

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

# ВЕСТНИК

Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина

*Научный журнал*

**№ 4**

Санкт-Петербург  
2019

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

**Научный журнал**

**№ 4, 2019  
Основан в 2006 году**

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

*С. Г. Еремеев*, доктор экономических наук, профессор, ректор, главный редактор;  
*Л. М. Кобрин*, доктор педагогических наук, профессор, зам. главного редактора;  
*М. Ю. Смирнов*, доктор социологических наук, профессор, научный редактор,  
09.00.00 Философские науки;  
*А. Г. Маклаков*, доктор психологических наук, профессор, научный редактор,  
19.00.00 Психологические науки;  
*Л. В. Коновалова*, доктор педагогических наук, профессор, научный редактор,  
13.00.00 Педагогические науки;  
*Т. С. Овчинникова*, доктор педагогических наук, профессор, научный редактор,  
13.00.00 Педагогические науки

*Редакционный совет:*

А.Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);  
Х. Бигерт, доктор педагогических наук, профессор (Бонн, Германия);  
Т.А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);  
О.А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор (г. Череповец, Россия);  
Е.С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);  
А.И. Жилина, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);  
В.А. Корзунин, доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);  
Е.Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);  
Н.Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия);  
Л.В. Марищук, доктор психологических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь);  
И.А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);  
М.И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);  
Х.Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан, Ташкент);  
Л. Хоппе, доктор педагогических наук, профессор (Берлин, Германия);  
С.В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);  
Е.В. Черный, доктор психологических наук, профессор (Симферополь, Россия);  
М.К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Киев, Украина)

**Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, доктора наук**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**  
Подписной индекс ОАО «Агентство Роспечать»: **36224**

Адрес редакции:  
196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10  
тел./факс: (812) 451-91-76  
[http:// www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2019  
© Авторы, 2019

## Содержание

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Н. И. Алёшкин*

Компьютерные мультимедийные учебно-развивающие программы  
как инструмент формирования компетентности студентов  
в межличностном познании .....9

*Е. А. Бойко, Е. Д. Любимова, Е. С. Козырева*

Особенности когнитивных стилей студентов  
с разными типами функциональной асимметрии .....20

*И. А. Куницына, А. В. Мещанинова, Е. Н. Яхудина*

Особенности фрустрационных реакций подростков  
с разным социометрическим статусом .....28

### ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

*В. В. Белов, А. В. Щиглинская*

Профессионально важные качества  
представителей социэкономических профессий:  
психологов и педагогов начального образования.....38

*А. М. Собченко*

Система технических средств для формирования и поддержания  
работоспособности у пилотов при тренажерной подготовке .....53

### МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*И. И. Мамайчук, Ю. М. Миланич*

Теоретико-методологические аспекты использования  
рационально-эмоционально-поведенческой терапии для матерей  
новорожденных с патологией центральной нервной системы .....61

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Е. И. Кустова*

Особенности конфликтного поведения молодых людей  
в период обучения в вузе.....74

*Ю. А. Шаранов, И. Б. Гайворонская*

Ценностно-смысловая среда  
профессионально ориентированного обучения.....80

## **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ**

*В. В. Белов, А. В. Лаврищева*

Теоретические аспекты исследования развития ценностно-смысловой сферы в период ранней и средней взрослости .....88

*С. С. Пестова*

Акмеологический подход к изучению профессиональной мотивации молодых сотрудников органов внутренних дел .....98

## **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

*В. А. Григорьева-Голубева, Н. В. Барыбина*

Оценка эффективности использования метода проектов в процессе обучения иностранным языкам ..... 108

*Д. С. Николаева, И. С. Облова*

Вопросы воспитания человека в педагогическом наследии России второй половины XIX в. и современные проблемы образования .... 117

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

*Т. В. Ахметзянова*

Особенности лингвокультурологической подготовки переводчиков в процессе обучения в вузе ..... 127

*А. А. Фомин, В. А. Бугаев, Ф. С. Луценко*

О педагогических и проблемных аспектах обучения курсантов умению организовать эксплуатацию вооружения и военной техники ..... 139

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

*О. Г. Ивановская*

Мемы в логопедической работе с подростками, имеющими нарушения письма ..... 149

*Л. Я. Миссуловин, О. Ф. Карочкина, Г. Р. Чернова*

Профориентация и профессиональное самоопределение старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями ..... 157

*Е. А. Петрова*

Организация психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников в условиях инклюзивного образования... 166

*Л. Ф. Сербина, Н. М. Борозинец, Е. И. Филипович*

Новые подходы в реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья .... 175

<i>М. Л. Скуратовская, Е. А. Климкина</i> Цикличность речевого развития на этапах раннего онтогенеза .....	182
<i>И. К. Шац, Т. С. Овчинникова</i> Психологическое консультирование в коррекционной педагогике: особенности, возможности и обучение .....	190

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>О. Ю. Ефимова, Н. В. Сивцова</i> Особенности организации практического занятия по русскому языку как иностранному в высшем военно-учебном заведении .....	200
<i>С. В. Иванова, И. А. Сиялова</i> Тренд стандартизации процедур управления знаниями в признании результатов профессионального педагогического образования .....	211
<i>А. И. Малышев, М. А. Солдатова</i> К вопросу о структуре современного спорта: анализ понятийного аппарата профессионального образования в области физической культуры и спорта .....	223
<i>Д. С. Смирнов</i> Внеурочная деятельность в основной школе как фактор ориентации школьников на выбор инженерных профессий .....	239
<i>С. И. Черноморченко, Е. Ю. Акулова, Е. А. Вакорина</i> Использование художественных текстов в процессе преподавания управленческих дисциплин.....	248
<i>А. И. Шулина</i> Анализ ошибок обучающихся для формирования методики преподавания китайского языка .....	258
<i>Сведения об авторах.....</i>	270

## Contents

### GENERAL PSYCHOLOGY

*N. I. Aleshkin*

Computer multimedia training programs as a tool for developing students' competence in interpersonal cognition .....9

*E. A. Boyko, E. D. Lyubimova, E. S. Kozyreva*

Particularities of cognitive styles of students with different types of functional asymmetry.....20

*I. A. Kunitsyna, A. V. Meshchaninova, E. N. Yahudina*

Features of frustrating reactions of adolescents with different sociometric status .....28

### LABOUR PSYCHOLOGY

*V. V. Belov, A. V. Shchiglinskaya*

Professionally important qualities of representatives of socio-economic professions: psychologists and primary education teachers .....38

*A. M. Sobchenko*

The system of technical means for formation and maintenance of working capacity at pilots at training preparation.....53

### MEDICAL PSYCHOLOGY

*I. I. Mamaychuk, Yu. M. Milanich*

Theoretical and methodologic aspects of using the rational emotive behavior therapy for mothers of newborns with pathology of the central nervous system.....61

### PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

*E. I. Kustova*

Features of conflict behavior of young people during study at the university ..... 74

*Yu. A. Sharanov, I. B. Gaivoronskaya*

Value-semantic environment of vocational education .....80

### DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY

*V. V. Belov, A. V. Lavrishcheva*

Theoretical aspects of the study of the development of the value-semantic sphere in the period of early and middle adulthood.....88

*S. S. Pestova*

Acmeological approach to the study of professional motivation of young employees of internal affairs bodies .....98

## **GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION**

*V. A. Grigorieva-Golubeva, N. V. Barybina*  
Evaluation of the effectiveness of the use of the project-based learning  
in the foreign languages' teaching process ..... 108

*D. S. Nikolaeva, I. S. Oblova*  
Issues of human education in the pedagogical heritage of Russia  
in the second half of the XIX century  
and modern problems of education ..... 117

## **THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION**

*T. V. Akhmetzianova*  
Peculiarities of linguistic and cultural education of interpreters  
in the process of University training..... 127

*A. A. Fomin, V. A. Bugaev, F. S. Lucenko*  
About the teaching and the problematic aspects  
of teaching students the ability to organize the exploitation  
of weapons and military equipment ..... 139

## **SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS**

*O. G. Ivanovskaya*  
Memes in speech therapy lessons with adolescents  
who have letter disorders ..... 149

*L. Ya. Missulovin, O. F. Karochkina, G. R. Chernova*  
Career guidance and professional self-determination  
of older adolescents with emotional-volitional disorders..... 157

*E. A. Petrova*  
The organization of psychology and pedagogical support of parents  
of preschool-age children in the conditions of inclusive education ..... 166

*L. F. Serbina, N. M. Borozinets, E. I. Filipovich*  
New approaches to the rehabilitation of persons with disabilities..... 175

*M. L. Skuratovskaya, E. A. Klimkina*  
Cycling of speech development at the stages of early ontogenesis ..... 182

*I. K. Schatz, T. S. Ovchinnikova*  
Psychological counseling in correctional pedagogy:  
features, opportunities and training ..... 190

## **THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**

*O. Y. Efimova, N. V. Sivtsova*

Peculiarities and details of organizing a Russian language lesson to foreign undergraduates in a higher military educational institution .....200

*S. V. Ivanova, I. A. Siialova*

The trend of standardization knowledge management processes in recognition of the results professional teacher education.....211

*A. I. Malyshev, M. A. Soldatova*

To the question of the structure of modern sports: analysis of the conceptual apparatus of vocational education in the field of physical education and sports .....223

*D. S. Smirnov*

After-hours activity in secondary school as student orientation factor for engineering profession choice.....239

*S. I. Chernomorchenko, E. Yu. Akulova, E. A. Vakorina*

The use of literary texts in the teaching of management disciplines .....248

*A. I. Shulina*

Analysis of students' mistakes to form the Chinese language teaching methodology .....258

*About the authors* .....270

УДК 159.923.2 : 004.588 : 811.111

*Н. И. Алёшкин*

## **Компьютерные мультимедийные учебно-развивающие программы как инструмент формирования компетентности студентов в межличностном познании**

В статье рассматривается возможность формирования у студентов компетентности в межличностном познании и речевом общении с помощью компьютерных мультимедийных учебно-развивающих методик. Рассматриваются результаты экспериментальной апробации компьютерной программы «Речевой тренажер РТ1», сочетающей обучение студентов произношению на английском языке с развитием компетентности в межличностном познании и речевом общении.

In the article the developing of competence of students in interpersonal cognition and verbal communication using computer multimedia educational and developmental techniques is discussed. The results of the experimental testing of the computer program «Speech Trainer» are analyzed, which combines teaching students pronunciation in English with the development of competence in interpersonal cognition and speech communication

**Ключевые слова:** компетентность в межличностном познании, речевое общение, обучение произношению, когнитивно-эмоционально-поведенческие координации, компьютерные мультимедийные учебно-развивающие программы.

**Key words:** competence in interpersonal cognition, verbal communication, pronunciation training, cognitive-emotional-behavioral coordination, computer multimedia educational and development programs.

Компетентность в межличностном познании и речевом общении является профессионально значимым качеством специалистов, деятельность которых осуществляется в коммуникативной сфере. К числу таких специалистов относятся педагоги, психологи, социальные работники, менеджеры и др. Для формирования указанной компетентности у студентов традиционных занятий в виде лекций и семинаров недостаточно. Дополнительно целесообразно использовать такой метод активного социально-психологического обучения, как тренинг сенситивности.

Дело в том, что межличностное познание и речевое общение в реальной коммуникации реализуется через иерархию когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций, посредством которых в сознании

познающего субъекта формируется ментальная репрезентация познаваемого субъекта. Координации имеют неосознаваемый или почти неосознаваемый (спонтанный) и осознаваемый (рефлексивный) уровни, невербальные и вербальные составляющие, ассимилятивные и диссимилятивные<sup>1</sup> механизмы, которые используют принцип активной биосоциальной обратной связи.

Вертикальная регуляция межличностного познания осуществляется через интегральные психофизиологические механизмы доминанты [17] и афферентно-эфферентного синтеза [2; 16]. Горизонтальная регуляция выполняется через специфические психические механизмы, на спонтанном уровне – через перцептивные гештальты и социальные установки. На рефлексивном уровне – через социально-психологические механизмы психологии, мнемологии и социальных сценариев (практическое рефлексивное познание); а также через формальную логику и научную методологию (научное рефлексивное познание).

Рефлексивное научное знание, которое студенты осваивают на теоретических и практических занятиях, начинает регулярно участвовать в их реальном межличностном познании и общении, становится привычным и спонтанным в использовании, если оно принимается студентом на ценностном и смысловом уровне, согласуется с характером, темпераментом, коммуникативными навыками. С. Московичи данный процесс называл «натурализацией» социального знания в структуре личности [10].

Социальное знание студента не всегда достигает натурализации, и даже более того – натурализация иногда приобретает дисгармоничную форму. Рефлексивные элементы могут использоваться изолированно от спонтанных или вступать в противоречие с ними. Первая ситуация возникает, если студент, например, высказывает моральные суждения в назидание другим, а в своих поступках ими не руководствуется. Или когда он использует ту или иную известную ему психологическую теорию только для того, чтобы выглядеть оригинальным в разговоре. Вторая ситуация наблюдается, если студенту свойственен личностный конфликт. Тогда психологическое или педагогическое знание начинает обслуживать конфликт, консервировать его, придавать ему более интеллектуализированную форму, но не разрешать его. Например, эмоционально-эгоцентричный студент с тяжелым характером через два-три года учебы в университете начинает «тонко объяснять» свое снисходительное отношение к родителям и лень в домашних делах. Он говорит о пирамиде Маслоу, референтных отношениях, фрустрации, но на са-

---

<sup>1</sup> *Ассимиляция* состоит в уподоблении психических функций познающего субъекта познаваемому субъекту. *Диссимиляция* представляет собой влияние активности познающего субъекта на его ментальный образ познаваемого субъекта.

мом деле это тот случай, к которому применимо ироничное высказывание А. П. Чехова, что «университет развивает все способности, в том числе – глупость» [19, с. 163].

