формирования адекватной самооценки, уверенности в себе, умений взаимодействовать друг с другом, получая от этого радость и удовольствие.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

По результатам, полученным по методике «Межличностные отношения ребенка» Р. Жилия, у 40 % испытуемых низкий показатель по шкале «Любознательность». Они не проявляют интереса к различным ситуациям, недостаточно социально ориентированы. По шкале «Стремление к общению в больших группах детей» 52 % детей испытывают дискомфорт при нахождении в больших группах. По шкале «Стремление к доминированию, лидерству в группах» 56 % детей предпочитают не брать на себя ответственность за всю группу.

Результаты по шкале «Реакция на фрустрацию» свидетельствуют, что у 60 % детей показатель социальной адаптивности ниже нормы, а среди поведенческих реакций доминирующими оказались реакции активно-агрессивного типа. У 52 % воспитанников наблюдается слабая включенность во взаимодействие с детьми по шкале «Стремление к уединению». Положительный результат по шкале «Конфликтность, агрессивность» имеют 32 % детей. У этих детей наблюдается самозащитное и агрессивное поведение, что иногда создает проблемы в общении со взрослыми, лишает полноценного общения со сверстниками.

Таким образом, полученные результаты позволяют констатировать нарушения в структуре межличностных отношений и деформацию поведенческой реакции у старших дошкольников. Эмоциональная напряженность, фрустрированность отмечается у 40 % испытуемых (с преобладанием агрессивных реакций в ситуации фрустрации – у 32 %), отгороженность от сверстников отмечается у 52 % детей, при наличии тенденции к доминированию и лидерству – у 44 % детей. Эти показатели свидетельствуют о проблемах в поведении детей при общении с педагогами и сверстниками.

Анализируя результаты, полученные по методике «Я в детском саду», отметим, что у 40 % старших дошкольников на рисунке отсутствуют люди, что указывает на трудности в общении и адаптации в детском саду. Эти дети испытывают одиночество, находясь в группе детского сада. Старшие дошкольники (44 % испытуемых), которые изобразили на рисунке только себя либо всех, кроме себя, испытывают трудности при вхождении в коллектив.

Посредством методик «Выбери нужное лицо» и «Кактус» было выявлено 40 % и 36 % детей с высоким

уровнем тревожности по первой и второй методике соответственно. Рисунки детей с высоким уровнем тревожности отличались тем, что само изображение находилось не по центру листа, а чуть ниже, что свидетельствует о заниженной самооценке. Рисунок был мелким, занимал незначительную часть листа. Это указывает на то, что ребенок не любит быть в центре внимания, стеснителен, у него есть комплексы. Характер линий нечеткий, отрывистый, напоминает штриховку, при раскрашивании выходит за пределы границ, нажим на карандаш слабый. Это указывает на то, что ребенок находится в состоянии стресса, тревоги и беспокойства. На некоторых рисунках форма кактуса была обычной, но присутствовали и ответвления, отросточки от основного тела кактуса, которые были очень близко расположены и друг к другу, и к основному цветку, что может указывать на замкнутость и малообщительность ребенка.

После апробации комплекса упражнений по педагогической поддержке старших дошкольников, у которых наблюдаются проявления дезадаптации к образовательной среде дошкольной организации, мы провели контрольный этап эксперимента. Результаты, полученные по методике «Межличностные отношения ребенка» Р. Жилля, показали, что значения по шкале «Любознательность» изменились с 60 % до 68 %, по шкале «Стремление к общению в больших группах детей» изменились с 48 % до 68 %, по шкале «Стремление к доминированию, лидерству в группах» показатели изменились с 44 % до 64 %. Это свидетельствует о повышении социальной ориентированности, компетентности детей, о сформированности у них умений выстраивать взаимоотношения со сверстниками в коллективе, способности брать на себя ответственность и играть роль лидера группы.

Шкала «Реакция на фрустрацию» показала, что социальная адекватность поведения проявляется в норме у 72 % детей. Тенденция к изоляции от детей по шкале «Стремление к уединению» наблюдается теперь у 32 % воспитанников вместо 52 %. Дети стали легче включаться во взаимодействие со сверстниками. Положительный результат по шкале «Конфликтность, агрессивность» был выявлен всего лишь у 16 % детей, а на этапе констатирующего эксперимента он составлял 32 %.

Результаты повторной диагностики по методике «Я в детском саду» показали, что на 20 % стало больше старших дошкольников, которые в своих рисунках перестали изображать только себя либо всех, кроме себя. Это говорит о том, что многие дети справились с трудностями при вхождении в детский коллектив и в данный момент не испытывают дискомфорта в общении.

По методикам «Выбери нужное лицо» и «Кактус» зафиксировано уменьшение количества детей с высоким уровнем тревожности с 40 % и с 36 % до 10 %.

Таким образом, можно считать, что педагогическая поддержка детей дошкольного возраста является одним из основных направлений работы дошкольного образовательного учреждения. Только счастливым, активным, коммуникабельным, не страдающим переживаниями, тревогами и комплексами ребенок может в полной мере развиваться и реализовывать свой личностный потенциал в условиях образовательной среды дошкольного учреждения, тем самым подготавливая себя к успешному обучению в начальной школе.

ВЫВОДЫ

Полученные в нашем исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы:

– проявления дезадаптации детей 6-7 лет к образовательной среде дошкольной образовательной организации – это симптомокомплекс форм поведения, свидетельствующий об эмоциональной тревожности, конфликтности и агрессивности детей, слабой произвольности их поведения во взаимодействии «ребенок – ребенок» и «ребенок – взрослый»;

– педагогическая поддержка детей 6-7 лет будет эффективной, если она будет строиться по таким направлениям, как: коррекция поведения у детей, формирование произвольной регуляции поведения и снятие эмоционального напряжения с использованием игрового метода, сказкотерапии, песочной терапии, психогимнастики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литвиненко Н.В., Гасилина М.А. Тревожность и агрессия как показатели проявлений дезадаптации детей 6–7 лет к образовательной среде дошкольной организации // Мир науки. 2016. Т. 4. № 3. С. 15–23.
2. Проблемы формирования социогенных потребностей / под ред. Ш.Н. Чхартишвили, Н.И. Сарджвадзе. Тбилиси: ИП им. Д.Н. Узнадзе АН ГССР, 1974. 308 с.
3. Волгуснова Е.А. Взаимосвязь показателей тревожности и неуверенности у дошкольников и младших школьников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 1. С. 67–70.
4. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети // Дошкольное воспитание. 2006. № 4. С. 44–51.
5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
6. Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
7. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. М.: Юрайт, 2019. 180 с.
8. Молодцова Т.Д., Гура В.В., Шалова С.Ю. Исследование проблемы дезадаптации детей и подростков в России в XX веке // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1. С. 115–119.
9. Реан А.Л., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2014. 163 с.
10. Гринева К.Ю., Демшин И.Д. Особенности проявления девиантного поведения детей дошкольного возраста // Проблемы личности в современном мире: сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции. Орлов: Орловский государственный университет имени И.С. Туургенева, 2017. С. 185–188.
11. Литвиненко Н.В., Гасилина М.А. Проблема факторов дезадаптации детей 6–7 лет к образовательной среде дошкольной организации // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 5. С. 47–51.
12. Роджерс К.Р. Гуманистическая психология. Теория и практика. М.: Московский психолого-социальный университет, 2013. 456 с.

13. Раттер М. Помощь трудным детям. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. 432 с.
14. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Институт общегуманитарных исследований, 2003. 192 с.
15. Хартманн Х. Эго-психология и проблемы адаптации личности. М.: Канон+, 2015. 160 с.
16. Быкова М., Аромштам М. Я в детском саду. Тест на проверку психологической комфортности пребывания детей в группе детского сада // Дошкольное образование. 2002. № 12. С. 35–42.
17. Осницкий А.К. Выявление проблем ребенка и родителей с помощью фильм-теста Р. Жиля // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 55–62.
18. Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) // Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. С. 19–28.
19. Панфилова М.А. Графическая методика «Кактус» // Обруч. 2002. № 5. С. 12–13.
20. Долгова В.И., Попова Е.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе с дошкольниками. М.: Перо, 2015. 208 с.
8. Molodtsova T.D., Gura V.V., Shalova S.Yu. Research of the problem disadaptation of children in Russia in the xx century. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 115–119.
9. Rean A.L., Kolominskiy Ya.L. *Sotsialnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social pedagogical psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2014. 163 p.
10. Grineva K.Yu., Demshin I.D. Features of the manifestation of the deviant behavior of children of preschool age. *Problemy lichnosti v sovremennom mire: sbornik nauchnykh trudov po itogam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Orlov, Orlovskiy gosudarstvennyy universitet imeni I.S. Turgeneva Publ., 2017, pp. 185–188.
11. Litvinenko N.V., Gasilina M.A. The problem of maladaptation factors of 6–7 years old children to educational environment of preschool organization. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, no. 5, pp. 47–51.
12. Rodzhers K.R. *Gumanisticheskaya psikhologiya. Teoriya i praktika* [Humanistic psychology. Theory and practice]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy universitet Publ., 2013. 456 p.
13. Ratter M. *Pomoshch trudnym detyam* [Helping difficult children]. Moscow, Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 2017. 432 p.
14. Piazhe Zh. *Psikhologiya intellekta* [Psychology of intelligence]. Sankt Petersburg, Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 2003. 192 p.
15. Khartmann Kh. *Ego-psikhologiya i problemy adaptatsii lichnosti* [Ego psychology and the problem of adaptation of the personality]. Moscow, Kanon+ Publ., 2015. 160 p.
16. Bykova M., Aromshtam M. I am in kindergarten. The test to check the psychological comfort of the children in the kindergarten group. *Doshkolnoe obrazovanie*, 2002, no. 12, pp. 35–42.
17. Osnitskiy A.K. Identifying the problems of the child and parents with the help of the film test of R. Zhil. *Voprosy psikhologii*, 1997, no. 1, pp. 55–62.
18. The test of anxiety (R. Temml, M. Dorki, V. Amen). *Diagnostika emotsionalno-nravstvennogo razvitiya*. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2002, pp. 19–28.
19. Panfilova M.A. Graphic technique “Cactus”. *Obruch*, 2002, no. 5, pp. 12–13.
20. Dolgova V.I., Popova E.V. *Innovatsionnye psikhologo-pedagogicheskie tekhnologii v rabote s doshkolnikami* [Innovative psychological and pedagogical technologies in work with preschool children]. Moscow, Pero Publ., 2015. 208 p.

REFERENCES

1. Litvinenko N.V., Gasilina M.A. Anxiety and aggression as indicators of manifestations of maladjustment in 6–7 year old children to the educational environment preschool. *Mir nauki*, 2016, vol. 4, no. 3, pp. 15–23.
2. Chkhartishvili Sh.N., Sardzhveladze N.I., eds. *Problemy formirovaniya sotsiogennykh potrebnostey* [Problems of formation of sociogenic needs]. Tbilisi, IP im. D.N. Uznadze AN GSSR Publ., 1974. 308 p.
3. Volgusnova E.A. Correlation of performance anxiety and insecurity among preschool children and younger schoolchildren. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2015, vol. 21, no. 1, pp. 67–70.
4. Savina E., Shanina N. Disturbing children. *Doshkolnoe vospitanie*, 2006, no. 4, pp. 44–51.
5. Prikhozhan A.M. *Psikhologiya trevozhnosti: doshkolnyy i shkolnyy vozrast* [Psychology of anxiety: preschool and school-age]. 2nd ed. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2007. 192 p.
6. Belicheva S.A. *Preventivnaya psikhologiya v podgotovke sotsialnykh pedagogov i psikhosotsialnykh rabotnikov* [Preventive psychology in training of social pedagogues and psychosocial workers]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2012. 336 p.
7. Almazov B.N. *Psikhicheskaya sredovaya dezadaptatsiya nesovershennoletnikh* [Mental environmental maladjustment of underages]. Moscow, Yurayt Publ., 2019. 180 p.

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MANIFESTATIONS
OF MALADJUSTMENT TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL INSTITUTION**

© 2019

A.Ya. Barysheva, graduate student
N.V. Litvinenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of Chair of Pedagogy of Preschool and Elementary Education,
professor of Chair of Social Psychology
Orenburg state University, Orenburg (Russia)
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)

Keywords: pedagogical support; maladjustment; manifestation of maladjustment; educational environment; senior preschool children; over-fives; anxiety.

Abstract: The current social situation where a child develops causes the growth of the number of children maladjusted to the educational environment of a preschool institution. Increasingly frequently, children manifest aggressiveness towards adults and peers, they are avoidant, withdraw into themselves, and do not trust new people, things, and situations, they are emotionally detached and lack social normativity and competence. Maladjustment to the educational environment of a preschool institution involves adult-child and child-child spheres of interaction, violates the process of acquisition of knowledge and skills necessary for successful socialization.

The paper presents the results of the empirical study of special aspects of relationships of senior preschool children with adults and peers, their social adjustment and emotional well-being in an educational institution. The study is based on observations, discussions, inquiries, experiment. The authors used R. Gille's "Interpersonal relations of a child" technique, M. Bykova's and M. Aromsham's "I am in a kindergarten" technique, M.A. Panfilova's "Cactus" technique and P. Temple's, M. Dorkey's and E.W. Amen's "Choose a proper face" test of anxiety. The results prove that over-fives demonstrate following maladjustment manifestations: emotional tension, behavior involuntariness, anxiety, and aggressiveness in the relations with peers and the unwillingness to get in touch with them, and anxiety and conflicts in the relations with a teacher.

To overcome maladjustment of over-fives, the authors developed the series of exercises of pedagogical support, the implementation of which in the educational process of a preschool institution promotes the formation of skills of constructive interaction with adults and peers (plays-dramatizations, fairy tale therapy), behavior arbitrariness (plays with rules) and emotional stress relaxation (plays for relaxation, muscle contraction relaxation, sand play).

ИССЛЕДОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ВОСПИТАНИИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК

© 2019

Н.Н. Теленова, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии
Московский городской педагогический университет, Самарский филиал, Самара (Россия)

М.Н. Теленов, кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии и коррекционного образования
Центр развития образования городского округа Самара, Самара (Россия)

Ключевые слова: родительские предпочтения; психологический пол; фемининность; маскулинность; андрогинность; ценностные ориентации.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме воспитания мальчиков и девочек в семье. В конце XX века по вопросу воспитания мальчиков и девочек возникла серьезная полемика как в психолого-педагогических, так и в родительских кругах, так как проводились многочисленные исследования гендерных вопросов и гендерного аспекта формирования личности. Целью нашего исследования является анализ родительских предпочтений аспектов, связанных с психологическим полом (фемининности, маскулинности, андрогинности), в процессе воспитания мальчиков и девочек, а также родительских предпочтений в процессе воспитания ценностных ориентаций у мальчиков и девочек. Мы исследовали родительские предпочтения в воспитании фемининных и маскулинных черт характера, а также ценностно-смысловых ориентаций у мальчиков и девочек, затем провели анализ данных, полученных в результате исследования. В исследовании приняли участие 44 человека, или 22 супружеские пары. Исследование проводилось с помощью методики определения психологического пола S.L. Bem и теста М. Рокича «Исследование ценностных ориентаций». Из 20 маскулинных черт в зоне статистической значимости оказались только напористость, сила, властность, мужественность, соревновательность, что свидетельствует о родительском предпочтении в воспитании именно этих черт у сыновей. Из 20 фемининных черт в зоне статистической значимости остались доверчивость, женственность, мягкость, сердечность, привлекательность, что свидетельствует о родительском предпочтении в воспитании именно этих черт у дочерей. Родительские же предпочтения в воспитании ценностных ориентаций не имели значимых отличий по гендерному признаку.

ВВЕДЕНИЕ

Формирование гендерной идентичности личности находится под влиянием биологических предпосылок, а также закономерностей половой дифференциации в ходе социализации человека. Социализация ребенка зависит от ролевой модели родителей и от их представления о том, каким должен быть ребенок данного пола, а также от особенностей институтов социализации. По мнению С. Московичи и Л.Г. Кругляка, в процессе трансляции детям полоролевых качеств чрезвычайно велика роль стереотипов относительно мужчин и женщин [1; 2]. St. Whitehead, С.Ю. Девярых уделяют особое внимание социальным условиям формирования гендерной идентичности мужчин и женщин в семьях [3; 4]. С самых первых дней жизни ребенка родители начинают относиться к нему как к мальчику или девочке в зависимости от пола ребенка. При достижении же пубертатного периода телесные и гормональные изменения являются детерминантами физического и психического развития как девушки, так и юноши. По мнению Р. Тайсона и Ф. Тайсона, за сравнительно короткий период физические изменения, происходящие в этом возрасте, и их субъективные аранжировки делают все более очевидными различия между мужчиной и женщиной, ребенком и взрослым [5]. В научной литературе высказывается противоречивая информация о том, каким образом понятия «маскулинность»/«фемининность» связаны с адаптацией человека. По мнению Н.В. Дворянчикова и других исследователей, психически здоровая личность мужчин должна обладать выраженными маскулинными характеристиками, для женщин же важнейшим показателем психологически адаптированной лич-

ности является фемининность [6]. Но, по мнению S.L. Bem, комбинирование маскулинных и фемининных особенностей – иными словами андрогинность – представляет собой наиболее адекватный адаптационный вариант [7]. В эмпирическом исследовании, проведенном Н.Е. Харламенковой, было доказано, что адаптивное развитие в пубертатный период определяется не столько адекватными физиологическими изменениями, сколько наличием конструктивных отношений с противоположным полом, в частности с родителями [8]. Эта сторона вопроса является, на наш взгляд, исключительно важной, но при этом недостаточно изученной, особенно та ее часть, которая касается родительских предпочтений в воспитании тех или иных черт характера, связанных с маскулинностью и фемининностью.

Одной из первых публикаций на тему гендерного становления в социальном ключе была статья М.В. Parle в журнале “Psychology today”, в которой говорится, что практически все отличительные особенности в личности мужчин и женщин, а также в их поведении представляют собой прямое следствие патриархальных искажений, которые присутствуют в обществе и культуре [9]. Эта концепция при всей своей радикальности неожиданно была подхвачена. В частности, S.L. Bem разработала тест-опросник на определение «психологического пола», который, по мнению автора, был призван определить, насколько физиологические показатели индивидуума состыкуются с его психологическими состояниями [7]. Вопросы, возникающие по поводу смысла понятий маскулинности и фемининности, стали все чаще ставиться во главу угла и в образовательной, и в научной среде. Более того, данные вопросы стали

волновать и самих подростков, которые в пубертатном периоде вдруг начинают обнаруживать у себя «не те» гендерные характеристики, которые соответствуют их полу. Тем не менее, работая в образовательной среде со всеми участниками образовательного процесса, мы обратили внимание на то, что гендерные аспекты маскулинности и фемининности ни родители, ни педагоги адекватно не интерпретируют. Например, ими не учитывается разница психологического восприятия действительности мальчиком и девочкой, мужчиной и женщиной из-за разницы в строении мозолистого тела (*corpus callosum*) головного мозга [10; 11]. И.С. Кон, И.С. Клецина, В.А. Геоданян ставили перед собой серьезную задачу исследовать закономерности формирования гендерной идентичности в условиях семьи и образовательного учреждения [12–14]. Вместе с ними Г.Н. Бреслов, St. Whitehead, Е.П. Ильин и другие указывают в своих работах, что явно недостаточно анализируются и экспериментально изучаются гендерно-половые категории в свете нравственно-психологических и ценностно-смысловых факторов формирования зрелой и целостной личности [3; 15; 16]. Острота социальных проблем, связанных с воспитанием гармоничной личности в свете гендерно-половых категорий и ценностных ориентиров, и явный недостаток работ по вышеназванной тематике обуславливают особую актуальность нашего исследования.

Цель работы – анализ родительских предпочтений аспектов, связанных с психологическим полом (феминности, маскулинности, андрогинности), в процессе воспитания мальчиков и девочек, а также родительских предпочтений в воспитании ценностных ориентаций у мальчиков и девочек.

ВЫБОРКА И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

В нашем исследовании приняли участие 44 человека – 22 супружеские пары, в которых воспитывались как мальчики, так и девочки. Мы намеренно формировали выборку из полных семей, чтобы исключить влияние отсутствия одного из родителей на гендерный аспект воспитания. Эти супружеские пары (один или оба супруга) были участниками семинаров, которые проводились на базе «Центра развития Образования».

Сначала испытуемым была предложена методика определения психологического пола, разработанная S.L. Bem, чтобы они, будучи родителями разнополых детей, выразили свои предпочтения в воспитании определенных черт личности и характера у своих детей в зависимости от их половой принадлежности. Для достижения максимальной чистоты эксперимента мы не озвучивали термины «феминность», «маскулинность», «андрогинность» и «психологический пол».

Исходя из теоретической базы, на которой основана методика определения психологического пола S.L. Bem, такие качества, как угрюмый, способный помочь, советливый, надежный, тактичный, умеющий дружить, театральный, удачливый, непредсказуемый, ревнивый, правдивый, скрытный, искренний, тщеславный, привлекательный, важный, малорезультативный, адаптивный, несистематический, подверженный условиям и традициям, являются андрогинными, то есть свойственны как мужчинам, так и женщинам. Такие качества, как верящий в себя, склонный защищать свои взгляды, не-

зависимый, атлетический, напористый, сильный, лично-стно сильный, склонный к риску, быстрый в принятии решений, самодостаточный, властный, мужественный, способный к лидерству, имеющий собственную позицию, индивидуалистичный, амбициозный, агрессивный, склонный вести за собой, имеющий дух соревновательности, являются маскулинными. То есть эти качества относятся к проявлениям характера, свойственного мужчинам. А такие качества, как умеющий уступать, нежный, жизнерадостный, падкий на лесть, инфантильный, умеющий сочувствовать, понимающий других, способный утешить, любящий детей, застенчивый, доверчивый, женственный, заботящийся о людях, сострадающий, с тихим голосом, мягкий, сердечный, не любящий резких слов, спокойный, являются феминными. То есть эти качества относятся к проявлениям женского характера.

Родителям было предложено рядом с каждым качеством поставить букву «Д», если, по их мнению, это качество необходимо воспитать у девочки, и букву «М» – если это качество необходимо мальчику; а также определить количественную характеристику каждого качества от 0 до 3: 0 – качество крайне нежелательно, 1 – качество необходимо в малой степени, 2 – качество необходимо в средней степени, 3 – качество необходимо в максимальной степени.