Тренинг сенситивности направлен на развитие единства между социальным знанием, с одной стороны, и интуицией, чувством, действием, с другой. На сегодняшний день психологами и педагогами разработано большое количество методик тренинга сенситивности [4; 15; 18]. Для иллюстрации можно привести следующее упражнение. Два студента усаживаются за парту, им завязывают глаза, потом к ним в случайном порядке подходят товарищи по группе. Студентам с завязанными глазами предлагается угадать, кто подошел, прикасаясь, например, к кистям рук подошедшего.

Тренинг сенситивности при всех своих достоинствах имеет отдельные ограничения, не недостатки, а ограничения. Для его проведения требуется группа партнеров по общению и организация их взаимодействий, продолжительность тренинга даже при развернутой процедуре не превышает 1–3 недели. Кроме того, исследователи отмечают следующее обстоятельство [18].

Возвращаясь из ситуации тренинга к привычным условиям жизни, его участники примерно в половине случаев проявляют ослабление достигнутого эффекта. Возможны даже отрицательные последствия в связи с тем, что тренинг предоставляет студенту альтернативу в стиле общения, но если новый коммуникативный навык сформироваться не успевает, возникает род конфликта между «новым» и «старым».

Поэтому актуальной является разработка компьютерных мультимедийных методик психологического тренинга, которые моделируют ситуацию общения и позволяют студенту заниматься самостоятельно [1; 13]. Особенно хорошо, если методика, развивая компетентность студента в межличностном познании, параллельно формирует и другие полезные для профессиональной деятельности и личной жизни социальные навыки.

Ниже приводится описание компьютерной мультимедийной методики «Речевой тренажер РТ1»<sup>1</sup>, предназначенной для развития навыков межличностного познания и речевого общения, а также для изучения иностранных языков. Обсуждаются результаты практической апробации программы и оценки ее эффективности.

Функциональные возможности программы.

---

<sup>1</sup> Компьютерная программа «Речевой тренажер РТ1» прошла регистрацию в Федеральной службе по интеллектуальной собственности «Роспатент», правообладателем программы является Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (свидетельство гос. регистрации № 2018660687).

– Просмотр художественных фильмов с использованием навигации по списку субтитров. Учебный режим программы предполагает просмотр фильмов последовательными видеофрагментами с остановками в соответствии со строками субтитров.

– Совершенствование звукопроизношения и интонации с помощью аудиотренажера. Аудиозаписи пользователя сравниваются с репликами актеров на слух и по количественным показателям программы.

– Запоминание новых слов и их правописания с помощью упражнения «видеодиктант». По результатам выполнения упражнения ведется индивидуальная статистика занятий.

– Построение пользовательского словаря (файл «\_tprog.mdb» формата Microsoft Access), совместимого с электронными словарями, поддерживающими технологию поиска слов «Click and Find» (по щелчку мышки, «на лету»).

– Подготовка наглядно отформатированных и разбитых на колонки «списков-гармошек» (файлы «\*.doc» формата Microsoft Word), которые удобны для повторения слов и выражений в часы досуга на прогулке и в транспорте.

В основу компьютерной учебно-развивающей программы положена современная научная модель реального речевого общения человека. Модель использует базисные положения психолингвистики, психофизиологии, общей и социальной психологии, отражающие сущность речевой активности человека [3; 7; 8; 9; 12; 14]:

– неразрывность познавательных, эмоциональных и поведенческих, вербальных и невербальных, спонтанных и рефлексивных компонентов речевой деятельности;

– полисенсорность обработки речевой информации – взаимодействие слухового, зрительного, двигательного и других сенсорных анализаторов;

– многозадачность речевой активности – человек слушает, говорит, читает, пишет.

Порядок работы с программой для развития межличностного познания и речевого общения в сочетании с изучением иностранного языка состоит в следующем. Студент смотрит художественный фильм с субтитрами, который демонстрируется последовательными видеофрагментами. Он повторяет реплики актеров, стремясь к максимальному сходству в копировании звукопроизношения и интонации, и записывает свои фразы в звуковые файлы. Новые и трудные слова сохраняются в свой пользовательский словарь вместе со строкой субтитров, ссылкой на видеофрагмент и значением слова из электронного словаря. Для активного заучивания новых слов используется упражнение «видеодиктант» – студенту в случайном порядке предъявляются видеофрагменты и строки субтитров, в которых заучиваемые слова представлены символом «■». Слово нужно различить на слух и записать, соблюдая правила

орфографии и грамматики. Ведется индивидуальная статистика успешности занятий.

Эксперимент по апробации компьютерной методики и оценка ее эффективности проводились в два этапа, первый этап – констатирующий, второй – формирующий:

1) оценка способности студентов осваивать звукопроизношение и интонацию иностранного языка. За основу взят региональный лондонский акцент кокни британского варианта английского языка. В констатирующем эксперименте обосновывается, что данная способность студентов воспринимать и воспроизводить произношение носителей иностранного языка является аналогом способности различать эмоциональные и поведенческие проявления окружающих людей. Использовался художественный фильм Г. Ричи «Карты, деньги, два ствола», 1999 («Lock, stock and two smoking barrels»);

2) изучение динамики формирования произношения на иностранном языке при систематической самостоятельной работе студентов с компьютерной программой. Формирование произношения изучалось как фактор развития спонтанного и рефлексивного межличностного познания. В формирующем эксперименте использовался художественный фильм С. Лэнгтона, 1995 «Гордость и предубеждение» («Pride and prejudice») или другие фильмы по выбору студентов. Персонажи фильма придерживаются классического произношения британского варианта английского языка.

*Способность студентов осваивать произношение иностранного языка и компетентность в межличностном познании*

Оценка способности студентов осваивать произношение (звукопроизношение и интонацию) иностранного языка выполнялась на основе показателя качества восприятия и воспроизведения фонем (*Кф*), характерных для акцента кокни.

В эксперименте приняло участие 115 студентов первого курса дефектологического факультета, обучающихся по направлению подготовки «44.03.03 – специальное (дефектологическое) образование». В эксперименте принимали участие студенты, владеющие английским на начальном или среднем уровне («A1 – beginner» – «B1 – intermediate») в соответствии с шестиуровневой европейской классификацией (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Приглашались только те студенты, которые не знакомы с особенностями акцента кокни.

Видеофрагменты фильма предъявлялись вместе со строками субтитров. Фонема, которую нужно было идентифицировать и воспроизвести, в строке субтитров обозначалась заглавной буквой и подчеркивалась. Если при идентификации фонемы возникали трудности, видеофрагмент можно было прослушать несколько раз. Обследуемый имел возможность обратиться к словарю, чтобы уточнить значения слов и классическое произношение.

Видеофрагменты включали в себя следующие фонемы, которые в кокни отличаются от фонем классического произношения британского варианта английского:

- [l] / [w], например, «feel» [ˈfi:l] / [ˈfi:w];
- [θ] / [f], например, «author» [ˈɔ:θə] / [ˈɔ:fə];
- [ð] / [v], например, «father» [ˈfɑ:ðə] / [ˈfɑ:və];
- [h] / [- (не произносится)], например, «head» [ˈhed] / [ˈed];
- [t] / [ʔ (glottal stop)], например, «computer» [kəmˈpjʊ:tə] / [kəmˈpjʊ:ʔ].

Качество воспроизведения фонем оценивалось в соответствии с трехбалльной шкалой (чем выше балл по шкале, тем лучше):

- 1 уровень – классическое произношение,
- 2 уровень – классическое произношение и чувство «что-то другое»,
- 3 уровень – произношение с акцентом кокни.

Студенты с третьим (высоким) уровнем качества произношения составили примерно 12% от их общего числа обследуемых (2–3 человека из академической группы). Соответственно студенты первого и второго уровня образовали подгруппы в 32% и 56% соответственно.

Для выявления психологических свойств, которые обнаруживают взаимосвязь с диагностическим показателем *Кф* (качество восприятия и воспроизведения фонем) был выполнен корреляционный анализ на основе коэффициента ранговой корреляции Кэндалла. Психологические свойства регистрировались с помощью комплекта интеллектуальных и личностных методик: теста невербального интеллекта Дж. Равена, теста вербального интеллекта Г. Айзенка, теста социального интеллекта Дж. Гилфорда, личностного опросника СМОЛ Дж. Кинканнона, личностного опросника 16-ФЛО Р. Кэттелла, репертуарной методики Дж. Келли.

Корреляционный анализ выявил взаимосвязь показателя *Кф* с общей компетентностью студентов в межличностном познании и общении<sup>1</sup>. Данный факт свидетельствует о полезности использования компьютерной мультимедийной методики «Речевой тренажер Т1» как инструмента развития межличностного познания и речевого общения.

Корреляции показателя *Кф* с другими психологическими свойствами обнаруживают несколько примечательных тенденций. Показатель *Кф* связан в большей степени с эмоциональными и поведенческими, чем с интеллектуальными свойствами. Причем среди коррелирующих интеллектуальных свойств реже встречаются показатели вербального интеллекта, чем невербального (тест невербального интеллекта Дж. Равена, шкала 2 – невербальная экспрессия теста со-

---

<sup>1</sup> Общая компетентность оценивалась по интегральному параметру, который учитывает результаты по всем указанным выше методикам с помощью весовых коэффициентов.

циального интеллекта Дж. Гилфорда), а также реже встречаются показатели диссимилиативной интеллектуальной активности, чем ассимилятивной.

Вероятно, интеллектуальная задача по различению и воспроизведению фонем решается студентами скорее во внешнем, чем во внутреннем, ментальном плане. Обследуемый старается как бы «уподобиться» фонеме, прочувствовать ее и воспроизвести мышечными движениями голосового аппарата (ассимилятивная интеллектуальная активность). Диссимилиативная интеллектуальная активность – использование имеющихся знаний, упорядочивание опыта посредством логики – оказывается менее актуальной.

О преобладании ассимилятивной интеллектуальной активности над диссимилиативной говорит также тот факт, что в корреляциях с показателем  $K\phi$  чаще участвуют личностные качества, которые принято называть интропунитивными (в сравнении с экстрапунитивными) [6]. Человек с такими качествами скорее отражает внешние стимулы и реагирует на них, чем генерирует вовне свои стимулы и настаивает на своей позиции. Интропунитивные качества представлены шкалами: 3 – эмоциональная лабильность, 4 – низкая импульсивность, 6 – низкая ригидность, 8 – низкая индивидуалистичность (опросник MMPI); E – низкая доминантность, I – мягкость, N – бесхитрость, Q1 – низкий радикализм (опросник Дж. Кэттелла). Преобладание интропунитивных качеств на экстрапунитивными составляет пропорцию примерно 2:1.

Чтобы установить, отличаются ли друг от друга представители первой и третьей групп по личностным качествам, использовался статистический  $U$ -критерий Манна-Уитни. Результаты сравнения хорошо согласуются с результатами корреляционного анализа. Все шкалы личностных опросников, перечисленные выше, обнаружили статистически значимые различия ( $p=0,05$ ) по  $U$ -критерию Манна-Уитни.

Студент с высокой способностью различать и воспроизводить фонемы иностранного языка имеет своеобразный психологический портрет. Студенту свойственны: наблюдательность, внимательность, эмоциональная отзывчивость, дипломатичность в общении, развитый невербальный интеллект, в общении он высказывают свою позицию, хорошо выслушав собеседника. Его отличает такая черта межличностного познания, как органичность. Студент способен тонко подмечать в других людях еле уловимые, уникальные черты и давать им точные словесное обозначение. Данное качество говорит не только о хорошей наблюдательности студента, но и о высоком творческом потенциале в межличностном познании.

В первой и второй группах встречались студенты, которые имели более развитые навыки владения английским языком, чем представители третьей группы, но при этом они справлялись с заданием хуже. Они знали, как фонема произносится правильно, и это знание как бы

искажало их восприятие. Студенты слышали то, что (они думали) должны услышать. Получается, студенты третьей группы проявляли большее творчество в межличностном познании, если под творчеством понимать его первоначальный социальный смысл. А именно – способность отражать существенные признаки и закономерности действительности на уровне образов и чувств и обозначать словом эти признаки и закономерности, для которых словесного обозначения раньше не существовало.

*Динамика формирования произношения на иностранном языке и компетентность в межличностном познании*

В формирующем эксперименте участвовали 34 студента первого курса. Им предлагался для самостоятельного домашнего просмотра художественный фильм на выбор, например, «The King's Speech» («Король Говорит»), «Pride and Prejudice» («Гордость и предубеждение», две серии), «Jeeves and Wooster» («Дживс и Вустер», две серии), «Father Brown» («Отец Браун», две серии). Продолжительность фильма составляла примерно 2 часа.

Каждый день студенты проходили около 20 строк субтитров фильма и соответствующие им видеофрагменты (примерно 2–3 мин фильма). Требовалось повторять реплики персонажей и сохранять сказанное в аудиофайл. Попыток можно делать несколько – сохранялась только последняя. Слова, которые студенты считали новыми или трудными для себя, сохранялись в пользовательский словарь вместе со значениями слов и ссылками на видеофрагменты. Значения слов копировались из вспомогательного электронного словаря, с которым программа сопряжена. Общая продолжительность работы с фильмом составляла от одного до двух месяцев – в зависимости от способностей и интенсивности занятий студента. Затем нужно было выучить новые слова с помощью упражнения «Видеодиктант» и передать файлы с результатами проводящему обследованию.

Качество произношения оценивалось по трем диагностическим показателям, учитывающим три речевые единицы:

- *Клф* – качество произношения фонем,
- *Клс* – качество произношения слов,
- *Клп* – качество произношения предложений.

Для оценивания использовалась трехбалльная шкала со следующими значениями баллов (чем больше, тем лучше):

- 1) признаки английского произношения отсутствуют,
- 2) признаки английского произношения присутствуют частично,
- 3) признаки английского произношения преобладают.

Эффективность формирующего эксперимента по методике определялась через сравнение указанных показателей для первых ста и последних ста строк субтитров фильма. Использовался непараметрический статистический *W*-критерий Вилкоксона. Динамика

оказалась статистически значимой ( $p=0.05$ ) по двум диагностическим показателям из трех:

- *Клф* – качество произношения фонем,
- *Клл* – качество произношения предложений.

Положительной динамике по показателю *Клф* способствовало то, что в процессе занятий увеличилась фрикативность согласных, а смягчение и оглушение согласных уменьшилось. Благодаря этому русский акцент в произношении английских слов стал менее явным. Однако по тонким нюансам произношения, которые отличают отдельные фонемы (например,  $\alpha / \lambda$ ,  $\text{æ} / \text{e}$ ,  $\text{i} / \text{ɪ}$ ,  $\text{ɔ} / \text{ɒ}$ ), улучшения не обнаружилось. Специалисты по фонетике отмечают, что дифференциация фонем в указанных парах является очень непростой задачей и редко формируются даже при длительном пребывании иностранца в среде англоговорящих. Дело в том, что, например, фонема (i) (слова «deal», «feel») в речи носителя языка совсем не обязательно произносится как долгий звук (i:), рекомендуемый в транскрипции словарей. Чаще артикулируется дублирующийся звук (ii) и дифтонг (iə) [20].

Положительная динамика по показателю *Клл* произошла за счет большей слитности произношения слов, а также за счет улучшения ритмичности чередования ударных и безударных слогов. В то же время интонационная мелодика предложений, характерная для носителей английского, была заметна в очень редких аудиозаписях обследуемых. Что естественно – для этого требуется длительная практика общения с носителями языка.

Показатель *Клс* – качество произношения слов остался на прежнем уровне. Расстановка ударений была правильной уже на первых занятиях. Но такие черты разговорного английского, как reduction (редукция, свертка) и elision (пропуск) звука, части слова или даже слова естественный вид не приобрели, что неудивительно. Даже у способных студентов произношение на иностранном языке становится естественным и приобретает, если приобретает, так называемую «правильную неправильность» только после нескольких лет разговорной практики с людьми, для которых английский язык является родным.

Дж. Браун отмечает, что трудности в восприятии разговорной речи иногда возникают даже у самих носителей языка, поэтому, общаясь, они иногда переспрашивают друга, просят повторять отдельные слова и фразы. Тем не менее студентам, изучающим английский, обязательно следует рассказывать о тонкостях произношения, предлагать слушать и повторять аудиовизуальный материал. Однако тестировать произносительный навык и ставить за это оценки является не совсем правильным, особенно если делать это без учета индивидуальных способностей студентов. Речевой навык включает в себя сложные психофизиологические механизмы, из которых только часть контролируется сознанием [20]. Поэтому ставить оценку за качество

произношения – это, примерно, то же самое, как ставить оценку студенту-психологу по экспериментальной психологии на основе скорости его психомоторной реакции.

Из специальной педагогики и психологии известно, показатели речевой и коммуникативной деятельности учащихся зависят от состояния сенсорного и двигательного аппарата. При дефицитарной форме дизонтогенеза даже самые эффективные и интенсивные коррекционно-развивающие методики не достигают того, чтобы ребенок с нарушением говорил так же, как его сверстник нормативной категории, особенно по таким речевым параметрам, которые связаны с сенсорным дефектом. При всех стараниях педагогов учащиеся с нарушением слуха полностью не избавляются от невнятности произношения и своеобразной интонации, которая окружающими воспринимается как гнусавость; а учащиеся с нарушением зрения сохраняют монотонность интонирования речи, бедность мимики, что обозначается термином «маскообразное лицо», и пантомимики [5; 11].

Возвращаясь к результатам формирующего эксперимента, следует отметить, что наибольшей успешности в развитии произношения достигли студенты третьей группы, хорошо дифференцирующие фонемы. Как отмечалось выше, таких студентов отличает преобладание ассимилятивной познавательной активности над диссимилятивной, органичность восприятия партнера по общению, интропунитивные черты характера, хотя представители первой и второй группы тоже продвинулись вперед от своего начального уровня.

Интерпретируя формирующий эксперимент в более широком контексте, как методику развития компетентности в межличностном познании, можно отметить следующее.

1. Упражнения компьютерной мультимедийной программы «Речевой тренажер РТ1» по развитию произношения и расширению словарного запаса вызывают проработку широкого комплекса когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций спонтанного межличностного познания. Студент учится более дифференцированно подмечать в персонажах фильма их фонетические и интонационные особенности, индивидуальные проявления эмоций и движений, воспроизводя их в своих координациях. Приходит интуитивное осознание, что именно на основе этих координаций происходит эмоциональное принятие другого человека, его понимание в межличностном общении. Оценки персонажей фильма, положительных и отрицательных, становились более тонкими и прочувствованными, а симпатии к положительным персонажам – еще более яркими.

2. Прорабатывая посредством компьютерной мультимедийной программы свои когнитивно-эмоционально-поведенческие координации, студент лучше осознает достоинства и ограничения своей психической организации. Осваивая трудные фонемы, студент развивает свой сен-

сорный и речедвигательный аппарат. Осваивая сложные ритмы и интонации, он делает более пластичным своей темперамент и характер. Например, застенчивым и медлительным студентам трудно воспроизводить стилистику речевого общения волевых и энергичных персонажей, но в случае успеха, растет уважение и доверие к своему организму. Главное – более дифференцированные и органичные спонтанные координации делают более реалистичным и творческим рефлексивное межличностное познание. Суждения студентов о людях проявляют меньшую зависимость от эмоционального эгоцентризма и поверхностных вербальных стереотипов.

### Список литературы

1. Андерсен Б. Мультимедиа в образовании: специальный учебный курс. Информационные технологии в образовании / пер. с англ. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. – М.: Наука, 1978. – 195 с.
3. Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ им. А. А. Жданова, 1985. – 168 с.
5. Кобрин Л. М., Денисова О. А. Абилитационная работа с глухими детьми раннего возраста. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. – 156 с.
6. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
7. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 2008. – 288 с.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Наука, 1981. – 584 с.
9. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. (ред.) Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к изменениям. – М.: Институт психологии РАН, 2009.
10. Московичи С. Предпосылки объяснений в социальной психологии // Гапчюк М. П., Якимова Е. В. (ред) Социальная психология: саморефлексия маргинальности. – М.: ИМИОН РАН, 1995. – С. 213–252.
11. Овчинникова Т. С., Симкина А. А. Музыка, движение, воспитание. – СПб.: КАРО, 2011. – 88 с.
12. Пиаже Ж. Психология интеллекта / пер. с франц. – М.: Наука, 2002. – 132 с.
13. Полат Е. С. (ред.) Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
14. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
15. Хрящева Н. Ю. (ред.) Психогимнастика в тренинге. – СПб.: Речь, 2000. – 226 с.
16. Судаков К. В. Функциональные системы. – М.: РАМН, 2011. – 320 с.
17. Ухтомский А. А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
18. Фопель К. Технология ведения тренинга: Теория и практика / пер. с нем. – М.: Генезис, 2017. – 243 с.
19. Чехов А. П. Записная книжка IV // Чехов А. П. Полное собрание сочинений в 30 т. – М.: Наука, 1980. – С. 152–181.
20. Brown G. Listening to Spoken English. 2 ed. – London: Longman, 1990. – 192 p.

*Статья поступила: 18.11.2019. Принята к печати: 29.11.2019*

*Е. А. Бойко, Е. Д. Любимова, Е. С. Козырева*

### **Особенности когнитивных стилей студентов с разными типами функциональной асимметрии**

В статье представлены результаты исследования особенностей когнитивных стилей студентов с разными типами функциональной асимметрии. Было установлено, что когнитивный стиль «рефлексивность» чаще встречается в группе амбидекстров, а когнитивный стиль «синтетичность» – в группе левшей. Также были проанализированы особенности выполнения заданий теста структуры интеллекта Амтхауэра студентами с разными типами функциональной асимметрии.

The results of issue of particularities of cognitive style of students with different types of functional asymmetry are shown in the article. It was shown, that cognitive style «reflexivity» is more common for ambidexterity-students, and cognitive style «synthetics» is more common for left-handed students.

Also particularities of implementation of task of IST (R. Amthauer) by students with different types of functional asymmetry were analyzed in the article.

**Ключевые слова:** тип функциональной асимметрии; когнитивный стиль; интеллектуальное развитие.

**Key words:** type of functional asymmetry, cognitive style, mental development.

Проблема межполушарной асимметрии является актуальной уже на протяжении многих лет [3; 8; 11]. Сохранение исследовательского интереса к данной теме объясняется новыми открытиями в области функционирования мозга и, следовательно, постоянным пересмотром уже имеющихся концепций. В частности, изначально было принято считать, что левое полушарие отвечает и за речь, и за все высшие психических функции, таким образом, левому полушарию отводилась доминирующая роль в жизнедеятельности человека. Правое же полушарие считалось второстепенным, его функцией было подчинение и выполнение тех задач, которые ему перенаправит «доминирующее» полушарие [6; 7; 8].

В настоящее же время тема межполушарной асимметрии по отношению к функциям изучается как функциональная специфичность полушарий, т. е. как проблема специфичного вклада каждого полушария в любую психическую функцию [7; 10; 12].

Понятие когнитивного стиля было введено Альфредом Адлером для обозначения характеристики личности, представляющей собой устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов, оказывающих влияние на решение использования определенных исследовательских стратегий [17]. Позже Гордон Олпорт использовал это понятие в качестве обозначения средств и способов достижения целей. В общем и целом под когнитивным стилем понимается совокупность устойчивых характеристик того, как различные люди воспринимают, думают и запоминают информацию, а также предпочтительность для каждого человека определенного способа решения проблем [15; 17; 18]. Данная формулировка коррелирует с определением интеллектуальных способностей, предполагающих обработку, анализ и воспроизведение информации, имеющих непосредственное отношение к процессу принятия решения.

Интерес ученых к когнитивным стилям может быть объяснен тем, что они влияют на поведение человека в различных сферах (общение, обучение, работа). Таким образом, зная особенности когнитивного стиля и интеллектуального развития человека, можно прогнозировать своеобразие его деятельности.

Опираясь на систему человекознания Б.Г. Ананьева [10], можно предположить, что тип функциональной асимметрии способен оказывать некоторое влияние на формирование когнитивного стиля. Так, например, тип функциональной асимметрии может формировать предпочитаемый способ обработки и анализа поступающей информации, а значит и когнитивный стиль.

Несмотря на возможные перспективы изучения взаимосвязи типа функциональной асимметрии и когнитивного стиля человека, в научной литературе практически не встречаются эмпирические исследования, касающиеся этой проблемы. Вероятно, это связано в том числе и со сложностью диагностической оценки как когнитивных стилей, так и типа функциональной асимметрии. Все вышеизложенное определяет актуальность проведенного исследования.

В исследовании приняли участие 102 человека, студенты I и II курса факультета психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина. Были применены следующие методики [3; 14; 16; 17]:

А) для оценки когнитивных стилей студентов: тест «фигуры Готтшальдта», методика «Свободная сортировка объектов» (Гарднер), методика «Сравнение похожих рисунков Дж. Кагана», методика свободных ассоциаций Гарднера;

Б) для выявления типа функциональной асимметрии: теппинг-тест (Е.П. Ильина) и пробы для выявления типа функциональной асимметрии (А.Р. Лурия);

В) для оценки интеллектуальных характеристик: тест структуры интеллекта Амтхауэра.

Статистический анализ полученных данных проводился с применением t-критерия Стьюдента, критерия U-Манна-Уитни. Также был выполнен корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции r-Пирсона.

По результатам выполнения теппинг-теста и проб А.Р. Лурии все студенты были разделены на три группы: 1) правши (47%); 2) амбидекстры (40%); 3) левши (13%).

Анализ частоты встречаемости когнитивных стилей в каждой из выделенных групп студентов, показал, что амбидекстры отличаются большей рефлексивностью (в сравнении с правшами и левшами), у которых наряду с рефлексивностью достаточно высоко выражена и импульсивность (рис. 1). Следовательно, студенты-амбидекстры, отличаются от сверстников большим обдумыванием ситуации, направленностью внимания на детали.

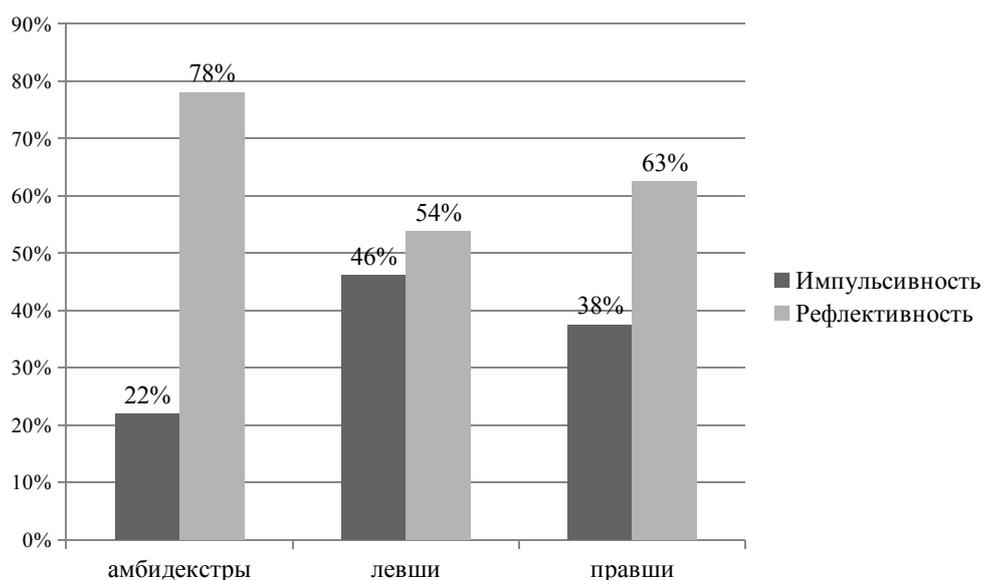


Рис. 1. Частота встречаемости когнитивного стиля «импульсивность / рефлексивность» в группах студентов с разными типами функциональной асимметрии

В группах амбидекстров и правшей, такие когнитивные стили как «аналитичность / синтетичность» встречаются с одинаковой частотой. А в группе левшей преобладает синтетический когнитивный стиль – 77%. Это можно объяснить тем, что в большинстве случаев у левшей преобладающим полушарием является правое, обрабатывающее информацию целостно, не разделяя ее на фрагменты (рис. 2).