Затем мы исследовали предпочтения родителей в воспитании ценностных характеристик личности мальчиков и девочек с помощью теста «Исследование ценностных ориентаций» М. Рокича. Тест предполагает исследование двух видов ценностей: терминальных и инструментальных. Терминальные ценности определяются как некая конечная цель существования, к которой стоит стремиться. В качестве терминальных ценностей выступают: жизненная мудрость, здоровье, интересная работа, красота природы и искусства, познание, развлечения, любовь, наличие хороших и верных друзей, развитие, материальное обеспечение, уверенность в себе, счастье других, творчество, свобода, счастливая семейная жизнь. Инструментальные ценности определяются как некий образ действий, наиболее предпочтительный в любых жизненных ситуациях (средства достижения целей). В качестве инструментальных ценностей выступают: аккуратность, воспитанность, жизнерадостность, независимость, высокие запросы, исполнительность, самоконтроль, рационализм, образованность, нетерпимость к недостаткам, образованность, твердая воля, терпимость, честность, широта взглядов, эффективность в делах. При этом важно помнить об обратной зависимости показателей в опроснике М. Рокича: чем ниже ранг ценности, тем выше значимость ценности для респондента.

Родители получили по два комплекта с двумя списками ценностей, по 18 ценностей в каждом списке. Один комплект – для оценивания своих предпочтений в воспитании сыновей, другой – для оценивания своих предпочтений в воспитании дочерей. Родителям было предложено распределить эти ценности по порядку в зависимости от их значимости как принципов, которыми они предпочитают руководствоваться в воспитании мальчиков и девочек.

Для определения статистической значимости полученных результатов мы использовали критерий Манна – Уитни и критерий Фишера.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе данных, полученных в результате исследования родительских предпочтений по методике S.L. Bem, значимых отличий между большинством показателей не было выявлено. С точки зрения родителей, как у мальчиков, так и у девочек нежелательны (их не отметили в тексте опросника или отметили с пометкой «0») такие качества, как угрюмость, непредсказуемость, тщеславие, агрессивность, малая результативность, инфантильность, несистематичность, скрытность, падность на лесть, застенчивость. А такие качества, как способность помочь, совестливость, надежность, тактичность, умение дружить, удачливость, правдивость, искренность, вера в себя, склонность защищать свои взгляды, сильная личность, быстрый в принятии решений, наличие собственной позиции, склонность вести за собой, умение сочувствовать, понимание других, способность утешить, любовь к детям детей, забота о людях, сострадание, нелюбовь к резким высказываниям, спокойствие, тихий голос, адаптивность, родители отмечали как необходимые в средней или максимальной степени в процессе воспитания и сыновей, и дочерей.

При критических значениях U -критерия 770 ($p \leq 0,01$) полученные результаты $U_{Эмп}$ были выше 980. Таким образом, статистической разницы в родительских предпочтениях в процессе воспитания феминности (традиционно женских черт) и маскулинности (традиционно мужских черт), а также андрогинных черт выявлено по данным показателям не было. Близкими к пограничным выступили следующие андрогин-

ные показатели, которые родители приписывали чаще мальчикам, чем девочкам: осознание своей важности, подверженность условиям и традициям, независимость, склонность к риску, самодостаточность, способность к лидерству, амбициозность (таблица 1).

Статистически значимыми при диагностике родительских предпочтений воспитания маскулинных черт у мальчиков оказались показатели следующих качеств: напористость, сила, властность, мужественность, соревновательность, атлетичность. Иными словами, родители больше предпочитают в процессе воспитания развивать эти черты характера у мальчиков, нежели у девочек. Считаем необходимым сделать следующий комментарий: когда мы поменяли слово «атлетичность» на формулировку «быть в спортивной форме», мы не выявили по статистическим данным, что эта черта значима для родителей в процессе воспитания мальчиков и девочек (таблица 2).

Статистически значимыми при диагностике родительских предпочтений воспитания феминных черт у девочек оказались показатели следующих качеств: доверчивость, женственность, мягкость, сердечный, привлекательность (таблица 3). Иными словами, родители больше предпочитают в процессе воспитания развивать эти черты характера у девочек, нежели у мальчиков.

На рис. 1 и рис. 2 представлены данные, полученные в результате исследования родительских предпочтений в отношении воспитания ценностных ориентаций (терминальных и инструментальных ценностей) по методике М. Рокича.

Таблица 1. Показатели значений U -критерия родительских предпочтений, близкие к пограничным ($n=44, p \leq 0,01$)

Андрогинные качества	$U_{Эмп}$ -критерий
Осознание своей важности	772
Подверженность условиям и традициям	771,5
Независимость	780
Склонность к риску	785
Самодостаточность	784,5
Способность к лидерству	790
Амбициозность	801

Таблица 2. Показатели значений U -критерия родительских предпочтений в воспитании маскулинных черт характера ($n=44, p \leq 0,01$)

Маскулинные качества	$U_{Эмп}$ -критерий
Напористость	667
Сила	545
Властность	689
Мужественность	154
Соревновательность	646
Атлетичность	620

Таблица 3. Показатели значений U-критерия родительских предпочтений в воспитании фемининных черт характера ($n=44$, $p \leq 0,01$)

Фемининные качества	$U_{Эмп}$ -критерий
Доверчивость	356
Женственность	418
Мягкость	418
Сердечность	351
Привлекательность	364

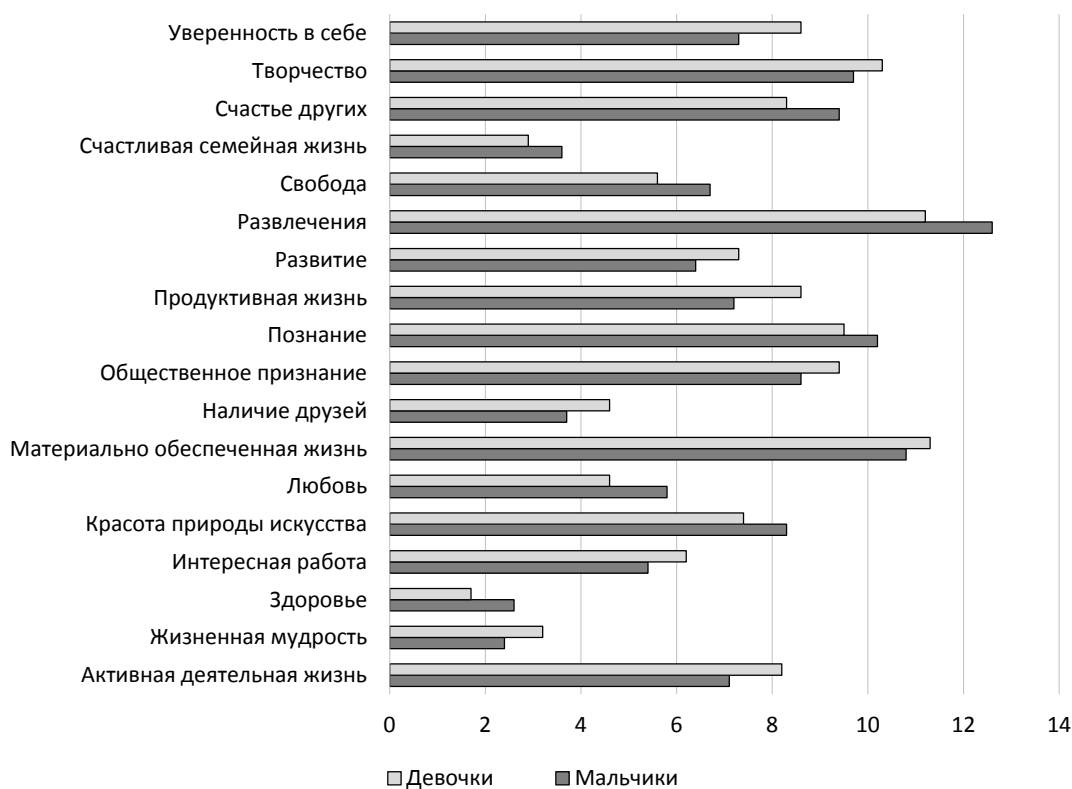
На рис. 1 отражены данные о том, какие терминальные ценности в процессе воспитания мальчиков и девочек значимы для родителей.

Результаты были проанализированы с помощью критерия Фишера. При критическом значении $F_{\alpha}=2,1$ ($p \leq 0,01$) мы получили $F=1,36$, то есть статистической значимости между родительскими предпочтениями в воспитании терминальных ценностей у мальчиков и девочек выявлено не было. Как видно из диаграммы на рис. 1, такие терминальные ценности, как жизненная мудрость, любовь, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей и свобода, имеют низкие средние ранговые показатели (по тесту ранги от 1 до 6). Таким образом, подтверждается значимость предпочтения этих ценностей в процессе воспитания, причем как для мальчиков, так и для девочек. Эти ценности относят к общечеловеческим, духовным и ценностно-смысловым ориентирам [18; 19]. В то же время такие терми-

нальные ценности, как активная деятельная жизнь, красота природы и искусства, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, познание, познание, продуктивная жизнь, счастье других, творчество, уверенность в себе и развлечения, родители оценили как незначимые. Таким образом, родители равнодушны к наличию этих ценностей у своих детей, причем как у мальчиков, так и у девочек.

На рис. 2 отражены данные о том, какие инструментальные ценности в процессе воспитания мальчиков и девочек значимы для родителей.

Результаты были проанализированы с помощью критерия Фишера. При критическом значении $F_{\alpha}=2,1$ ($p \leq 0,01$) мы получили $F=1,62$, что говорит об отсутствии статистической значимости между родительскими предпочтениями в воспитании инструментальных ценностей у мальчиков и девочек. При этом следует отметить, что такие инструментальные ценности, как высокие