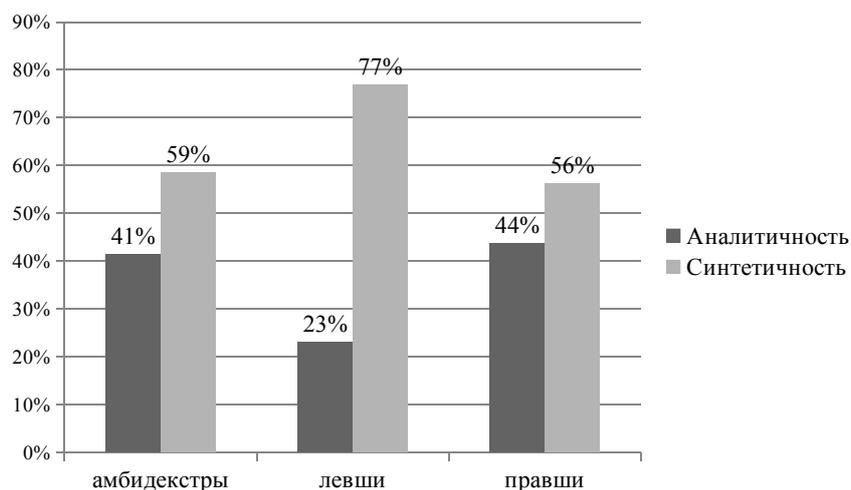


Рис. 2. Частота встречаемости когнитивного стиля «аналитичность / синтетичность» в группах студентов с разными типами функциональной асимметрии

Необходимо отметить, что при анализе распределения таких когнитивных стилей, как «ригидность/гибкость познавательного контроля» и «полезависимость и полenezависимость», во всех трех группах студентов преобладает гибкость познавательного контроля и полезависимость. Можно предположить, что для формирования этих когнитивных стилей большее значение имеют какие-то иные факторы, а не тип функциональной асимметрии.

Однако проведенный статистический анализ данных не выявил достоверных отличий в уровне сформированности когнитивных стилей в группах правой, левой и амбидекстр, а также достоверного преобладания какого-либо когнитивного стиля в сравниваемых группах.

Но необходимо учитывать, что когнитивный стиль характеризует особенности решения интеллектуальных задач. Поэтому помимо собственно когнитивных стилей целесообразно проанализировать особенности интеллектуального развития студентов с разными типами функциональной асимметрии.

Анализ результатов выполнения теста структуры интеллекта Амтхауэра, позволил установить статистически достоверные отличия в выполнении заданий субтеста «Обобщение». Наиболее успешно с заданиями этого субтеста справились амбидекстры и правши. Данный субтест выявляет способность как к обобщению и абстрагированию, так и к образованию понятий. Таким образом, левши по сравнению с амбидекстрами и правшами испытывают больше трудностей при решении задач, направленных на обобщение и образования понятий. Это можно объяснить тем, что в большинстве случаев у левшей доминирует правое полушарие, тогда как центр речи чаще всего располагается в левом полушарии.

При сравнении правшей и амбидекстров различий в выполнении субтестов, связанных с особенностью переработки информации разного типа (образная или вербальная), нет, что может говорить о том, что правши и амбидекстры одинаково уступают левшам в успешности переработки образной информации. Согласно полученным данным, в субтестах «Дополнение предложений», «Исключение слова», «Арифметические задачи», «Числовые ряды» и «Пространственное воображение» правши оказываются успешнее амбидекстров, что говорит о том, что у них более развито конкретно-практическое, теоретическое, аналитико-синтетическое мышление, способность к классифицированию, созданию оригинального алгоритма при решении задач, оперированию пространственными образами, более развиты вычислительные способности. Обработка такой информации преимущественно осуществляется левым полушарием.

Таким образом, согласно проведенному сравнительному анализу, наиболее успешными в выполнении интеллектуальных заданий оказываются правши, наименее успешными – левши.

Поскольку принадлежность к мужскому или женскому полу может определять особенности психического развития, то на следующем этапе работы был проведен сравнительный анализ в группах юношей и девушек. Сравнение показателей выполнения тестов юношами-левшами и девушками-левшами не проводилось, поскольку объем сравниваемых групп оказался недостаточным.

В группах амбидекстров и правшей выявлены различия в когнитивном стиле рефлексивность/импульсивность: большей рефлексивностью обладают юноши-амбидекстры и девушки-правши. Таким образом, именно эти группы (девушки-правши и юноши-амбидекстры) оказываются более эмоционально устойчивыми и рассудительными.

Сравнение девушек амбидекстров и левшей показало, что девушки-амбидекстры более рефлексивны, чем девушки-левши. Также же девушкам-левшам требуется больше времени на переработку информации при принятии решения (по результатам анализа особенностей выполнения теста структуры интеллекта Амтхауэра), то есть, несмотря на то, что они более импульсивны, чем амбидекстры, они тратят больше времени на принятие окончательного решения. На первый взгляд, выявленные особенности кажутся противоречивыми, однако их можно объяснить тем, что девушки-левши, принимая решение, руководствуются не конкретно-практическим мышлением (как девушки-амбидекстры), а образным, т. е. оценивают возможные альтернативы не исходя из логики и умозаключений, а с точки зрения эмоций и ощущений.

Между девушками-правшами и девушками-левши также были выявлены достоверные отличия в успешности решения интеллектуальных задач. Девушки-правши успешнее справляются с сопоставлением ана-

логий, созданием обобщений, решением арифметических задач и продолжением числового ряда. Это подтверждает тот факт, что правшам в большей мере присущ конкретно-логический способ мышления, чем левшам, в силу этого они и оказываются «успешнее» при решении подобных задач.

Среди девушек-амбидекстров и девушек-правшей были обнаружены статистически достоверные отличия только по субтесту «Дополнение предложений», с заданиями этого субтеста успешнее справились девушки-правши.

В сравнительный анализ результатов обследования юношей были включены данные только юношей-амбидекстров и юношей-правшей. Юноши-левши были исключены из дальнейшего анализа, поскольку их количество оказалось недостаточным.

Необходимо отметить, что особенности решения интеллектуальных задач, выявленные в группе юношей, несколько отличаются от особенностей, выявленных в группе девушек. Юноши-амбидекстры быстрее решают задания, чем юноши-правши, однако же они уступают последним в эффективности решения (количестве правильных ответов).

При сравнительном анализе юношей и девушек с разным типом функциональной асимметрии подтвердилось, что правши обладают большей успешностью в решении интеллектуальных задач, а юноши-амбидекстры нацелены на быстрый поиск решения, что иногда приводит к низкому общему результату.

На следующем этапе исследования был выполнен корреляционный анализ между показателями сформированности когнитивных стилей и особенностями интеллектуального развития (корреляционный анализ проводился отдельно в группах правшей, левшей и амбидекстров). Были получены следующие результаты.

Чем выше сформирован когнитивный стиль «полнезависимость (ПНЗ)» у студентов-амбидекстров, тем хуже результаты выполнения субтеста «Исключение слова». Эти результаты может объяснить тот факт, что люди с выраженным полнезависимым когнитивным стилем отличаются аналитичностью и объективностью, а также хорошо развитой способностью оперировать понятиями. Другими словами, они могут видеть иные связи между понятиями, чем это принято у большинства людей, связывать слова в категории, которые являются нестандартными и необычными. Также, чем выше полнезависимость (ПЗ), тем выше скорость выполнения субтеста «Обобщение». Полнезависимость характеризуется некоторой импульсивностью и субъективностью, по этой причине полнезависимые студенты могут быстро выполнять субтест «Обобщение», потому что это задание кажется им легким, и они уверены в правильности своих ответов.

У левшей обнаруживается взаимосвязь когнитивного стиля «полезависимость / полenezависимость»: 1) с эффективностью выполнения задания субтеста «Обобщение», то есть чем выше ПНЗ у студентов-левшей, тем успешнее выполнение заданий субтеста. Это можно связать с основной характеристикой ПНЗ стиля – его объективностью и связью с когнитивными способностями; 2) с продуктивностью субтеста «Арифметические задачи»: чем выше ПЗ, тем хуже результаты решения арифметических задач, что можно связать с тем, что полезависимые люди ориентируются на межличностное общение, а ПНЗ – на содержание деятельности; 3) со скоростью выполнения заданий субтеста «Память», т. е., чем выше показатели по полenezависимости, тем быстрее выполнение теста на долговременное запоминание и сохранение информации в условиях помех. Таким образом, можно утверждать, что ПНЗ студенты-левши обладают способностью концентрировать свое внимание на задаче, не отвлекаясь на внешние раздражители.

У амбидекстров и правой обнаружена прямая корреляционная связь рефлексивности с такими показателями, как точность, продуктивность, эффективность и обратная – со скоростью решения интеллектуальных задач. Таким образом, это доказывает, что рефлексивные испытуемые тратят на выполнение задания больше времени, однако выполняют его успешнее.

Также выявлена взаимосвязь ригидности/гибкости познавательного контроля в группе правой со скоростью выполнения заданий: по всем субтестам обнаруживается положительная корреляционная связь ригидности и быстроты прохождения заданий, при этом иногда это отрицательно влияет на эффективность их выполнения. Это может быть связано с тем, что ригидные испытуемые менее склонны ориентироваться на предварительный сбор информации, то есть они характеризуются отсутствием рассмотрения всех альтернатив за счет единственно верного имеющегося решения.

Было установлено, что студенты-амбидекстры с выраженной аналитичностью выполняют задания успешно (числовые ряды, арифметические задачи, пространственное обобщение), а студенты-левши, с выраженной аналитичностью имеют затруднения при выполнении теста «Дополнение предложений».

Таким образом, были обнаружены взаимосвязи между успешностью выполнения интеллектуальных тестов и такими когнитивными стилями, как рефлексивность / импульсивность, ригидность/гибкость познавательного контроля, аналитичность / синтетичность и ПЗ/ПНЗ.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что тип функциональной асимметрии может оказывать влияние на формирование предпочитаемого когнитивного стиля (по крайней мере, в том, что касается «рефлексивности/импульсивности» и «синтетично-

сти/аналитичности»). Также сочетание типа функциональной асимметрии и предпочитаемого когнитивного стиля может иметь значение при решении интеллектуальных задач.

### Список литературы

1. Абаскалова Н.П., Пыжьянова Н.Н. Функциональная межполушарная асимметрия, обучение и здоровье // Вестник БГПУ. – 2002. – № 1. – С. 23–34.
2. Бойко Е. А. Функциональные асимметрии и успешность школьного обучения: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 26 с.
3. Брагина Н.Н., Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 2011.
4. Гурижева М.И., Связи двигательных и визуальных проб, отражающих функциональную асимметрию полушарий головного мозга // Наука и инновации. – Т. 7. – №6. – 2017.
5. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
6. Ефимова И.В. Амбидекстры: нейропсихология индивидуальных различий. – М.: КАРО, 2007.
7. Игнатова Ю.П., Макарова И.И., Зенина О.Ю., Аксенова А.В. Современные аспекты изучения функциональной межполушарной асимметрии мозга (обзор литературы) // Экология человека. – 2016. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-aspekty-izucheniya-funktsionalnoy-mezhpolusharnoy-asimmetrii-mozga-obzor-literatury> (дата обращения: 25.11.2018).
8. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.
9. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2015. – 592 с.
10. Москвина Н.В., Москвин В.А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия человека. – М.: Смысл, 2011. – 368 с.
11. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 384 с.
12. Поляков В.В., Коллесникова Л.И. Функциональная асимметрия мозга в онтогенезе (обзор литературы отечественных и зарубежных авторов) // Бюллетень ВСНЦ СО РАМН. – 2005. – №5 (51). – С. 322–331.
13. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / под общ. ред. Л.А. Головей. – 2-е изд., испр. – М.: Юрайт, 2017. – 413 с.
14. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара: БАХРА-М, 2011. – 672 с.
15. Скотникова И.Г. Когнитивные стили и стратегии решения познавательных задач // Стилль человека. Психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 64–79.
16. Соломин И.П., Тест сравнение похожих рисунков Дж. Кагана // Школьные технологии. – №6. – 2008.
17. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004.
18. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2012. – 288 с.

*Статья поступила: 14.10.2019. Принята к печати: 12.11.2019*

*И. А. Куницына, А. В. Мещанинова, Е. Н. Яхудина*

### **Особенности фрустрационных реакций подростков с разным социометрическим статусом**

В статье рассматривается понятие фрустрации и фрустрационных реакций в подростковом возрасте у юношей и девушек. Изучается проявление фрустрационных реакций у юношей и девушек с разным социометрическим статусом.

The article considers the concept of frustration in adolescence in boys and girls. Studies the manifestation of frustrating reactions in boys and girls with different sociometric status.