**Рис. 1.** Средние значения рангов терминальных ценностей

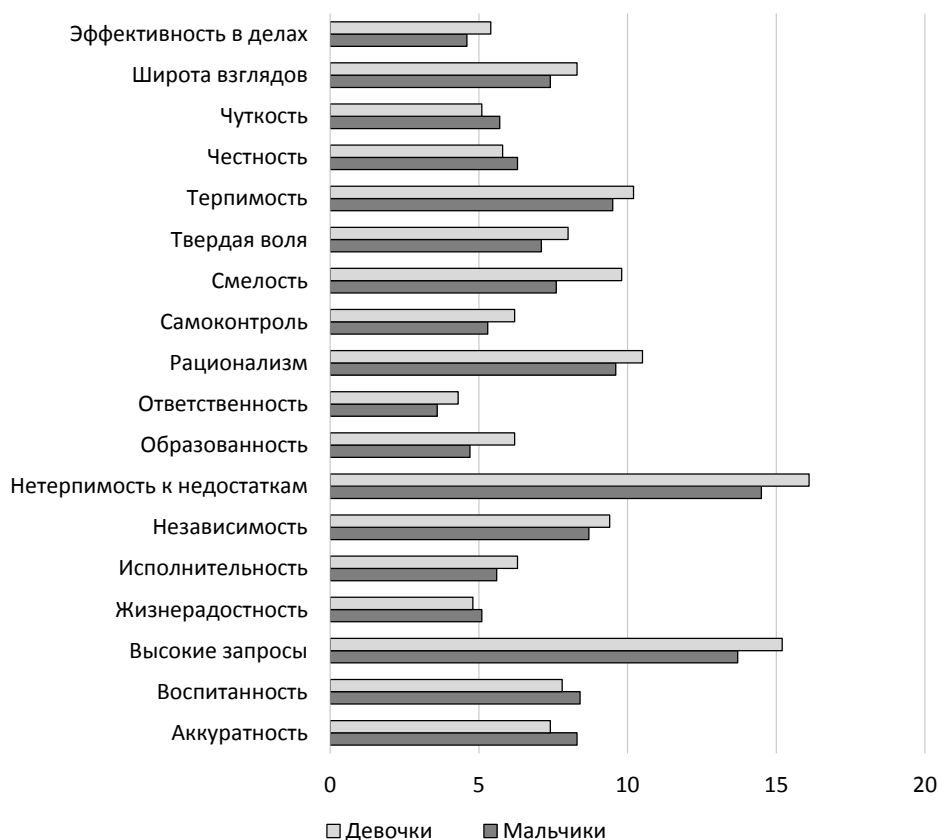


Рис. 2. Средние значения рангов инструментальных ценностей

запросы и нетерпимость к недостаткам, имеют низкую значимость для родителей в процессе воспитания своих детей (как мальчиков, так и девочек), так как мешают гармоничным отношениям (ранги выше 13). Родители проявили безразличие по отношению к следующим ценностям: аккуратность, воспитанность, независимость, рационализм, смелость, твердая воля, терпимость и широта взглядов (ранги от 7 до 12). В то же самое время такие ценности, как жизнерадостность, исполнительность, образованность, ответственность, самоконтроль, честность, чуткость и эффективность в делах, родители определили как значимые как в воспитании мальчиков, так и в воспитании девочек.

Родители склонны воспитывать детей, как мальчиков, так и девочек, личностями, умеющими ставить цели и выбирать средства их достижения, которые гармонично сочетаются с общечеловеческими ценностями. Родители так воспитывают детей вне зависимости от их половой принадлежности. Полученные данные имеют особую практическую значимость при работе с родителями по вопросам воспитания мальчиков и девочек, так как такая работа нацелена на социальную сторону воспитания и на духовно-нравственные аспекты жизнеосмысления. Г.С. Абрамова отмечает, что человеческая жизнь – это жизнь, в которой присутствует создавший ее Творец. По ее мнению, каждому человеку важно не только открыть в себе полноту жизни, но и самому открыться жизни как полноценное и гармоничное существо [20]. Исследуя родительские предпочтения в воспитании мальчиков и девочек, мы обратили внимание на то, что, с одной стороны, родители понимают, на-

сколько важно принять половую принадлежность своего ребенка, учитывать специфичность воспитания мальчиков и девочек, формировать ярко выраженные фемининные (доверчивость, женственность, мягкость, сердечный, привлекательность) и маскулинные (напористость, сила, властность, мужественность, соревновательность) черты личности и характера. С другой стороны, родители понимают, что становление полноценного и гармоничного человека, как мальчика, так и девочки, невозможно без духовно-нравственного воспитания. Ценностно-смысловая составляющая личности имеет прямое отношение к ценностям ориентирам нашего бытия, к вопросам жизнеосмысления, а также к личностному развитию и семейным ценностям, в соответствии с которыми развивается ребенок – и мальчик, и девочка. Такие духовно-нравственные ценности, как жизненная мудрость, любовь, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, свобода, жизнерадостность, ответственность, самоконтроль, честность, чуткость, родители указали как наиболее значимые для воспитания как мальчиков, так и девочек.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Установлено, что родители в своих предпочтениях в воспитании фемининных и маскулинных черт у мальчиков и девочек более полагаются на социальные аспекты, нежели на половую принадлежность своего ребенка.

Выявлена статистическая значимость только в отношении ярко выраженных фемининных черт характера: доверчивости, женственности, мягкости, сердечности,

привлекательности; а также ярко выраженных маскулинных черт характера: напористости, силы, властности, мужественности, соревновательности.

Не установлены статистически значимые отличия между родительскими предпочтениями ценностных аспектов в процессе воспитания мальчиков и девочек.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Москвичи С., Канетти Э. Монстр власти. Социальные представления. М.: Алгоритм-Книга, 2018. 240 с.
2. Кругляк Л.Г. Половое воспитание детей. Что и как мы должны объяснить своему ребенку. М.: Вест, 2014. 352 с.
3. Whitehead St., Talahite A., Moodley R. *Gender and Identity. Key Themes and New Directions*. Oxford: Oxford University Press, 2013. 368 p.
4. Девярых С.Ю. Половая социализация молодежи в условиях социокультурной трансформации семьи. М.: Юрайт, 2019. 185 с.
5. Тайсон Р.Л., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития. М.: Когито-Центр, 2017. 407 с.
6. Дворянчиков Н.В., Новикова З.Д. Исследование образа «Я» у лиц с расстройством половой идентичности как дополнительный критерий дифференциальной диагностики при экспертизе спорных половых состояний // *Психология и право*. 2016. Т. 6. № 4. С. 142–154.
7. Bem S.L. The measurement of psychological androgyny // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1974. Vol. 42. № 2. P. 155–162.
8. Харламенкова Н.Е., Воловикова М.И., Артемцева Н.Г. Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2016. 448 с.
9. Parlee M.B. The sexes under Scrutiny: from old biases to new theories // *Psychology today*. 1978. № 11. P. 62–69.
10. Телепов М.Н., Телепова Н.Н. Аспекты отношений. Самара: Телепова Н.Н., 2019. 231 с.
11. Jushua A. Copel. *Obstetric imaging: Fetal Diagnosis and Care. Corpus Collosum*. Philadelphia: Elsevier, 2018. 180 p.
12. Кон И.С. Сексуальная культура в России. М.: АСТ, 2018. 464 с.
13. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен. М.: Проспект, 2019. 144 с.
14. Куда и зачем прыгают гены? Номадическая теория половых генов / ред. С.В. Геодакян. М.: Апрель, 2018. 160 с.
15. Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Половые различия и современное школьное образование // *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 64–69.
16. Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 686 с.
17. Исследование ценностных ориентаций М. Рокича // *PsychoJournal.Ru*. 2015. № 479.
URL: psychojournal.ru/tests/479-issledovanie-cennostnyh-orientaciy-m-rokicha.html.
18. Дженсен Ф.Э., Натт Э.Э. Мозг подростка. Спасительные рекомендации нейробиолога для родителей тинейджеров. М.: Эксмо, 2019. 368 с.
19. Телепов М.Н., Телепова Н.Н. Личность: судьба или работа над собой? Аспекты формирования личности. Самара: Офорт, 2012. 159 с.
20. Абрамова Г.С. Психология человеческой жизни. М.: Прометей, 2018. 352 с.

REFERENCES

1. Moskvichy S., Kanetti E. *Monstr vlasti. Sotsialnye predstavleniya* [Monster of power. Social image]. Moscow, Algoritm-Kniga Publ., 2018. 240 p.
2. Kruglyak L.G. *Polovoe vospitanie detey. Chto i kak my dolzhny obyasnit svoemu rebenku* [Sex education for children. What and how we need to explain to your child]. Moscow, Ves' Publ., 2014. 352 p.
3. Whitehead St., Talahite A., Moodley R. *Gender and Identity. Key Themes and New Directions*. Oxford, Oxford University Press Publ., 2013. 368 p.
4. Devyatykh S.Yu. *Polovaya sotsializatsiya molodezhi v usloviyakh sotsiokulturnoy transformatsii semi* [Gender socialization of youth in the conditions of socio-cultural transformation of a family]. Moscow, Yurayt Publ., 2019. 185 p.
5. Tayson R.L., Tayson F. *Psikhoanaliticheskie teorii razvitiya* [Psychoanalytic theories of development]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2017. 407 p.
6. Dvoryanchikov N.V., Novikova Z.D. The study of self-image in individuals with disorders of gender identity as an additional criterion of differential diagnosis in the examination of disputable sexual states. *Psikhologiya i pravo*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 142–154.
7. Bem S.L. The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, vol. 42, no. 2, pp. 155–162.
8. Kharlamenkova N.E., Volovikova M.I., Artemtseva N.G. *Psikhologicheskie issledovaniya lichnosti: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy* [Psychological research of a personality: history, current state, prospects]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2016. 448 p.
9. Parlee M.B. The sexes under Scrutiny: from old biases to new theories. *Psychology today*, 1978, no. 11, pp. 62–69.
10. Telepov M.N., Telepova N.N. *Aspekty otnosheniy* [The aspects of relations]. Samara, Telepova N.N. Publ., 2019. 231 p.
11. Jushua A. Copel. *Obstetric imaging: Fetal Diagnosis and Care. Corpus Collosum*. Philadelphia, Elsevier Publ., 2018. 180 p.
12. Kon I.S. *Seksualnaya kultura v Rossii* [Sexual culture in Russia]. Moscow, AST Publ., 2018. 464 p.
13. Kletsina I.S., Ioffe E.V. *Gendernye normy kak sotsialno-psikhologicheskiy fenomen* [Gender norms as a social and psychological phenomenon]. Moscow, Prospekt Publ., 2019. 144 p.
14. Geodakyan S.V., ed. *Kuda i zchem prygayut geny? Nomadicheskaya teoriya polovykh genov* [Where and what for are the genes jumping? Nomadic theory of sex genes]. Moscow, Aprel Publ., 2018. 160 p.
15. Breslav G.M., Khasan B.I. Gender differences and modern school education. *Voprosy psikhologii*, 1990, no. 3, pp. 64–69.
16. Ilin E.P. *Pol i gender* [Sex and gender]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2010. 686 p.
17. The research of M. Rokeach's value system. *PsychoJournal.Ru*, 2015, no. 479.
URL: psychojournal.ru/tests/479-issledovanie-cennostnyh-orientaciy-m-rokicha.html.

18. Dzhensen F.E., Natt E.E. *Mozg podrostka. Spasitelnye rekomendatsii neyrobiologa dlya roditeley tineydzherov* [The teenage brain: a neuroscientist's survival guide to raising adolescents and young adults]. Moscow, Eksmo Publ., 2019. 368 p.
19. Telepov M.N., Telepova N.N. *Lichnost: sudba ili rabota nad soboy? Aspekty formirovaniya lichnosti* [Personality: fate or self-improvement? Aspects of personality formation]. Samara, Ofort Publ., 2012. 159 p.
20. Abramova G.S. *Psikhologiya chelovecheskoy zhizni* [Psychology of human life]. Moscow, Prometey Publ., 2018. 352 p.

THE RESEARCH OF PARENTS' PREFERENCES IN UPBRINGING BOYS AND GIRLS

© 2019

N.N. Telepova, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor,
professor of Chair of General and Social Psychology
Moscow City University, Samara branch, Samara (Russia)

M.N. Telepov, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology and Special Education
Samara Education Development Center, Samara (Russia)

Keywords: parents' preferences; psychological gender; femininity; masculinity; androgyny; value system.

Abstract: The paper deals with the issue of bringing up boys and girls in the family environment. At the end of the 20th century, a lot of controversies arose on the issue of bringing up boys and girls both in psychological and pedagogical and in parental circles when numerous studies were conducted on gender issues and the gender aspect of personality formation. The aim of the research is to analyze the psychological gender aspects, such as femininity, masculinity, androgyny, and parents' preferences in raising boys and girls and the development of their value system. The authors research parents' preferences in developing character and personality of boys and girls. The data which they got as a result of their experiment are analyzed. The sample includes 44 people (22 couples). Milton Rokeach's and Sandra Bem's tests were used in the research. The hypothesis of the research is the following: gender aspect of family education is characterized by the difference in developing feminine and masculine features, wherever developing of value system is the same with boys and girls from the parents' perspective. The first part of the hypothesis was partly proved by the research. Out of 20 masculine features, only 5 are set out as statistically approved, they are assertiveness, strength, authority, masculinity, and competitiveness. Out of 20 feminine features, only 5 are statistically approved, they are the ability to trust, femininity, softness, cordiality, and attractiveness. The other features are not statistically meaningful. The second part of the hypothesis was proved totally: according to parents' preferences, the process of value system development is the same within boys and girls.

ДЕФИЦИТАРНОСТЬ ГРАНИЦ Я КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЙ МЕНТАЛИЗАЦИИ И ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА ПРИ САООТЧУЖДЕНИИ

© 2019

И.А. Шаповал, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: самоотчуждение; адаптация; защита; ментализация; границы Я; внутренний диалог; прочные границы; тонкие границы.

Аннотация: В статье представлен авторский подход к пониманию дуальности самоотчуждения как защиты и адаптации и его связи со спецификой ментализации и внутреннего диалога личности, которая определяется качеством границ Я. Цель работы – выяснение характера связей между прочностью границ Я и самоотчуждением. Выявлена сложная детерминированность феномена самоотчуждения: во-первых, двойственностью Я человека, во-вторых, его дистанцированием или отказом от Не-Я и от диалога с ним. Нарушения обмена информацией и энергией между Я и Не-Я коррелируют с изменениями прочности их границ и искажают процессы ментализации, что создает почву для самоотчуждения. Установлены и систематизированы содержательно-функциональные связи нарушений ментализации, прочности границ Я и его диалога с Не-Я. Адаптивное самоотчуждение выступает ответом на угрозу консервации Я и отражает выбор самоизменения; защитное самоотчуждение и выбор самосохранения актуализируются при угрозе разрушения Я. Эмпирически выявлены различные тенденции в связях между прочностью границ Я и самоотчуждением. Для прочных границ более характерны самоотчуждение, монолог Я, дефицит ментализации, псевдо- и компартиментализация, адаптационное «ложное Я», вегетативность или авантюризм. При тонких границах преобладает защитное самоотчуждение с переживанием бессилия, снижены или подавлены возможности ментализации и способность человека к самоопределению и самоизменению. Выводы автора заключаются в признании необходимости для жизни человека баланса защитного и адаптационного самоотчуждения, связь которого с изменениями прочности границ Я должна учитываться при оказании психологической помощи.

ВВЕДЕНИЕ

Категория самоотчуждения описывает актуальную онтологическую ситуацию нарушения или разрыва связи человека с самим собой. Девальвация ранее рефлексивно осознанной самоидентичности (на уровне сознания) и прежнего «чувства Я» (на уровне ощущений) разрушает их связи и когнитивно-аффективную целостность. Негативный опыт личности в отношениях с самой собой, когда она не может больше сказать «да» самой себе [1], приводит ее к самодистанцированию, «отрыву» Я от связей и отношений с собой, к самоотрицанию. Необходимость переосмыслить себя и выбрать самоконсервацию или изменения Я для многих сопряжена с чувствами утраты контроля над своей жизнью и неспособности влиять на ее ход.

Э. Фромм считал отчужденность неотъемлемой чертой существования человека второй половины XX века [2, с. 143]. Не чувствуя себя центром своего мира, утратив связи со своим подлинным Я, человек воспринимает себя и других отстраненно, подобно тому как воспринимаются вещи, – при помощи чувств и здравого смысла, но без продуктивной связи. Эта тенденция усиливается в современном мире. Вторичность, искусственность, симулятивность, нравственная амбивалентность, жизнь «понарошку» сходятся в подмене реальности и «играизации» как стиле жизни [3]. Отказ от Я и перманентная смена ценностей, имиджей, паттернов поведения позволяют выстраивать новые Я и достаточно эффективно манипулировать окружающими. Суррогатными способами преодоления самоотчуждения становятся разного рода зависимости, аномия и нигилизм, социальная эксклюзия и эскапизм, агрессия и аутоагрессия и т. д. Тем самым «внутренняя», личностная проблема самоотчуждения становится «социальной

болезнью», что актуализирует необходимость ее исследований.

Исходя из понятия «самоотчуждение», очевидно, что Я не монолитно, но интегрально, и условием его бытия выступает наличие и контакты в его пространстве различных Я и их «антиподов», Не-Я. Основным инструментом не завершающегося в течение всей жизни «строительства» Я выступают его границы. Они разделяют и соединяют Я и не-Я, обнажают и демонстрируют их различия и несводимость друг к другу, обеспечивают их изоляцию, контакт и диалог. Благодаря границам Я и не-Я становятся друг для друга яснее, соотносятся и интегрируются в едином Я [4].

Исследовательской проблемой настоящей работы является определение роли качества границ Я и не-Я в механизмах самоотчуждения.

Главная атрибутивная и конституирующая характеристика Я, согласно философии постмодерна, – его сознание, происходящее из стремления к Другому, и, поскольку Я двойственно, то суть его бытия – со-бытие с Другим [1]. Тем самым чем больше суб-Я у психически здорового человека, тем шире пространство и богаче бытие Я, внимательно рассматривающего и оценивающего все, что человек считает своим (намерения, желания, чувства, поведение) [5]. На границе контакта Я и не-Я осознание нового или «чужого» мотивирует на принятие приемлемого и отвержение неприемлемого. Если опасность отвергается, то новое отбирается и усваивается, изменяя и развивая личность. Отказ человека от выбора и принятия нового в целях, например, самосохранения, консервирует его Я, приводя к стагнации. Объектом самоотчуждения как результата крайних форм процессов идентификации (слияния) и обособления личности [6] становятся некие суб-Я, рефлексивное

и экзистенциальное Я, эмоции, потребности, личностно значимые связи, субъектность, суверенность.

Е.Н. Осин раскрывает субъективное отчуждение как разрыв или нарушение связей личности с миром и как механизм утраты их смысла, отрицательно коррелирующие с осмысленностью жизни, жизнестойкостью, автономией, самоэффективностью, интернальностью, чувством связности [7].

Широко распространённый преморбид самоотчуждения человека – конформная идентичность, чрезмерно конкретная, фрагментарная и сведённая к набору социальных ролей и биологических потребностей [8]. Обладатель такого Я прагматичен и ориентирован на потребление, тревожен и боязлив, стремится к поверхностным отношениям контрактного типа и приходит в итоге к разочарованию в себе и других. Негативные, трагические и клинические аспекты самоотчуждения раскрыты психодинамической теорией (З. Фрейд, К. Хорни, Р. Лэйнг, Ф. Риман, Д. Калшед, К. Юнг, Ф. Перлз, К. Хорни, Э. Эриксон, П. Бергер и Т. Лукман, G. Aamon и др.). Самоотчуждение связывалось:

– с базальными тенденциями жизни человека к неизменности и само-ограничиванию как способу само-сохранения, к слиянию через самоотречение, к изменению существующего порядка путем отказа от уже извещанного и стремления к свободе, всему новому и рискованному;

– с защитами Я: с вытеснением или отстранением человека от не удовлетворяющей его реальности, уходом или бегством от внешнего мира, в т. ч. в болезнь; с диссоциацией, расщеплением или фрагментацией Я (отчуждением его неприемлемой Тени), изоляцией «скелетов в шкафу» («отколовшихся частей души», комплексов) и возведением амнестических барьеров между ними;

– со «сделкой с Сатаной»: отказаться от Я – равно продать душу; с формированием интроектов, «ложного Я» (false self system) или ложной идентичности с нелицетворенностью, невоплощенностью, миграцией по альтернативным мирам с произвольной сменой масок и «играизацией», конструированием многочисленных имиджевых Я и взаимных манипуляций.

Среди базовых признаков самоотчуждения – непонимание человеком себя и своих желаний, самообвинение, негативная идентичность и негативное самоотношение, самоотвержение и формирование устойчивого «внешнего» Я, экзистенциальный вакуум. Большинство трактовок самоотчуждения связывают его с созданием компенсаторных систем и способов защитного поведения.

Концепты потенциально позитивных эффектов и даже необходимости разотождествления человека со сложившимся образом Я и его отрицания для личностного роста появились в последней трети XX века. Стремясь стать иным, чем в данный момент, человек должен переступить свои границы и постоянно изменять себя в изменяющемся мире, выбирая самого себя – не такого, «каким он задуман», а такого, каким он сам решил себя считать [1, с. 198].

Развитие личности подразумевает ослабление первичной структуры Я путем его разотождествления и самоотречения. Способность к ним К. Домбровский считает свидетельствами богатства психической жизни человека и его повышенной восприимчивости, низкого

порога фрустрации и неприспособленности к действительности [9, с. 34]. Для отделения от сложившегося Я и поиска нового необходимы и возможность жертвовать, и последующая компенсация жертвы. Стремление преодолеть границы обыденности открывает путь к внутренним конфликтам Я со своими же переживаниями, чертами, ограниченными способностями и т. д. «Восхождение выше» требует подчинения себя примитивного (какой я есть) «себе высшему» (каким я должен быть). В итоге частичная смерть Я воспринимается как уход от привычного восприятия мира и чувства своей неадекватности, отражая исчезновение старого, изжившего себя образа и его обновление, возрождение и замещение его новым.

Согласно идеям психосинтеза Р. Ассаджиоли [10], постижение человеком своего истинного Я – решающее условие обретения им психического здоровья и налаживания наиболее гармоничных отношений с собой и с другими людьми. Для этого необходимо обнаруживать основные элементы личности и контролировать их с помощью двух методов: разотождествления (отделения себя от элемента личности, ошибочно воспринимаемого как своя сущность) и дезидентификации, отстранения и освобождения от социальных суб-Я, рождающих психологические проблемы.

Итак, самоотчуждение может иметь полярные векторы: следствиями негативного будут системный дисбаланс Я и снижение устойчивости и общей витальности системы личности [4], следствиями позитивного – самоизменения и развитие личности. Самоотчуждение в целом выступает защитным или адаптивным механизмом психической саморегуляции в ситуации реальной или мнимой угрозы Я: оно снижает дискомфорт и сохраняет непротиворечивость образа Я за счет более или менее осознанного искажения оценки объективной реальности, контакта с объективной реальностью или его прерывания. В целом отказ от неких «неподходящих» Я может быть вынужденным, но чаще он целенаправленно скрывает их от угроз «разоблачения» другими и самим собой. Формирование и поддержание представления о себе, выработка путей самоизменения или обоснования отказа от него происходят в процессах непрерывного взаимодействия и взаимообмена Я и Не-Я.