**Ключевые слова:** фрустрация, фрустрационные реакции, социальный статус, подростковый возраст.

**Key words:** frustration, frustration reactions, social status, adolescence.

Проблема фрустрации поднимается не только в плане теоретического обсуждения, но также является предметом многих экспериментальных исследований. Необходимо отметить то, что понятие «фрустрация» встречается во всех аспектах жизнедеятельности человека, начиная от его потребности в реализации своих возможностей и способностей и заканчивая физиологическими потребностями в пище и воде. Но, несмотря на возросший интерес к данной проблематике, проведенных исследований по части взаимосвязи фрустрационных реакций с другими психологическими характеристиками личности достаточно мало. Поэтому исследование фрустрационных реакций и механизмов психологической защиты у подростков с разным социометрическим статусом является весьма актуальным [6].

Рассматривать понятие «фрустрация» можно начать с изучения точек зрения зарубежных авторов. Так, например, Розенцвейг считал, что фрустрация возникает только в тех случаях, когда человек не в состоянии самостоятельно преодолеть возникшие обстоятельства на пути к удовлетворению каких-либо жизненных потребностей [2].

Согласно определению, которое дали Браун и Фарбер, фрустрация – это «результат таких условий, при которых ожидаемая реакция или предупреждается, или затормаживается». Они акцентируют свое внимание именно на противоречиях, которые возникают при действии фрустраторов, где противоречивость действий является результатом эмоциональности, которая сильно выражена в этих ситуациях. Горячо

поддерживая данных авторов, другие современные психологи, Чайльд и Уотерхауз, в противоположность Брауну и Фарберу, советуют называть фрустрацию не как препятствие или обструкцию (специфический клинический синдром), а как помеху, обязующую человека вносить поправки в свою деятельность для достижения необходимого результата [4].

В отечественной психологии фрустрация как психологический феномен вообще целенаправленно не изучалась. Непопулярность таких исследований на тот момент можно было объяснить тем, что они традиционно связывались с феноменом агрессивности, который считался чуждым социальному обществу. Зарубежные исследования на тему фрустрации для отечественной науки в большей степени выступали не как серьезный обоснованный научный анализ, а как объект критики и насмешек [3].

Среди отечественных ученых, решивших впервые изучить явление фрустрации, был Н.Д. Левитов, который назвал фрустрацию таким психическим состоянием, которое выражается в «характерных особенностях переживаний и поведения и вызывается объективно непреодолимыми на пути к достижению цели или к решению задачи» [5].

Такую интерпретацию фрустрации разделили и другие отечественные авторы. Так В.С. Мерлин писал: «Под фрустрацией понимают состояние дезорганизации сознания и деятельности, возникающее, когда вследствие каких-либо препятствий и противодействий мотив остается неудовлетворенным или его удовлетворение тормозится» [7].

Ф.Е. Василук в своей книге «Психология переживания» проанализировал преодоление критических ситуаций, в том числе фрустрационных. На основе анализа были выделены два важнейших параметра поведения во фрустрирующей ситуации. К первому параметру автор относит «мотивосообразность», т. е., поведение и мотивы человека осмыслены и взаимосвязаны. Вторым параметром также говорит об осмысленности поведения, но уже вне зависимости от того, есть мотив или его нет [1].

В подростковом возрасте происходит существенное расширение сфер социальной активности и изменение их значимости, поскольку подросток является субъектом многочисленных и разнообразных отношений. Благодаря формированию межличностных отношений, у подростка появляются навыки социального взаимодействия, подросток учится уважать и считаться с чужим мнением и в то же время отстаивать свои личные интересы. Одним из необходимых факторов, способствующих процессу социализации, остается школа. Это обусловлено тем, что в процессе общения со сверстниками происходит усвоение и присвоение значимых общественных норм и ценностей и их индивидуальная модификация. Высокий статус среди сверстников играет большую роль в установлении хороших взаимоотношений.

Общение происходит в процессе совместной деятельности и осуществляется в разнообразных межличностных отношениях. Наряду с формальной структурой общения, в классе, как в социальной группе, имеется психологическая структура неформального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Структура данной системы во многом зависит от ценностных ориентаций членов группы, их понимания и восприятия друг друга, взаимооценки и самооценки. Степень принятия членов группы, симпатии, антипатии определяют положение подростка в группе, его социометрический статус.

Социометрический статус – это положение, занимаемое индивидом в системе межличностных взаимоотношений. Он определяется числом выборов или предпочтений, которые получает каждый член группы по результатам социометрического опроса. Подросток может быть как удовлетворен своим статусом, так и не удовлетворен. Закрепленный за подростком определенный статус обладает определенной устойчивостью, а с возрастом показатель стабильности общения ребенка в структуре межличностных отношений будет лишь увеличиваться.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что исследование, посвященное проблеме фрустрационных реакций подростков с разным социометрическим статусом, является весьма актуальным в современной научной среде.

*Цель проведенного исследования:* выявление особенностей фрустрационных реакций подростков с разным социометрическим статусом.

*Объектом исследования* были подростки, обучающиеся в 7 и 8 классах.

*Предметом исследования* выступили особенности фрустрационных реакций подростков с разным социометрическим статусом.

Методики, использованные для проведения исследования:

1. Методика рисуночных фрустраций Розенцвейга (взрослый вариант).
2. Вербальный фрустрационный тест Л.Н. Собчик (детский вариант).
3. Социометрическая методика (модификация Я.Л. Коломенского).

В ходе изучения распределения значений показателя социометрических статусов в учебной деятельности у обучающихся 7 и 8 классов, было выявлено, что 40% обследованных подростков являются отвергаемыми. Вероятно, это проявление особенностей подросткового возраста, когда наблюдается снижение интереса к учебе.

Таблица 1

*Распределение статусов в учебной деятельности  
у обучающихся 7 и 8 классов*

Статусы/классы	Количество обучающихся с разными социометрическими статусами		
	7 класс	8 класс	Общее кол-во
«Звезды»	4	4	8
«Предпочитаемые»	2	4	6
«Пренебрегаемые»	0	0	0
«Изолированные»	4	6	10
«Отвергаемые»	9	7	16

При сравнении особенностей распределения статуса между мальчиками и девочками можно сделать вывод, что среди девочек в рамках учебной деятельности больше «звезд», чем среди мальчиков. Помимо этого, можно наблюдать, что девочек по статусу «Отвергаемые» меньше, чем мальчиков.

Таблица 2

*Распределение статусов в рамках учебной деятельности  
между мальчиками и девочками 7–8 классов*

Статусы/классы	Количество обучающихся с разными социометрическими статусами		
	Мальчики	Девочки	Общее кол-во
«Звезды»	3	5	8
«Предпочитаемые»	3	3	6
«Пренебрегаемые»	0	0	0
«Изолированные»	5	5	10
«Отвергаемые»	9	7	16

Изучение распределения показателя социометрического статуса в досуговой деятельности у обучающихся 7 и 8 классов показало, что среди обучающихся 8 класса количество подростков со статусом «Предпочитаемые» выше, нежели у обучающихся 7 класса.

Таблица 3

*Распределение статусов в рамках досуговой деятельности  
между обучающимися 7 и 8 классов*

Статусы/классы	Количество обучающихся с разными социометрическими статусами		
	7 класс	8 класс	Общее кол-во
«Звезды»	3	2	5
«Предпочитаемые»	9	14	23
«Пренебрегаемые»	4	3	7
«Изолированные»	0	0	0
«Отвергаемые»	3	2	5

Анализ результатов сравнения показателей социометрических статусов между мальчиками и девочками в досуговой деятельности показал, что среди девочек больше предпочитаемых, но меньше отвергаемых, чем в выборке мальчиков.

Таблица 4

*Распределение статусов в рамках досуговой деятельности между мальчиками и девочками 7–8 классов*

Статусы/классы	Количество обучающихся с разными социометрическими статусами		
	Мальчики	Девочки	Общее кол-во
«Звезды»	3	2	5
«Предпочитаемые»	9	14	23
«Пренебрегаемые»	4	3	7
«Изолированные»	0	0	0
«Отвергаемые»	4	1	5

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод, что среди подростков, обучающихся в 7 и 8 классах, больше лиц со статусом «Отвергаемые» в учебной деятельности и со статусом «Предпочитаемые» в досуговой деятельности. При этом мальчики чаще являются отвергаемыми как в учебной, так и досуговой деятельности.

Также в рамках исследования был проведен сравнительный анализ значений показателя фрустрационных реакций подростков, обучающихся в 7 и 8 классах, с разным социометрическим статусом.

В ходе сравнительного анализа были выявлены существенные различия значений показателя ED «фиксация на самозащите» у подростков с разным социометрическим статусом. У обучающихся 7–8 классов со статусом «Звезды» значения данного показателя существенно ниже по сравнению с обучающимися с другими статусами. Отсюда следует, что при возникновении конфликтной ситуации «Звезды» меньше, чем их сверстники, будут склонны к поиску виновных за возникновение проблемы.

Таблица 5

*Результаты сравнительного анализа значений показателей фрустрационных реакций (методика С. Розенцвейга) подростков, обучающихся в 7 и 8 классах, с разным социометрическим статусом в учебной деятельности*

Пок-ли ф/р	«Звезды»		«Предпочитаемые»		«Изолированные»		«Отвергаемые»		Н-критерий Крускала-Уоллиса
	Мх	R	Мх	R	Мх	R	Мх	R	
ED	5	10	<b>6,6</b>	20,3	<b>6,7</b>	19,1	<b>7,7</b>	27,1	11,48; p < 0,01

Существуют значимые различия значений показателей фрустрационных реакций E, I и i у подростков с разным социометрическим статусом. Подростки с социометрическими статусами «Пренебрегаемые» и «Отвергаемые» существенно реже по сравнению со сверстниками используют фрустрационные реакции самообвинения и реакции, направленные на самостоятельное разрешение проблемных ситуаций. В то же время они существенно более склонны к обвинению окружающих, чем одноклассники.

Таблица 6

*Результаты сравнительного анализа значений показателей фрустрационных реакций (методика С. Розенцвейга) подростков, обучающихся в 7 и 8 классах, с разным социометрическим статусом в досуговой деятельности*

Пок-ли ф/р	«Звезды»		«Предпочитаемые»		«Пренебрегаемые»		«Отвергаемые»		Н-критерий Крускала- Уоллиса
	Mx	R	Mx	R	Mx	R	Mx	R	
E	2,4	21,2	1,4	14,1	<b>4,4</b>	28,6	<b>4</b>	28,6	11,6; p < 0,05
I	<b>2,4</b>	18,3	<b>3,6</b>	28,4	1,4	9,9	2,2	16,4	13,05; p < 0,01
i	<b>1,6</b>	24,5	<b>1,8</b>	22,6	0,9	15,3	0,2	8,9	9,601; p < 0,05

При сравнительном анализе были выявлены существенные различия значений показателя E «социальный статус» (методика Л.Н. Собчик) у подростков с разным социометрическим статусом в учебной деятельности. Следовательно, подростки с низкими социометрическими статусами в учебной деятельности «Изолированные» и «Отвергаемые» существенно чаще сталкиваются с обвинениями взрослых в некомпетентности, несостоятельности, неспособности чего-либо добиться, нежели подростки с высоким социометрическим статусом.

Таблица 7

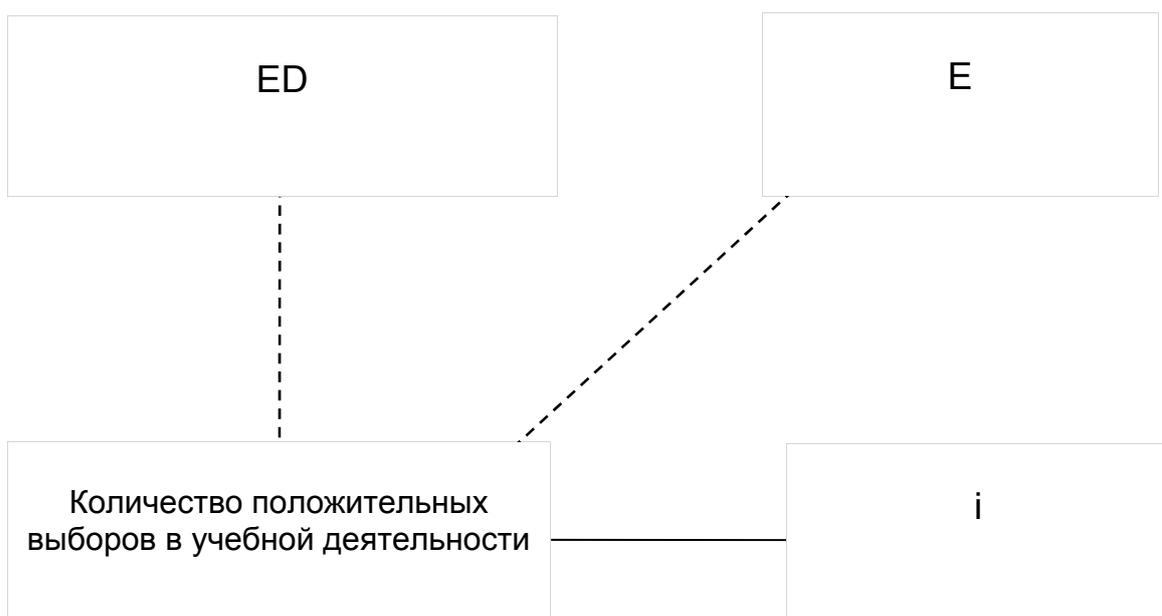
*Результаты сравнительного анализа значений показателей фрустрационных реакций (методика Л.Н. Собчик) подростков, обучающихся в 7 и 8 классах, с разным социометрическим статусом в учебной деятельности*

Пок-ли ф/р	«Звезды»		«Предпочитаемые»		«Изолированные»		«Отвергаемые»		Н-критерий Крускала- Уоллиса
	Mx	R	Mx	R	Mx	R	Mx	R	
E «социальный статус»	5,5	15,8	4,5	13,1	<b>6</b>	20,3	<b>7,07</b>	26,6	8,75; p < 0,05

Подводя итоги можно сказать, что подростки с низким социометрическим статусом в учебной деятельности по сравнению со сверстниками более склонны к фрустрационным реакциям ED, которые заключаются в определении виновного в сложившейся ситуации. Они существенно чаще сталкиваются с обвинениями взрослых в некомпетентности, несостоятельности, неспособности чего-либо добиться, нежели подростки с высоким социометрическим статусом.