Каковы наиболее общие причины отрицания человеком своего Я? В контексте его социального бытия обычно акцентируются противоречия между стремлениями и возможностями человека и требованиями социальных ролей, ценностей, норм, приводящие под социальным давлением и контролем к разрыву между сущностью и существованием человека, сущим и должным. В качестве внутренних причин самоотчуждения чаще всего называют ментальные травмы (включая детские) и внутриличностные конфликты.

Важнейшая, на наш взгляд, причина отказа от Я кроется в проблемах ментализации. М.К. Мамардашвили констатирует: человек благополучно не видит сам себя, того, что он делает на самом деле. Он как бы внушает себе: то, что я делаю и говорю, – это не настоящий я, у меня есть еще какая-то глубокая суть, по сравнению с которой всё это и все «они» не имеют значения [11]. За подобными уловками Я лежит обычно заурядная пустота.

Эффективное функционирование и целостность интегрального Я подразумевает связность и обмен информацией и энергией между его ментальными конструктами: 1) рефлексивно осознанной самоидентифицированностью Я и 2) Не-Я как персонификацией неприемлемых с точки зрения морали и психического здоровья сторон личности. Не-Я зеркально отражают Я и динамически мигрируют в общем пространстве от периферии к центру и обратно. На границе их диалога отношение Я «к» Не-Я одновременно происходит «с» и «между» [12]. Благодаря ментализации человек способен и может увидеть себя глазами другого, рефлексировать когнитивные и аффективные аспекты своего психического состояния, отчетливо переживать чувство своего Я и делать его более ясным для себя самого (и для других) [13].

Нарушения ментализации различны, проявляют себя по-разному, но тесно связаны с качеством и функциональностью границ Я и Не-Я [14–16]. Границы Я и не-Я в их диалоге и процессах ментализации обеспечивают опознание нового и его отличий от старого, приемлемого и неприемлемого, принятие или отвержение того или другого. Нарушения ментализации согласуются с определенными состояниями границ, нарушающими их функционирование, вследствие чего диалог Я и не-Я редуцируется, искажается, превращается в монолог и ментальную почву для самоотчуждения (таблица 1). Понять свое Не-Я означает посмотреть на него как на независимое, имеющее свое значение, желания и нарративы [17] и начать с ним контролируемый диалог, границы возможности которого являются «границами прониновения» [1]. Важно, что и Я-, и Не-Я-центриро-

ванности имеют целью поддержать Я, но выражают разные части самосознания. Общее или безразличное объектом контакта не становится, и сами границы появляются и обнаруживаются там и тогда, где и когда Я встречает оппозицию Не-Я. Дифференциации, репрезентации и связывания Я и Не-Я в их со-существовании и со-бытии проявляют себя в аффективно окрашенных конструктах доминирования – подчинения, критики – защиты, дружелюбности – враждебности. В зависимости от отношения к Я и Не-Я диалог будет субъект-субъектным, где оба они равно симпатичны и уважаемы, или субъект-объектным, где одно из них девальвировано, антипатично, бессознательно отвергается [18; 19].

Вступление Я в диалог с позиций самоутверждения или компенсации чувства неполноценности вполне объясняет и орудийное самоотношение личности, и появление у нее установок на самокоррекцию, самоконтроль, саморегуляцию, аутоманипуляции и отчуждение Я или Не-Я. В этом случае их диалог превращается в монолог с позиций власти одного из них: пространство другого поглощается, он исключается из коммуникации, его право свободно выражать свои интересы игнорируется. Результатом становится «заблуждающаяся» самопрезентация Я.

Границы Я в его диалоге с Не-Я выполняют ключевые функции обеспечения этого диалога, контроля и защиты Я [12]. Дисфункциональность границ и сопротивление их изменениям связаны с отсутствием честности по отношению к себе и созданием «ложного» Я. Дискредитация/сверхидеализация Не-Я либо инфантилизация/инвалидизация Я одинаково искажают образ Не-Я в субъективно-выгодном свете и оправдывают

Таблица 1. Содержательно-функциональные связи нарушений ментализации, прочности границ Я и его диалога с Не-Я

Нарушения ментализации	Состояние границ	Диалог Я и Не-Я
Низкий уровень развития: Я сверхобобщено, когнитивно не дифференцировано, его интерпретации и оценки чрезмерно пристрастны, вплоть до игнорирования «нежелательных» чувств и мыслей	Дефицитарны, чрезмерно тонки, малодифференцированы, размыты, недостаточно ясны и артикулированы, уязвимы к стрессу	«Сцепленность», «слитность» качества и оценки образа Я и Не-Я, слипание (склеенность) подсистем Я, нестабильность его внутри- и межсистемных связей и отношений с Не-Я по типу «качелей»
Дефицит: помещение Я в зону эмоциональной недоступности для Не-Я (и наоборот), изоляция аффекта	Чрезмерно прочны в диалоге, жестко отделяют от взаимопроникновений, не позволяют интегрировать оценки Я и Не-Я в непротиворечивое Я	Пространство диалога и обмен репрезентациями исключены или редуцированы, так как диалог угрожает разрушением границ Я и самого Я
Подавление: фиксация на отдельных полярно заряженных аффектах без их интеграции	Спутаны, чрезмерно тонки и проницаемы, подвержены постоянным флуктуациям и искажениям, доступны для вторжения	Репрезентации Я и Не-Я диффузны, образ Я нестабилен. Дезорганизованная модель «прилипания», психологическое фракционирование, Не-Я = «мучающий другой»
Псевдоментализация: подмена реальности Не-Я предположениями на основе ригидных убеждений и схем, не направленных на коммуникацию и далеких от реальности	Жестки, сверхпрочны, малоподвижны, непроницаемы, ригидны, изолируют отдельные суб-Я и гиперадаптируют их к внешним требованиям и инстинктивным побуждениям	Система репрезентаций Я и Не-Я выстроена исключительно исходя из доминирующих желаний и потребностей (характерно для пограничного расстройства личности)
Компартментализация: вторичное приспособление к «белым пятнам», не замечаемым несоответствиям Я реального Я-идеалу		Я и Не-Я распределяются по «контейнерам» отдельных сфер жизни, препятствующим их взаимовлиянию

неверие в потенциальное самоизменение. Для уклонения от встречи с отвергаемым Не-Я «ложное Я» инвертирует недостатки в добродетель и приукрашивает самовосприятие. Поляризации Я и Не-Я с помощью рациональных, «логических» аргументов и опоры на объективные достижения поддерживает высокую самооценку.

Самоотчуждение провоцируют и сильное Не-Я-идеал, и слабое Не-Я при низкой рефлексии и сильных защитах Я. В целом отношение к Не-Я и успешность его диалога с Я связаны с актуализацией одной из тенденций: к самоизменению или к сохранению актуального Я-образа. При этом в любом диалоге границы Я и Не-Я будут изменяться и по-разному проявлять свои качества и свойства [4]. Деформации их прочности или, напротив, слабости могут, в свою очередь, способствовать структурной дезинтеграции Я и самоотчуждению.

Обобщим сказанное:

1. Глубинные и экзистенциальные корни самоотчуждения обусловлены двойственностью Я человека и его выбором между самосохранением – в ответ на реальную или мнимую угрозу разрушения Я – и самоизменением – в ответ на угрозу его стагнации.

2. Продуктивность диалога Я и Не-Я обеспечивают четкие и прочные границы. Чрезмерное снижение или усиление прочности границ делает дефицитарным обеспечение ими диалога Я и Не-Я, что нарушает диалогический обмен информацией и энергией между ними и процессы ментализации: редуцирует, искажает, прерывает их.

3. Закономерным следствием ухода от диалога с Я или Не-Я, перехода к монологу выступает самоотчуждение.

Цель исследования – определение и анализ специфики связей между дефицитарностью границ Я и самоотчуждением.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Проверка эмпирической гипотезы о наличии связей между прочностью границ Я и характером самоотчуждения проводилась в 2019 году на выборке из 78 студентов (20–23 года).

В диагностике использовался комплекс методик.

1. Опросник «Психологические границы личности» Э. Хартманна [20] разработан в рамках клинической и психодинамической парадигмы и представляет границы Я как свойство личности и измерение мышления. Тонкость или прочность границ связываются как с конституциональными факторами, так и с ранним опытом острой или хронической эмоциональной травмы. Опросник состоит из 18 утверждений, результат высчитывается путем суммирования ответов по прямым и обратным пунктам.

2. Опросник субъективного отчуждения ОСОТЧ Е.Н. Осина и его модификация для учащихся ОСОТЧ-У является психодиагностической методикой, обладающей хорошими психометрическими показателями, включает 80 утверждений, распределенных по 9 шкалам. Интегральный показатель (10-я шкала) позволяет выявлять общий уровень отчуждения. Формы отчуждения дифференцированы по 5 сферам жизни: работа, общество, межличностные отношения, семья, собственная личность, или Я [7]. Помимо трех форм

отчуждения (вегетативности, нигилизма, авантюризма, описанных С. Мадди [8]) в опросник включена шкала бессилия.

3. Методика «Онтологическая уверенность (ПМ)» (психометрический вариант) Н.В. Коптевой [21] в операционализации понятия онтологической уверенности–неуверенности опирается на идеи А. Лэнгле [5] о том, что этот феноменологический континуум соответствует способам структурирования бытия-в-мире в целом и составляющих его элементов (Я, тело, мир, люди, значимое как индивидуальная ценность). Методика «ОУ (ПМ)» содержит 30 суждений, образующих 4 первичные шкалы (автономия, витальные контакты с миром и переживание его как надежного, витальные контакты с людьми, «ложное Я»), и общий показатель ОУ как переживание человеком личностной автономии и связей с людьми и миром. В нашем исследовании мы ограничимся анализом показателей «ложного Я».

Во всех методиках согласие несогласие с включенными в них утверждениями (суждениями) оценивается респондентами по 5-балльной шкале Ликерта.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ результатов диагностики позволил установить следующее.

1. В общей выборке студентов представлены 2 группы: с тонкими границами (далее – ТГ) – 38,5 % выборки – и с прочными границами (далее – ПГ) – 61,5 % выборки. $T_{эмп}$ по критерию Стьюдента составил 9,4 при $оси$ значимости 2,03–2,72;

2. В отношении субъективного отчуждения между группами ТГ и ПГ:

– отсутствуют или незначимы различия в отчуждении от общества, учебной деятельности, других людей, семьи, интегральном отчуждении, нигилизме;

– различаются показатели групп по самоотчуждению, вегетативности, бессилию и авантюризму.

3. «Ложное Я» как показатель онтологической неуверенности в группе ПГ выше, чем в ТГ: 17,5 и 16,3 соответственно.

В соответствии с задачей найти различия в самоотчуждении между группами с границами разной прочности далее анализируются показатели собственно самоотчуждения, вегетативности, авантюризма, бессилия, а также «ложного Я».

Как можно видеть из приведенных в таблице 2 данных, на высоком и выше среднего уровне находятся:

– в группе ТГ – бессилие (у 73,3 %; средний уровень – 26,7 %);

– в группе ПГ – самоотчуждение (у 33,3 %; средний уровень – 50,0 %), вегетативность (у 16,7 %; средний уровень – 75,0 %), бессилие (у 37,5 %; средний уровень – 54,2 %) и авантюризм (у 12,5 %; средний уровень – 62,5 %).

Согласно корреляционному анализу (по Пирсону):

– в группе ТГ коэффициент корреляции r составил: с самоотчуждением $-0,657$, с вегетативностью $-0,586$, с бессилием $-0,558$ и с авантюризмом $-0,076$. Таким образом, все связи между признаками в этой группе обратные, а теснота их связей по шкале Чеддока $эп$ (за исключением авантюризма) заметная;

– в группе ПГ при прямой корреляции границ с самоотчуждением (коэффициент 0,008) у каждого третьего

Таблица 2. Внутригрупповое распределение уровней выраженности отчуждения, %

Уровни	Самоотчуждение		Вегетативность		Бессилие		Авантюризм	
	ТГ	ПГ	ТГ	ПГ	ТГ	ПГ	ТГ	ПГ
Выше среднего и высокий	–	33,3	6,7	16,7	73,3	37,5	–	12,5
Средний	80,0	50,0	86,8	75,0	26,7	54,2	66,7	62,5
Ниже среднего и низкий	20,0	16,7	6,7	8,3	–	8,3	33,3	25,0

Примечание: ТГ – тонкие границы; ПГ – прочные границы.

испытуемого обнаружен его высокий уровень. Связи границ с вегетативностью, бессилием и авантюризмом отрицательные, но их теснота слабее (соответственно $-0,244$, $-0,263$ и $-0,065$).

Таким образом, наличие тонких границ Я способствует не самоотчуждению, но преимущественно снижению общей жизнестойкости личности, снижению ее активности и утрате веры в свою способность влиять на важные жизненные ситуации. Повышение прочности границ повышает риск самоотчуждения в каждом третьем случае и одновременно расширяет диапазон проявлений его форм.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Ф. Перлз сравнивал границы Я с прокрустовым ложем – тем, что мы делаем с собой, если наши возможности не соответствуют нашему образу Я [22]. Не решив, кому понравиться (себе или другим), человек идентифицируется с чем-то внутри (Я) или вне себя (Не-Я) настолько, что становится скорее реактивным, реагирующим, чем проактивным и действующим. Но чем меньше он соприкасается со своим Я, тем больше прячет какие-то его части от осознания, и тем больше оно фрагментируется.

Как видно из результатов диагностики, при прочных границах самоотчуждение встречается чаще и проявляется сильнее и разнообразнее. Умеренная «толстокожесть» определяет устойчивость и связность Я-концепции, стабильность человека в общем функционировании и уверенность в отношениях с миром и с самим собой [23]. В то же время усиление прочности границ делает их малоподвижными, непроницаемыми, ригидными, что не дает интегрироваться противоречивым оценкам Я и Не-Я: они жестко отделены от взаимопроникновений, отдельные суб-Я изолированы. Дефицит ментализации, псевдо- и компартаментализация (таблица 1) обедняют пространство Я, усиленно защищают стабильность его образа и позитивное самоотношение и снижают потребности человека во внутреннем диалоге, рефлексии, самокритике.

Искажение связей человека со своим Я и представлений о его границах генерирует отчуждение и самоотчуждение. Преобладающие в группе ПГ вегетативность и авантюризм, полярные и популярные формы «жизни без границ» и отказа от диалога с собой избавляют от необходимости самоизменения, но «подталкивают» к выстраиванию «ложного Я», иллюзорно значимого имиджа. Защиты помогают не переживать разрыв между Я и масками, невоплощенность истинного Я в общении и деятельности, а устойчивость в интеракциях достигается за счет ригидного отношения к себе и другим.

«Тонкокожесть» при тонких границах характеризуют низкая дифференциация и четкость, размытость Я и Не-Я (таблица 1), смешение или совпадение их черт и диффузия их репрезентаций. Сверхпроницаемость тонких границ определяет дефицит способности к обособлению, и, не чувствуя важное для себя и не научившись проживать его, человек становится чужим самому себе [5; 24]. Его обостренная чувствительность к психической реальности (своей и других людей) провоцирует уязвимость в диалоге Я и Не-Я, а защитные механизмы оказываются слабыми и недостаточными для безусловного принятия собственных особенностей. Эмоциональная привязанность к своим эмоциям и прежнему опыту без осознания их источников подпитывает страх изменений, основанный на страхах разочарования в себе и ответственности за свой выбор.

Пониженная или подавленная ментализация «текущего Я» не дает ему определить и установить границы с Не-Я и сориентироваться в себе, чтобы от чего-то в себе отказаться, снижая тем самым возможность самоотчуждения. Ощущения своей неспособности определить желаемое и что-то в себе изменить, чтобы добиться его, одновременно и резко повышают переживания бессилия. Размытость и неосознаваемость внутренних ресурсов Я на фоне непереносимости неопределенности объясняет нежелание прикладывать усилия и может приводить к нивелированию своего Я, конформизму и зависимости от окружения.

Итак, глубинной основой самоотчуждения человека является двойственность его Я и необходимость выбирать между самосохранением и самоизменением: выбор первого актуализирует защитное самоотчуждение (ответ на угрозу разрушения Я), второго – адапционное (ответ на угрозу стагнации Я).

Дефицитарность чрезмерно прочных или тонких размытых границ Я в обеспечении процессов ментализации и внутреннего диалога, его контроля и защиты Я выступает причиной прерывания этого диалога, ухода от него, перевода в монолог, отказа от Я и самоотчуждения.

Поскольку самоотчуждение выступает общей закономерностью в жизни и развитии личности, для сохранения ее здоровья необходим баланс защит и адаптации. Его связь с изменениями прочности границ Я и их влиянием на процессы ментализации и внутренний диалог желательно учитывать в различных практиках психологической помощи.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ.

Установлено, что наличие прочных границ Я слабо отрицательно коррелирует с вегетативностью, авантюризмом, бессилием, но прямо и заметно сильнее

с самоотчуждением у каждого третьего обладателя таких границ. Таким образом, повышение прочности границ приводит к вариативности проявлений субъективного отчуждения во всем его диапазоне и может выступать предиктором или протектором самоотчуждения и создания «ложного Я».

Выявлены заметные обратные корреляции тонких границ Я со всеми показателями субъективного отчуждения, в том числе самоотчуждения. В то же время высокий уровень переживания бессилия указывает на дефицит веры обладателей тонких границ в свои внутренние ресурсы и способности к самоопределению, самоизменению, влиянию на важные жизненные ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бубер М. Два образа веры. М.: АСТ, 1999. 592 с.
- Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий. М.: Айрис-пресс, 2005. 352 с.
- Кравченко А.С. Играизация российского общества (к обоснованию новой социологической парадигмы) // Общественные науки и современность. 2002. № 6. С. 143–155.
- Шаповал И.А. Границы контакта Я и не-Я как пространство трансформаций диспозиций личности // Психология и психотехника. 2017. № 3. С. 10–22.
- Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2008. 159 с.
- Латыпов И.В. Взаимосвязь самоотчуждения и образа Я личности // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2. С. 224–227.
- Осин Е.Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 217 с.
- Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
- Dąbrowski K. W poszukiwaniu zdrowia psychicznego. Warszawa: Państw. wydaw. nauk., 1989. 214 p.
- Ассаджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники. М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2016. 204 с.
- Мамардашвили М. Сознание и цивилизация. Тексты и беседы. М.: Логос, 2004. 272 с.
- Шаповал И.А. Функции границ Я во внутреннем диалоге клиента психологического консультирования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 2. С. 83–89.
- Fonagy P., Gergely G., Yurist E., Target M. Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self. New York: Other Press, 2002. 592 p.
- Визгина А.В., Пантеев С.Р. Особенности Не-Я как подструктуры самосознания // Вопросы психологии. 2013. № 6. С. 42–54.
- Соколова Е.Т. Аффективно-когнитивная дифференцированность/интегрированность как диспозиционный фактор личностных и поведенческих расстройств // Теория развития: дифференционно-интеграционная парадигма. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 151–166.
- Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. СПб.: Питер, 2002. 480 с.
- Измагурова В.Л. Феномен аутокоммуникации как фактор развития сознания // Коммуникология. 2015. Т. 3. № 4. С. 31–42.
- Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
- Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 204 с.
- Шамшикова О.А., Волохова В.И. Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности» Э. Хартманна // Мир науки, культуры и образования. 2013. № 5. С. 243–248.
- Коптева Н.В. Онтологическая уверенность: понятие и операционализация : дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2013. 350 с.
- Перлз Ф.С. Гештальт-подход. Свидетель терапии. М.: Институт Психотерапии, 2001. 224 с.
- Hartmann E. Boundaries in the mind: A new psychology of personality. New York: Basic Books, 1991. 288 p.
- Ammon G. Handbuch der Dynamischen Psychiatric. Bd. 2. Munchen: Er. Reinhardt Verlag, 1982. 967 p.

REFERENCES

- Buber M. *Dva obraza very* [Two Types of Faith]. Moscow, AST Publ., 1999. 592 p.
- Fromm E. *Revolutsiya nadezhdy. Izbavlenie ot illyuziy* [Revolution of hope. Getting rid of illusions]. Moscow, Ayris-press Publ., 2005. 352 p.
- Kravchenko A.S. Gamization of Russian society (to the justification of new sociological paradigm). *Obshchestvennyye nauki i sovremennost*, 2002, no. 6, pp. 143–155.
- Shapoval I.A. The boundaries of contact of Self and non-Self as the space of transformations of personality dispositions. *Psikhologiya i psikhotehnika*, 2017, no. 3, pp. 10–22.
- Lengle A. *Person. Ekzistentsialno-analiticheskaya teoriya lichnosti* [Person. Esistenziale-analytical theory of personality]. Moscow, Genesis Publ., 2008. 159 p.
- Latypov I.V. The interrelation of self-alienation and personality self-image. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2011, no. 2, pp. 224–227.
- Osin E.N. *Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika*. Diss. kand. psikh. nauk [Sense-loss as the experience of alienation: the structure and diagnostics]. Moscow, 2007. 217 p.
- Maddi S. Creating meaning through making decision. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2005, vol. 26, no. 6, pp. 87–101.
- Dąbrowski K. *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Warszawa, Państw. wydaw. nauk. Publ., 1989. 214 p.
- Assadzholi R. *Psikhosintez. Printsipy i tekhniki* [Psychosynthesis. Principles and techniques]. Moscow, Institut Obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 2016. 204 p.
- Mamardashvili M. *Soznanie i tsivilizatsiya. Teksty i besedy* [Mentality and civilization. Texts and conversations]. Moscow, Logos Publ., 2004. 272 p.
- Shapoval I.A. The functions of ego boundaries in the internal discourse of a counseling client. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2018, no. 2, pp. 83–89.