Подростки с социометрическими статусами «Пренебрегаемые» и «Отвергаемые» в досуговой деятельности существенно реже по сравнению со сверстниками используют фрустрационные реакции самообвинения и реакции, направленные на самостоятельное разрешение проблемных ситуаций, но более склонны к обвинению окружающих.

Для проведения корреляционного анализа был использован непараметрический критерий Спирмена. Данный анализ, был проведен с целью изучения взаимосвязи между значениями показателей количества положительных и отрицательных выборов подростков в учебной и досуговой деятельности с фрустрационными реакциями и механизмами психологической защиты. В процессе анализа были получены следующие результаты.



Примечание:

-----	$r < 0, p < 0,05$
-----	$r < 0, p < 0,01$
—————	$r > 0, p < 0,05$

Рис. 1. Корреляционная связь количества положительных выборов в учебной деятельности и фрустрационных реакций (методика С. Розенцвейга) обучающихся 7–8 классов

Была выявлена обратная корреляционная связь значений показателя количества положительных выборов в учебной деятельности со значениями показателей фрустрационных реакций E ( $r=-0,332$ ) и фрустрационных реакций по типу ED ( $r=-0,378$ ) методики С. Розенцвейга. Следовательно, чем больше подросток склонен к обвинению окружающих и самозащите, тем реже его выбирают сверстники для совместного выполнения учебного задания.

Следующая прямая корреляционная связь была выявлена между значениями показателя количества положительных выборов в учебной деятельности и значений показателя фрустрационных реакций  $i$  ( $r=0,314$ ). То есть, чем чаще подросток берет на себя ответственность за разрешение проблемы, тем чаще сверстники проявляют готовность сотрудничать с ним в учебной деятельности (рис. 1).

Можно наблюдать обратную корреляционную связь значений показателя количества отрицательных выборов в досуговой деятельности и значений показателя фрустрационных реакций E методики С. Розенцвейга ( $r=-0,420$ ). То есть, чем больше подросток склонен к обвинению окружающих, тем реже его выбирают сверстники для совместной досуговой деятельности (рис. 2).



Примечание: =====:  $r<0, p<0,01$

Рис. 2. Корреляционная связь количества отрицательных выборов в досуговой деятельности и фрустрационных реакций (методика С. Розенцвейга) обучающихся 7–8 классов

Была выявлена обратная корреляционная связь значений показателя количества отрицательных выборов в учебной деятельности со значениями показателя реакции на фрустрацию E методики Л.Н. Собчик ( $r=-0,310$ ). Следовательно, чем ниже социометрический статус подростка, тем чаще он слышит обвинения в его некомпетентности и необразованности.



Примечание: -----  $r<0, p<0,05$

Рис. 3. Корреляционная связь количества отрицательных выборов в учебной деятельности и фрустрационных реакций (методика Л.Н. Собчик) обучающихся 7–8 классов

Таким образом, в результате корреляционного анализа значений показателей количества положительных и отрицательных выборов подростка со значениями показателей фрустрационных реакций (методики С. Розенцвейга и Л.Н. Собчик) были выявлены следующие взаимосвязи:

1) социометрический статус в учебной деятельности у подростков, обучающихся в 7-8 классах, тем ниже, чем они более склонны к обвинению окружающих в фрустрирующей ситуации, менее склонны к принятию на себя ответственности за разрешение проблемы и чем чаще они слышат от взрослых упреки в несостоятельности и некомпетентности;

2) социометрический статус в досуговой деятельности у подростков, обучающихся в 7–8 классах, тем ниже, чем они более склонны к обвинению окружающих в фрустрирующей ситуации.

Согласно результатам проведенного исследования, можно сформулировать следующие выводы.

В ходе изучения распределения значений показателя социометрических статусов в учебной деятельности у обучающихся 7 и 8 классов было выявлено, что 40% обследованных подростков являются отвергаемыми. Вероятно, это проявление особенностей подросткового возраста, когда наблюдается снижение интереса к учебе. Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод, что среди подростков, обучающихся в 7-х и 8-х классах, больше лиц со статусом «Отвергаемые» в учебной деятельности и со статусом «Предпочитаемые» в досуговой деятельности. При этом мальчики чаще являются отвергаемыми как в учебной, так и досуговой деятельности.

1. Подростки с низким социометрическим статусом в учебной деятельности по сравнению со сверстниками более склонны к фрустрационным реакциям ED, которые заключаются в определении виновного в сложившейся ситуации. Они существенно чаще сталкиваются с обвинениями взрослых в некомпетентности, несостоятельности, неспособности чего-либо добиться, нежели подростки с высоким социометрическим статусом.

Подростки с социометрическими статусами «Пренебрегаемые» и «Отвергаемые» в досуговой деятельности существенно реже по сравнению со сверстниками используют фрустрационные реакции самообвинения и реакции, направленные на самостоятельное разрешение проблемных ситуаций, но более склонны к обвинению окружающих.

В заключение можно сказать, что подростковый период является важным этапом на пути становления и развития человека. И данный период редко проходит без критических эпизодов в жизни подрастающего человека. Полученные в результате исследования данные могут быть использованы во время психологического сопровождения старшеклассников.

### Список литературы

1. Васильюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 341 с.
2. Дементий Л.И. Фрустрация: понятие и диагностика: учеб.-метод. пособие – Омск.: Изд-во ОмГУ, 2004. – 68 с.
3. Ермолаева Л.И. Фрустрация как социально-психологический феномен: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1993. – 21 с.
4. Левитов Н.Д. От фрустрации к агрессии // Психологический журнал. – Т. 11. – №5. – 1990.
5. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. – № 6. – 1964.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – М.: Питер, 2014. – 290 с.
7. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – М.: Просвещение, 1977. – С. 298–304.

*Статья поступила: 01.11.2019. Принята к печати: 15.11.2019*

# ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 37.015.3 : 373.3

*В. В. Белов, А. В. Щиглинская*

## **Профессионально важные качества представителей социномических профессий: психологов и педагогов начального образования**

В данной статье с помощью теоретического анализа проблемы и метода экспертной оценки с использованием психографического опросника Т.П. Зинченко, определены профессионально важные качества психологов и педагогов начального образования. Путем сравнительного анализа данных, полученных в результате теоретического и эмпирического исследования, выделены профессионально важные качества, определяющие успешность освоения и реализации профессиональной деятельности. Проанализированы сходства и различия в наборе профессионально важных качеств психологов (преподавателей психологии) и педагогов начального образования (учителей начальных классов).

In this article there were determined professionally important qualities of psychologists and primary school teachers with the help of theoretic analysis of problem and judge mental method and with use of T. P. Zinchenko psychographic questionnaire. With the help of comparative analysis of statistics based on theoretic and empirical research we chose professionally important qualities that determine successfulness of assimilation and realization of professional activity. We analyzed similarities and differences of professionally important qualities of psychologists (psychology teachers) and primary school teachers.

**Ключевые слова:** профессионально важные качества, психолог, педагог начального образования (учитель начальных классов), социномические профессии.

**Key words:** professionally important qualities, psychologist, teacher (primary school teacher), socionomy professions.

*Актуальность исследования.* В современной России образование осуществляется на основе компетентностного подхода, главной целью которого является не просто передача знаний и умений будущему выпускнику, но и развитие необходимых общих и профессиональных компетенций. Одной из причин таких перемен в образовании является проблема, с которой все чаще стали сталкиваться работодатели, это неспособность молодых специалистов применять полученные в процессе обучения знания на практике в профессиональной деятельности.

В связи с этим важным являются не только знания, получаемые в процессе обучения, но и качества, необходимые для успешного овладения профессией и ее дальнейшей реализацией [41; 42].

В связи с этим можно сделать вывод, что главной целью современного высшего образования является подготовка молодого специалиста, готового к деятельности, квалифицированного, мобильного, способного к быстрой адаптации в изменяющихся условиях. Следовательно, возникает вопрос о том, развиваются ли в процессе обучения в рамках компетентностного подхода профессиональные и личностные качества, т. е. профессионально важные качества, способствующие формированию профессиональных компетенций у студентов [40; 42].

Изучением профессионально важных качеств психологов и педагогов начального образования занимается множество ученых, однако в основном они рассматривают уже сформировавшуюся личность в профессиональной деятельности [1; 20; 26; 28]. Актуальность данного исследования заключается в том, чтобы изучить личность будущих психологов и педагогов, их профессиональные возможности на этапе обучения в учебном заведении в рамках нового подхода к образованию.

Профессия педагога начального образования и профессия психолога входят в группу социономических профессий (тип «Человек-человек» по классификации Е.А. Климова). Деятельность специалистов социономических профессий ориентирована на работу с людьми, группами, организациями и проработку взаимоотношений между ними [16]. С одной стороны, можно предположить, что специфика работы психолога и педагога начального образования близка, и поэтому набор профессионально важных качеств (далее – ПВК) должен быть схожим, однако, с другой стороны, главное отличие заключается в возрастных особенностях групп, с которыми они работают. Следовательно, и ПВК должны быть различными [43]. Работа с детьми требует совершенно иных навыков, в отличие от работы со взрослыми людьми. Дети требуют больше внимания, энергии и любви. Поэтому в данном исследовании рассмотрены ПВК психологов и педагогов, выполнен их сравнительный анализ.

Целью исследования является изучение профессионально важных качеств психологов и педагогов начального образования.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Определить теоретико-методологическую основу исследования профессионально важных качеств.
2. Выявить профессионально важные качества психологов и педагогов начального образования, представленные в научной литературе.
3. Установить профессионально важные качества психологов и педагогов начального образования с помощью экспертной оценки, используя опросник Т.П. Зинченко.

4. Выполнить сравнительный анализ профессионально важных качеств, представленных в литературе и предложенных экспертами, составить итоговый список ПВК психологов и ПВК педагогов начального образования.

5. Выполнить сравнительный анализ профессионально важных качеств психологов и педагогов начального образования.

Изучением ПВК занимались многие отечественные психологи. Особый вклад внесли такие ученые, как В.Д. Шадриков, В.А. Бодров, А.В. Карпов, Г.С. Никифоров и многие другие [4; 5; 8; 18; 24; 29; 30; 34; 35; 38]. Понятие «профессионально важные качества» было введено В.Д. Шадриковым, который рассматривал их как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [38, с. 66].

В.А. Бодров определяет профессионально важные качества как «совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности» [4, с. 153].

А.В. Карпов рассматривает ПВК как «индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелирует хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью» [30, с. 190].

Основываясь на определениях, предложенных данными авторами, в данной работе профессионально важные качества рассматриваются как «совокупность индивидуальных качеств личности субъекта деятельности, его способностей, которые необходимы и достаточны для реализации деятельности и успешного решения профессиональных задач, влияющих на успешность освоения и эффективность реализации деятельности по таким результативным параметрам как производительность, качество, надежность» [4; 30; 38; 43].

В настоящее время изучением профессионально важных качеств занимаются многие ученые, например К.В. Колесниченко, И.Н. Леонов, А.Р. Григорян и др. [9; 15; 19]. Массовым изучением личности психологов и педагогов ученые занимались более 10 лет назад. Однако в условиях изменения подхода к организации процесса образования, введения новых ФГОС ВО, данный вопрос снова становится актуальным. Изучением личности специалистов психолого-педагогического профиля занимаются такие молодые ученые, как Е.В. Шубина, А.Г. Петрова, С.Г. Лещенко, Ю.А. Анцибор, Т.В. Жукова, А.С. Поляков и др. [1; 12; 20; 26; 28; 39].

А.Г. Петрова делает акцент на изучении системы психологической защиты личности сформировавшегося профессионала, выделяя на каждом этапе профессионализации модели защитного поведения, рассматривая психологическую защиту как профессионально важное качество психолога-педагога [26].

С.Г. Лещенко рассматривает в качестве основы профессиональной компетенции учителя-логопеда сформировавшуюся «позицию безусловного принятия Другого», раскрывает совокупность условий и требований, которые определяют эффективность формирования данной позиции [20].

Ю.А. Анцибор изучает профессиональную деятельность педагога-психолога и разрабатывает эффективную модель профессиональной деятельности по психологическому сопровождению адаптации воспитанников суворовских военных училищах на начальном этапе обучения [1].

А.С. Поляков изучает качества, которые формируют индивидуальный стиль деятельности педагога начальной школы [28].

Е.В. Шубина изучает динамику развития профессионально важных качеств учителей начальных классов в рамках изменения педагогического мышления и его взаимосвязей с личностными особенностями на разных этапах профессионализации [39].

Т.В. Жукова исследует динамику развития качеств, необходимых для успешного овладения учебными программами на разных этапах обучения [12].

Как видно, акцент при изучении профессионально важных качеств авторы делают в основном на исследовании личности психологов и педагогов на этапе реализации профессиональной деятельности.

В ходе исследования был проведен теоретический анализ проблемы, в результате которого были выделены ПВК психологов и педагогов, предложенные различными авторами. В итоге были представлены сводные списки ПВК психологов и педагогов, все качества были проранжированы по степени частоты их встречаемости у различных авторов. В итоговый список ПВК психологов вошли 26 качеств, в итоговый список ПВК педагогов вошли 23 качества. Затем все качества были разделены на группы [40; 42; 43].