13. Fonagy P., Gergely G., Yurist E., Target M. *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York, Other Press Publ., 2002. 592 p.
14. Vizgina A.V., Pantileev S.R. Features of the Not-I sub-structure of self-awareness. *Voprosy psikhologii*, 2013, no. 6, pp. 42–54.
15. Sokolova E.T. Affective-cognitive differentiation/integrity as a dispositional factor in personality and behavioral disorders. *Teoriya razvitiya: differentsionno-integratsionnaya paradigma*. Moscow, Yazyki slavyanskikh kultur Publ., 2009, pp. 151–166.
16. Khorni K. *Samoanaliz. Psikhologiya zhenshchiny. Novye puti v psikhoanalize* [Self-analysis. Woman Psychology. New ways in psychoanalysis]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2002. 480 p.
17. Izmagurova V.L. Phenomenon of autocommunication as a factor of development of consciousness. *Kommunikologiya*, 2015, vol. 3, no. 4, pp. 31–42.
18. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* [Self-consciousness]. Moscow, MGU Publ., 1983. 284 p.
19. Sardzhveladze N.I. *Lichnost i ee vzaimodeystvie s sotsialnoy sredoy* [Personality and interaction with the social environment]. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1989. 204 p.
20. Shamshikova O.A., Volokhova V.I. Psychometric analysis and standardization of foreign technique “boundaries in the mind” by Ernest Hartmann M.D. *Mir nauki, kultury i obrazovaniya*, 2013, no. 5, pp. 243–248.
21. Kopteva N.V. *Ontologicheskaya uverennost: ponyatie i operatsionalizatsiya*. Diss. dokt. psikhol. nauk [Ontological confidence: the concept and operationalization]. Ekaterinburg, 2013. 350 p.
22. Perlz F.S. *Geshtalt-podkhod. Svidetel terapii* [Gestalt approach. Witness to therapy]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2001. 224 p.
23. Hartmann E. *Boundaries in the mind: A new psychology of personality*. New York, Basic Books Publ., 1991. 288 p.
24. Ammon G. *Handbuch der Dynamischen Psychiatric*. Munchen, Er. Reinhardt Verlag Publ., 1982. Bd. 2, 967 p.

DEFICIENCY OF EGO BOUNDARIES AS A FACTOR OF VIOLATIONS OF MENTALIZATION AND INNER DISCOURSE IN THE CASE OF SELF-ALIENATION

© 2019

I.A. Shapoval, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Chair of Special Psychology
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)

Keywords: self-alienation; adaptation; protection; mentalization; ego boundaries; inner discourse; strong boundaries; thin boundaries.

Abstract: The paper presents the author’s approach to the understanding of the duality of self-alienation as the protection and adaptation and its relation with the specifics of mentalization and personality inner discourse. Such duality is determined by the quality of self-boundaries. The goal of the study is to clarify the nature of the relationships between the stability of self-boundaries and self-alienation. The author identified the complex determinateness of self-alienation phenomenon: firstly, by the duality of the human Self and, secondly, by its distancing or rejection of Non-Self and the dialogue with it. The disturbances in the exchange of information and energy between the Self and the Non-Self correlate with the changes in the stability of their boundaries and distort the processes of mentalization, which creates the ground for self-alienation. The author identified and systematized the content-functional relations of mentalization disorders, the stability of Self-boundary and its dialogue with Non-Self. The adaptive self-alienation is a response to the self-preservation threat and reflects the choice of self-change, protective self-alienation, and the choice of self-preservation becomes actual in the case of the threat of Self-destruction. The study empirically identified various trends in the relationships between the stability of Self-boundaries and self-alienation. Strong boundaries are more characterized by self-alienation, Self monologue, the lack of mentalization, pseudo- and compartmentalization, adaptive “false Self” vegetativeness or adventurism. With thin boundaries, the protective self-alienation with the experience of impotence prevails, the possibilities of mentalization and the ability of a person to self-determination and self-change are reduced or suppressed. The author concludes on the necessity of the balance of protective and adaptive self-alienation, and its relationship with changes in the Self-boundaries stability should be taken into account when delivering psychological aid.

НАШИ АВТОРЫ

Абильтарова Эльвиза Нуриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры охраны труда в машиностроении и социальной сфере.

Адрес: Крымский инженерно-педагогический университет, 295015, Россия, г. Симферополь, Учебный переулок, 8.

Тел.: +7 978 727-11-79

E-mail: elviza2008@gmail.com

Анчугова Ольга Вячеславовна, аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода.

Адрес: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,

620000, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51.

Тел.: 8 902 444-35-32

E-mail: leleka-eka@mail.ru

Барышева Анна Яковлевна, магистрант.

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет,

460014, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 19.

Тел.: +7 932 537-41-27

E-mail: annabar1995@mail.ru

Зарифуллина Дарья Павловна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода.

Адрес: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,

620000, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51.

Тел.: 8 912 223-64-03

E-mail: dashyta_gr@mail.ru

Зебзеева Валентина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Института дошкольного и начального образования.

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет,

460014, Россия, г. Оренбург, ул. Пушкинская, 18.

Тел.: +7 903 390-77-70

E-mail: Val.orin@mail.ru

Иванова Виктория Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и перевода.

Адрес: Тульский государственный университет, 300012, Россия, г. Тула, Проспект Ленина, 92.

Тел.: (4872) 35-34-44

E-mail: vik2662009@yandex.ru

Ковалева Александра Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода.

Адрес: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,

620000, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51.

Тел.: 8 912 245-09-82

E-mail: kovalka73@mail.ru

Курманова Диляра Ильшатовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода.

Адрес: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,

620000, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51.

Тел.: 8 982 699-74-83

E-mail: dilechka93@mail.ru

Литвиненко Наталья Валерьевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики дошкольного и начального образования, профессор кафедры социальной психологии.

Адрес 1: Оренбургский государственный педагогический университет,

460014, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 19.

Адрес 2: Оренбургский государственный университет,

460018, Россия, г. Оренбург, пр-т Победы, 13.

Тел.: +7 912 842-44-11

E-mail: litna@list.ru

Ляшевская Наталья Валерьевна, заведующий учебно-методическим центром сопровождения инноваций в образовании.

Адрес: Институт развития образования Омской области, 644093, Россия, г. Омск, ул. Тарская, 2.

Тел.: 8 961 882-77-09

E-mail: n.lyashevskaya@yandex.ru

Опанасец Анастасия Сергеевна, аспирант кафедры лингвистики и перевода.

Адрес: Тульский государственный университет, 300012, Россия, г. Тула, Проспект Ленина, 92.

Тел.: (4872) 35-34-44

E-mail: nastia2894@gmail.com

Пономарева Марина Николаевна, магистрант Института дошкольного и начального образования.

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет,

460014, Россия, г. Оренбург, ул. Пушкинская, 18.

Тел.: +7 986 792-65-24

E-mail: dlamari2@mail.ru

Телепов Михаил Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционного образования.

Адрес: Центр развития образования городского округа Самара,

443081, Россия, г. Самара, ул. Стара-Загоры, 96.

Тел.: +7 927 262-99-84

E-mail: Telepovs@mail.ru

Телепова Надежда Николаевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии.

Адрес: Московский городской педагогический университет, Самарский филиал,

443081, Россия, г. Самара, ул. Стара-Загоры, 76.

Тел.: +7 927 685-10-04

E-mail: Telepovs@mail.ru

Ткачева Марина Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода.

Адрес: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина,

620000, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51.

Тел.: 8 919 388-50-46

E-mail: tkachevamv@mail.ru

Шаповал Ирина Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии.

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет,

460018, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 19.

Тел.: (3532) 77-24-52

E-mail: irinashapoval@yandex.ru

OUR AUTHORS

Abiltarova Elviza Nurievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Labor Protection in Engineering and Social Sphere.

Address: Crimean Engineering and Pedagogical University,
295015, Russia, the Republic of Crimea, Simferopol, Uchebny Pereulok, 8.
Tel.: +7 978 727-11-79
E-mail: elviza2008@gmail.com

Anchugova Olga Vyacheslavovna, postgraduate student, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation.

Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620000, Russia, Yekaterinburg, Lenin Prospect, 51.
Tel.: 8 902 444-35-32
E-mail: leleka-eka@mail.ru

Barysheva Anna Yakovlevna, graduate student.

Address: Orenburg State Pedagogical University, 460014, Russia, Orenburg, Sovetskaya Street, 19.
Tel.: +7 932 537-41-27
E-mail: annabar1995@mail.ru

Ivanova Viktoriya Ivanovna, Doctor of Sciences (Pedagogics), Professor, Head of Chair of Linguistics and Translation.

Address: Tula State University, 300012, Russia, Tula, Prospect Lenina, 92.
Tel.: (4872) 35-34-44
E-mail: vik2662009@yandex.ru

Kovaleva Aleksandra Georgievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Foreign Languages and Translation.

Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620000, Russia, Yekaterinburg, Lenin Prospect, 51.
Tel.: 8 912 245-09-82
E-mail: kovalka73@mail.ru

Kurmanova Dilyara Ishatovna, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation.

Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620000, Russia, Yekaterinburg, Lenin Prospect, 51.
Tel.: 8 982 699-74-83
E-mail: dilechka93@mail.ru

Litvinenko Natalya Valeryevna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair of Pedagogy of Preschool and Elementary Education, professor of Chair of Social Psychology.

Address 1: Orenburg State Pedagogical University, 460014, Russia, Orenburg, Sovetskaya Street, 19.
Address 2: Orenburg State University, 460018, Russia, Orenburg, Prospect Pobedy, 13.
Tel.: +7 912 842-44-11
E-mail: litna@list.ru

Lyashevskaya Natalia Valerevna, head of the educational and methodical center for support of innovations in education.

Address: Institute of development of education of the Omsk region,
644093, Russia, Omsk, Tarskaya str., 2.
Tel.: 8 961 882-77-09
E-mail: n.lyashevskaya@yandex.ru

Opanasets Anastasiya Sergeevna, postgraduate student of Chair of Linguistics and Translation.

Address: Tula State University, 300012, Russia, Tula, Prospect Lenina, 92.
Tel.: (4872) 35-34-44
E-mail: nastia2894@gmail.com

Ponomareva Marina Nikolaevna, graduate student of Institute of Preschool and Elementary Education.

Address: Orenburg State Pedagogical University, 460014, Russia, Orenburg, Pushkinskaya Street, 18.
Tel.: +7 986 792-65-24
E-mail: dlamari2@mail.ru

Telepov Mikhail Nikolaevich, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology and Special Education.
Address: Samara Education Development Center, 443081, Russia, Samara, Stara-Zagora Street, 96.
Tel.: +7 927 262-99-84
E-mail: Telepovs@mail.ru

Telepova Nadezhda Nikolaevna, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, professor of Chair of General and Social Psychology.
Address: Moscow City University, Samara branch, 443081, Russia, Samara, Stara-Zagora Street, 76.
Tel.: +7 927 685-10-04
E-mail: Telepovs@mail.ru

Tkacheva Marina Viktorovna, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation.
Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620000, Russia, Yekaterinburg, Lenin Prospect, 51.
Tel.: 8 919 388-50-46
E-mail: tkachevamv@mail.ru

Shapoval Irina Anatolyevna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Chair of Special Psychology.
Address: Orenburg State Pedagogical University, 460018, Russia, Orenburg, Sovetskaya Street, 19.
Tel.: (3532) 77-24-52
E-mail: irinashapoval@yandex.ru

Zarifullina Darya Pavlovna, senior lecturer of Chair of Foreign Languages and Translation.
Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
620000, Russia, Yekaterinburg, Lenin Prospect, 51.
Tel.: 8 912 223-64-03
E-mail: dashyta_gr@mail.ru

Zebzeeva Valentina Alekseevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Pedagogy of Preschool and Elementary Education of the Institute of Preschool and Elementary Education.
Address: Orenburg State Pedagogical University, 460014, Russia, Orenburg, Pushkinskaya Street, 18.
Tel.: +7 903 390-77-70
E-mail: Val.orin@mail.ru