В результате рассмотрения работ таких авторов, как Ф.М. Рекешева, В.Г. Стасенко, Е.С. Романова, В.И. Долгова и В.К. Шаяхметова, Л.А. Дмитриева, Н.У. Заиченко, Е.А. Быкова, был составлен обобщенный список ПВК психолога [6; 10; 11; 13; 31–33].

В теории отсутствует общепринятый критерий деления данных качеств, каждый автор разделяет их интуитивно. В данном исследовании основой деления ПВК выступила идея А.В. Карпова, который выделял в структуре деятельности следующие процессы: когнитивные, регулятивные, коммуникативные. Мотивацию он не включил в структуру как процесс, однако говорил о том, что она является неотъемлемой частью

деятельности [30]. В.В. Белов, Е.В. Белова, В.А. Корзунин в своем учебном пособии рассматривают способности, которые структурируют по классам психических явлений, совпадающих с выделенными А.В. Карповым процессами. В.В. Белов, Е.В. Белова, В.А. Корзунин структурируют способности по следующим классам: коммуникативные, когнитивные, мотивационные, регулятивные, волевые [3].

На основе вышесказанного условно разделим профессионально важные качества психологов на следующие группы [6; 10; 11; 13; 31–33; 42]:

1. Группа качеств, относящихся к интеллектуальным (включают когнитивные процессы), включает развитость интеллектуальных способностей в целом (мышления, памяти, внимания, воображения), находчивость, эрудированность, широкий кругозор, объективность.

2. Группа качеств, относящихся к эмоционально-волевым (включает в себя регулятивные процессы): инициативность, организованность, работоспособность, способность соблюдать конфиденциальность, способность к саморегуляции, самоконтролю, эмоциональная устойчивость, тактичность, уверенность в себе, ответственность, настойчивость, оптимизм, интуиция.

3. Группа качеств, характеризующихся как коммуникативные, включает коммуникабельность, интерес и уважение к другим, эмпатию, аутентичность. Лидерские качества стоит отнести к отдельной группе, так как они включают в себя обширный круг качеств, которые относятся не только к коммуникации. Однако в данной работе мы будем делать акцент на тех лидерских качествах, которые позволяют устанавливать взаимоотношения с другими людьми, и отнесем их в данном случае к коммуникативным.

4. Группа качеств, относящихся к мотивационным: стремление к самопознанию, самопониманию, рефлексии и саморазвитию.

На основе выделенных в работах В.А. Мазилова и Ю.П. Вавилова, Е.С. Романовой, Т.В. Зотовой, О.П. Морозовой, В.А. Вазлеева, Т.Н. Шайденковой и И.Л. Фельдман, В.А. Покладовой, Е.А. Пепиной, В.А. Крутецкого ПВК педагога, был составлен обобщенный список качеств [7; 14; 17; 21; 23; 25; 27; 32; 37].

Все качества, представленные в обобщенном списке, были проранжированы по степени встречаемости в работах данных авторов. В итоговый список вошли качества, наиболее часто встречающиеся в исследованиях вышеуказанных авторов.

Получившийся список ПВК педагогов был разделен на группы аналогично списку ПВК психологов [7; 14; 17; 21; 23; 25; 27; 32; 37; 40]:

1. Группа качеств, относящихся к интеллектуальным, включает в себя эрудицию, образованность, знание возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников, возможности и перспективы их развития, умение передавать знания детям, знания по предмету.

2. Группа качеств, характеризующихся как эмоционально-волевые: тактичность, любовь к детям, терпение, чуткость, отзывчивость, справедливость, эмоциональность, порядочность, строгость, честность, правдивость, искренность, чувство юмора.

3. Коммуникативные качества – доброта, доброжелательность, общительность, коммуникативность, требовательность.

4. В группу качеств, относящихся к мотивационным, можно включить любовь к профессии, интерес к педагогической деятельности, желание быть педагогом, поддержание привлекательного внешнего облика, стремление к самопознанию, рефлексии.

В деятельности педагога важную роль играет творческая составляющая. Следовательно, основываясь на представлениях об уровнях становления профессионала [2], включим в наше исследование группу качеств, относящихся к творческим, а именно такие личностные качества, как педагогическое мастерство, творческие способности, креативность.

Как видно, несмотря на то что две данные профессии относятся к социальным, списки качеств, предлагаемые авторами, очень различны. Как для педагогов, так и для психологов, важную роль в реализации деятельности играет творческая составляющая, однако в перечне качеств психологов у авторов отсутствуют такие, которые можно включить в данную группу.

Также в ходе исследования был использован метод экспертной оценки с помощью опросника Т.П. Зинченко [22; 36]. В результате были составлены списки качеств для психологов и для педагогов, которые затем были разделены на группы, как и качества, представленные в литературе.

В качестве экспертов выступили преподаватели психологии, в том числе и психологи-практики ЛГУ им. А.С. Пушкина. Выборка состояла из десяти специалистов со стажем работы от 1 года до 20 лет.

В качестве экспертов-педагогов начального образования выступили учителя начальных классов средней общеобразовательной школы №1 им. Героя Советского Союза Н.П. Фёдорова г. Тихвина. Выборка состояла из десяти специалистов с педагогическим стажем работы (в начальных классах) от 1 года до 49 лет.

Основываясь на результатах экспертной оценки можно выделить следующие ПВК психолога, показатель максимального среднего значения которых был выше 2,5 [22; 36]:

1) «способность охватить суть основных взаимосвязей, присущих проблеме»;

2) «способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними»;

- 3) «способность самостоятельно принимать решения»;
- 4) «способность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей»;
- 5) «уравновешенность, самообладание»;
- 6) «способность ощущать душевное состояние другого человека»;
- 7) «соблюдение моральных норм поведения».

Также были выделены отрицательные качества, показатель которых был ниже -2,5: «склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов; неуравновешенность и чрезмерная жестокость по отношению к другим людям» [22; 36].

Выделенные в результате экспертной оценки ПВК можно разделить на следующие группы качеств [3; 30; 42]:

- к интеллектуальным отнесены – «способность охватить суть основных взаимосвязей, присущих проблеме»;
- к эмоционально-волевым – «способность самостоятельно принимать решения», уравновешенность, самообладание, «соблюдение моральных норм поведения»;
- к коммуникативным – «способность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей», «способность ощущать душевное состояние другого человека», «способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними».

Качества, которые можно отнести в группы мотивационных и творческих, отсутствуют. Возможно, эксперты не рассматривают данные ПВК как важные для профессии психолога, либо методика не предусматривает выделение данных качеств.

Такие качества, как «склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов; неуравновешенность и чрезмерная жестокость по отношению к другим людям» [22; 36], определяются как профессионально недопустимые и относятся к эмоционально-волевым и коммуникативным.

В результате экспертной оценки педагогов начального образования выделены качества, показатель максимального среднего значения которых был выше 2,5 [22; 36]:

- «умение согласовывать свою работу с работой других»;
- «способность длительное время сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители»;
- «способность разрешать конфликты, то есть находить выход их конфликтной ситуации»;
- «уравновешенность, самообладание»;

- «умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе»;
- «соблюдение моральных норм поведения».

Интересным является тот факт, что эксперты не выделили качества, которые являются профессионально недопустимыми для педагога начального образования. Это может быть связано с методикой преподавания, у каждого педагога индивидуальное представление о воспитании и обучении и выработан свой подход к данным процессам. Что для одного педагога является нормой, в представлениях другого может вызывать отрицательные чувства и являться неприемлемым. Также это может быть связано с «идеализацией образа учителя, т. е. для педагога неприемлема даже мысль о том, что у них могут присутствовать какие-либо профессионально недопустимые качества. Иными словами, сформировано представление об «идеальном учителе» [43], поэтому данные качества не были включены в дальнейшее исследование.

Разделим вышеупомянутые качества на группы [3; 30; 40]:

1) «способность длительное время сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители», «способность разрешать конфликты, т. е. находить выход их конфликтной ситуации» отнесем в группу интеллектуальных. Однако последнее качество можно отнести и в группу творческих, так как для решения конфликтных ситуаций зачастую требуется нестандартный, креативный подход;

2) эмоционально-волевые качества включают в себя «уравновешенность, самообладание», «соблюдение моральных норм поведения»;

3) к коммуникативным можно отнести «умение согласовывать свою работу с работой других», «умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе».

В данном случае также отсутствуют качества, которые относятся к группе мотивационных, поэтому можно предположить, что в данной методике не предусмотрено их выявление.

С помощью сравнительного анализа профессионально важных качеств, представленных в литературе и выделенных с помощью экспертов, обобщим данные качества и составим итоговый список. На основе данного списка будут определены группы методик, посредством которых будет изучена динамика развития профессионально важных качеств (табл. 1).

Таблица 1

*Сравнительный анализ ПВК психологов, представленных  
в литературе и выделенных с помощью экспертов*

Группа	Теоретический анализ	Эмпирический анализ
Интеллектуальные качества	Развитость интеллектуальных способностей в целом (мышления, памяти, внимания, воображения), находчивость, эрудированность, широкий кругозор, объективность	«Способность охватить суть основных взаимосвязей, присущих проблеме»
Эмоционально-волевые качества	Инициативность, организованность, работоспособность, способность соблюдать конфиденциальность, способность к саморегуляции, самоконтролю, эмоциональная устойчивость, тактичность, уверенность в себе, ответственность, настойчивость, оптимизм, интуиция	«Способность самостоятельно принимать решения», уравновешенность, самообладание, «соблюдение моральных норм поведения»
Коммуникативные качества	Коммуникабельность, интерес и уважение к другим, эмпатия, аутентичность, лидерские качества, способствующие установлению взаимоотношений с другими людьми	«Способность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей», «способность ощущать душевное состояние другого человека», «способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношениях между ними»
Мотивационные качества	Стремление к самопознанию, самопониманию, рефлексии и саморазвитию	-

В результате сравнительного анализа качеств, представленных в группе интеллектуальных, все качества можно обобщить и отнести к интеллектуальным способностям. Качества, представленные в группе эмоционально-волевых, можно свести к нервно-психической устойчивости, инициативности и тактичности. Сравнив и обобщив все качества из группы коммуникативных, их можно определить как коммуникативные способности и эмпатия.

В результате на основе сравнительного анализа можно сделать вывод, что профессионально важными качествами психолога в первую очередь являются высокоразвитые интеллектуальные способности, нервно-психическая устойчивость, инициативность, тактичность, коммуникативные способности, эмпатия.

Аналогичным образом выполним сравнительный анализ ПВК педагогов начального образования, обобщим и составим итоговый список качеств, определим методики, с помощью которых будет изучена динамика их развития (табл. 2).

Таблица 2

*Сравнительный анализ ПВК педагогов, представленных в литературе и выделенных с помощью экспертов*

Группа	Теоретический анализ	Эмпирический анализ
Интеллектуальные качества	Эрудиция, образованность, знание возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников, возможности и перспективы их развития, умение передавать знания детям, знания по предмету	«Способность разрешать конфликты, то есть находить выход их конфликтной ситуации», «Способность длительное время сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители»
Эмоционально-волевые качества	Тактичность, любовь к детям, терпение, чуткость, отзывчивость, справедливость, эмоциональность, порядочность, строгость, честность, правдивость, искренность, чувство юмора	«Уравновешенность, самообладание», «Соблюдение моральных норм поведения»
Коммуникативные качества	Доброта, доброжелательность, общительность, коммуникативность, требовательность	«Умение согласовывать свою работу с работой других», «Умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе»
Мотивационные качества	Любовь к профессии, интерес к педагогической деятельности, желание быть педагогом, поддержание привлекательного внешнего облика, стремление к самопознанию, рефлексии	-
Творческие качества	Педагогическое мастерство, творческие способности, креативность	«Способность разрешать конфликты, то есть находить выход их конфликтной ситуации»

В результате сравнительного анализа качеств, представленных в группе интеллектуальных, все качества можно обобщить и свести к высокому уровню устойчивости и концентрации внимания. Качества, представленные в группе эмоционально-волевых, можно отнести к нервно-психической устойчивости, тактичности. Сравнив и обобщив все каче-

ства из группы коммуникативных, их можно определить, как коммуникативные и организаторские способности. Качества, включенные в группу творческих, можно рассмотреть через креативность.

На основе сравнительного анализа можно сделать вывод, что профессионально важными качествами педагога в первую очередь являются высокий уровень устойчивости и концентрации внимания, креативность, нервно-психическая устойчивость, тактичность, коммуникативные и организаторские способности.

С помощью обобщения данных сравнительного анализа все качества педагогов и психологов начального образования сведены к двум спискам основных профессионально важных качеств. Выполним сравнительный анализ полученных качеств и определим сходства и различия в ПВК психологов и педагогов (табл. 3).

Таблица 3

*Сравнительный анализ ПВК педагогов и психологов*

№	ПВК психологов	ПВК педагогов
1.	Высокоразвитые интеллектуальные способности	Высокий уровень устойчивости и концентрации внимания
2.	Нервно-психическая устойчивость	Нервно-психическая устойчивость
3.	Тактичность	Тактичность
4.	Коммуникативные способности	Коммуникативные способности
5.	Эмпатия	-
6.	Инициативность	-
7.	-	Креативность
8.		Организаторские способности

Как видно из табл. 3, психологи и педагоги должны обладать такими качествами, как нервно-психическая устойчивость, тактичность, коммуникативными способностями. Это те качества, которые роднят данные профессии.

Однако есть и специфические для каждой профессии качества. Например, психолог должен обладать высокоразвитыми интеллектуальными способностями в целом, в то время как для педагога важным является хорошо развитая устойчивость и концентрация внимания. Для педагога важно быть креативным и обладать организаторскими способностями, а психолог должен проявлять эмпатию и инициативность.

С другой стороны, педагог тоже должен проявлять эмпатию и быть инициативным, а психолог – быть креативным и иметь склонности к организаторской деятельности. Но в данном случае данные качества скорее выступают как второстепенные. Такое расхождение в важности и первостепенности качеств подтверждает предположение о том, что, несмотря на близость данных профессий, необходимо помнить о задачах, которые выстраивают специалисты, возрастных особенностях и различиях групп, в которых они работают.

Обобщая результаты теоретического и эмпирического исследования можно прийти к следующим выводам.

1. Психологи не выделяют качества, которые можно отнести к группе творческих. Это может говорить о том, что они не являются важными в процессе успешного освоения и реализации деятельности психолога. Это является главным и важным для данной работы отличительным признаком профессии психолога и педагога. Незрелость качеств, относящихся к группе творческих, может стать основным препятствием для психолога в процессе реализации себя как учителя начальных классов. Поэтому при разработке программ обучения психологов очень важно уделять внимание не только интеллектуальным, коммуникативным и эмоционально-волевым качествам, а также и творческой стороне личности студента.

2. Экспертами-психологами было выделено несколько профессионально недопустимых качеств в деятельности психолога. Их наличие у студента может стать препятствием для успешного освоения профессиональной деятельности, а в дальнейшем и ее реализации. А наличие таких качеств у специалистов может привести к профессиональному выгоранию. Поэтому в процессе подготовки психологов эмоционально-волевой и коммуникативной сфере необходимо уделить особое внимание, так как профессионально важные и профессионально недопустимые качества, относящиеся к данным сферам, взаимосвязаны [37].

3. Педагоги начального образования не выделили профессионально недопустимых качеств, возможно потому, что идеализируют образ учителя начальных классов. Поэтому в процессе подготовки учителей особое внимание необходимо уделить тому, как они оценивают себя, свою профессиональную деятельность и образ учителя начальных классов в целом. Идеализация образа педагога в дальнейшем может привести к эмоциональному выгоранию, повлиять на самооценку специалиста и отрицательно сказаться на детском коллективе. Однако также отсутствие профессионально недопустимых качеств может быть связано с методикой преподавания, так как у каждого педагога существует индивидуальное представление о воспитании и обучении и выработан свой подход к данным процессам [37].

4. Несмотря на то что профессии психолога (преподавателя психологии) и педагога начального образования (учителя начальных классов) на первый взгляд являются очень схожими, как и сама специфика работы, которая предполагает преподавание определенных предметов, группы, в которых работают данные специалисты, различны. Главной отличительной чертой этих групп является возраст и возрастные особенности. Поэтому в списках их профессионально важных качеств существуют как сходства, так и различия. Для каждой профессии

существуют свои специфические качества. Те качества, которые для педагога являются профессионально важными, для психолога являются второстепенными и могут быть развиты недостаточно, и наоборот. Следовательно, данные профессии не могут рассматриваться как взаимозаменяемые [37].

### Список литературы

1. Анцибор Ю.А. Профессиональная деятельность педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников в суворовских военных училищах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2016. – 27 с.
2. Белов В.В., Корзунин В.А. Психологическое сопровождение личностного развития студентов в вузе // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 5. Психология. – №4. – С. 33–45.
3. Белов В.В., Белова Е.В., Корзунин В.А. Психодиагностика способностей к управленческому лидерству: учеб. пособие. – СПб., 2015. – 200 с.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с – (Современное образование).
5. Бозаджиев В.Л. Имидж психолога. – М.: Академия естествознания, 2009. – 213 с.
6. Быкова Е. А. Особенности профессионально важных качеств психолога // Вестн. Шадринского гос. пед. ин-та. – 2015. – № 3. – С. 108–115.
7. Вазлеев В. А. Специфика профессионально важных качеств учителя начальных классов // Молодой ученый. – 2018. – №3. – С. 181–183.
8. Григорьева М.В. Психология труда. Конспект лекций. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.
9. Григорян А.Р. Профессионально важные качества как определяющий фактор личностного потенциала руководителя МЧС (на примере Тверского области): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2018. – 23 с.
10. Долгова В.И., Шаяхметова В.К. Формирование профессионально важных качеств: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 133 с.
11. Дмитриева Л.А. ПВК психологов на разных этапах профессионализации // Вестн. Российского ун-та дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – №2. – С. 49–55.
12. Жукова Т.В. Динамика психологической структуры учебно-важных качеств студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2016. – 25 с.
13. Заиченко Н. У. Интегративный подход в преподавании психологии: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 384 с.
14. Зотова Т.В. Психограмма учителя начальных классов // Школа будущего. – №2. – 2014. – С. 139–143.
15. Колесниченко К.В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов (на примере педагогической деятельности): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 24 с.
16. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
17. Крутецкий В. А. Психология: учеб. для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с., ил.

18. Лебедева А.А. Развитие профессиональных качеств психолога консультанта: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 21 с.
19. Леонов И.Н. Влияние толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 2015. – 24 с.
20. Лещенко С.Г. Формирование позиции безусловного принятия другого как системного проявления профессионально важных качеств педагога (на примере подготовки учителей-логопедов): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тула, 2014. – 24 с.
21. Мазилев В.А., Вавилов Ю.П. Психологическое содержание профессионально важных качеств учителя начальных классов // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – №4. – С. 304–310.
22. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика. – СПб.: Питер, 2008. – 480 с.
23. Морозова О.П. Особенности педагогической толерантности учителя начальных классов // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – №2. – С. 176–179.
24. Павлова А.М. Психология труда: учеб. пособие / под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – 156 с.
25. Пепина Е.А. Структурная организация профессионально важных качеств учителей общеобразовательной школы // Дошкольное и начальное образование. Современные подходы: материалы Междунар. науч. конф. «Чтения Ушинского» (г. Ярославль, 04-06 марта 2015 г.). – Ярославль: Изд-во Ярославский гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 191–195.
26. Петрова А.Г. Психологическая защита как профессионально важное качество педагогов-психологов в процессе профессионализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2014. – 26 с.
27. Покладова В.А. Современные требования к профессионально-личностным качествам учителя начальных классов // Мир науки, культуры, образования. – №6. – Т. 61. – 2016. – С. 28–29.
28. Поляков А.С. Индивидуальный стиль профессиональной педагогической деятельности и факторы ее эффективности в условиях перехода на новые образовательные стандарты: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2015. – 27 с.
29. Психология менеджмента: учеб. для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 639 с: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
30. Психология труда: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 03.10.00 «Педагогика и психология» / А.В. Карпов и др.; под ред. проф. А.В. Карпова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 350 с.
31. Рекешева Ф.М. Профессионально важные качества и умения психолога как фактор его профессиональной готовности // Вестн. Новгородского гос. унив. им. Ярослава Мудрого. – № 45. – 2008. – С. 13–16.
32. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.: ил.
33. Стасенко В.Г. Профессия психолог в современном мире. – Воронеж: МИКТ, 2010. – 60 с.
34. Спичкин М.Ю., Баскакова Е.Ф., Томилина Е.П. Некоторые особенности профессионально важных качеств сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России // Журнал Пробл. обеспеч. безопасн. при ликвид. послед. ЧС. – №1 (3). – 2014. – С. 528–530.

35. Троицкая А.В. Вопросы профессионального становления будущих специалистов коммуникативных профессий в процессе обучения в ВУЗе // Психология: проблемы практического применения: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.) / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – Чита: Молодой ученый, 2011. – С. 58–63.
36. Фрумкин А.А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности [элект. ресурс] – СПб., 2001. – URL: <http://asrcompany.ru/userfiles/files/%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0.pdf>
37. Фельдман И.Л., Шайденкова Т.Н. Профессионально важные качества педагога в представлениях учителей начальных классов // Акмеология. – №3 (11). – 2014. – С. 56-60.
38. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.: ил.
39. Шубина Е.В. Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2014. – 26 с.
40. Щиглинская А.В. Компетенции и личностные качества педагога начального образования (учителя начальных классов) // XXII Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 23-24 апреля 2018 г.) – СПб., 2018. – С. 207–211. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32873211\\_50447213.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32873211_50447213.pdf) (дата обращения: 02.09.2018)
41. Щиглинская А.В. Профессионально важные качества будущего психолога // Психология XXI века. Актуальные проблемы современной психологии: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 23-24 ноября 2017 г.) – СПб., 2017. – С. 67–71. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32708307\\_33948495.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32708307_33948495.pdf) (дата обращения: 05.06.2019).
42. Щиглинская А.В. Профессионально важные качества и компетенции психолога (преподавателя психологии) // XXII Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 23-24 апреля 2018 г.) – СПб., 2018. – С. 211–215. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32873212\\_16109444.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32873212_16109444.pdf) (дата обращения: 02.09.2018).
43. Щиглинская А.В. Сравнительный анализ профессионально важных качеств преподавателя психологии и учителя начальных классов // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. 25-26 сентября 2018 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2018. – С. 160–164.

*Статья поступила: 14.10.2019. Принята к печати: 12.11.2019*

## **Система технических средств для формирования и поддержания работоспособности у пилотов при тренажерной подготовке**

В статье рассматриваются закономерности формирования мотивов обучения пилотов, механизмы и способы формирования профессиональных установок, эффективные средства и методы развития профессиональной мотивации пилота.

In article is considered regularities of formation of motives of training of pilots, mechanisms and ways of formation of professional installations, effective remedies and methods of development of professional motivation of the pilot.

**Ключевые слова:** система технических средств (СТС), функциональное состояния (ФС), система технического состояния (СТС), профессионально важные качества (ПВК), квалиметрический функционал, профессиональные и индивидуально-психологические качества.

**Key words:** system of technical means (STM), functional states (FS), system of technical condition (STC), professionally important qualities (PIQ), qualimetric functionality, professional and individual and psychological qualities.

### *Введение*

В интересах снижения процента аварийности необходим поиск эффективных методов создания системы технических средств (СТС), предусматривающих полный технологический цикл формирования и поддержания работоспособности пилотов. Использование такого подхода позволит проводить качественную профессиональную подготовку пилотов, контролировать и поддерживать требуемый уровень психофизиологической напряженности, необходимый для качественного выполнения задачи в течение заданного времени, а также формировать профессиональные установки и мотивы.

### *Основные положения*

Существующие в настоящее время методы контроля обученности дают возможность выявить только общие закономерности обучения, в лучшем случае на уровне математического ожидания и дисперсии. Понятно, что такой контроль не позволяет оценить действия обучаемых на наиболее сложных участках подготовки, что приводит к срывам их деятельности в аварийных ситуациях. Поэтому уровень обученности пилотов предусматривает подход присвоения рейтинга, который предусматривает [5; 10; 20]:

– декомпозиции алгоритма деятельности пилота;

- выбор комплекса критериев оценки уровня обученности;
- присвоение каждому микроэтапу нормативного параметра с учетом сложности учебной задачи;
- присвоение рейтинга на каждом микроэтапе с учетом предыдущих результатов деятельности;
- реализацию обратной связи между обучаемым и инструктором.

Статистика показывает, что цена ошибок человека-оператора в современных эргатических системах стремительно возрастает как в экономическом, так и социальном плане. Одним из путей решения этой проблемы является своевременное выявление и устранение нежелательных функциональных состояний. Практика показывает, что даже у прошедших отбор здоровых и подготовленных пилотов в процессе работы может развиваться ряд нежелательных функциональных состояний (ФС), значительно ухудшающих качество деятельности. Особенно велика опасность развития так называемых «трудных состояний» в нештатных ситуациях, при воздействии экстремальных условий. Следует учитывать, что реализация даже хорошо развитых профессионально важных качеств (ПВК) пилотов во многом обусловлена текущим функциональным состоянием (ФС) [2; 14; 18]. Поэтому, начиная с этапа подготовки необходимо контролировать и поддерживать (ФС) пилота. Предлагается в систему технического состояния (СТС) ввести гибкую подсистему психофизиологического контроля, способную быстро перестраивать структуру ее технических элементов для обеспечения отбора, контроля и оценки ПВК, ФС и психологической направленности личности. Данная подсистема позволяет на этапе отбора проводить оценку физиологических ПВК, чему в настоящее время не уделяется должного внимания. Сопряжение подсистемы с тренажерами позволит оценивать также динамику и уровень развития поведенческих ПВК на операциональном уровне, причем с синхронной регистрацией показателей физиологической цены деятельности.

Целесообразно проводить оценку функционального состояния перед каждой учебно-тренировочной нагрузкой, в том числе перед работой на тренажерах. Такой диагностический контроль позволяет скорректировать программу обучения или отстранить обучаемого от занятий, если его (ФС) не соответствует нормативным показателям. С другой стороны, периодический контроль (ФС) позволяет осуществлять его управление и формирование в требуемом направлении. Наряду с фармакологическими средствами регуляции (ФС), перспективное значение имеют аппаратные методы как в стационарном, так и в автономном исполнении. Особый интерес представляют ТС, позволяющие развить способности к самооценке и психофизиологической саморегу-

ляции. Необходимо расширить поиск средств формирования требуемого ФС стимуляцией быстрых авиационных тренажеров и других рефлексогенных зон с целью коррекции (ФС) в периоды воздействия экстремальных факторов. Контроль и регуляция функционального состояния с помощью (СТС) предполагает психофизиологическую релаксацию обучаемых. Не вызывает сомнения необходимость иметь средства психофизиологической разгрузки и на рабочих местах пилотов. Комплекс психофизиологических мероприятий, реализуемый с помощью СТС позволяет снизить число аварий, происходящих по вине человека-оператора, углубить развитие системы ПВК, увеличить профессиональное долголетие пилота [3; 8; 12].

Анализ многочисленных исследований, посвященных резервам повышения эффективности обучения и деятельности, показывает, что в настоящее время почти отсутствуют работы, рассматривающие закономерности формирования мотивов обучения пилотов, механизмы и способы формирования профессиональных установок, эффективные средства и методы развития профессиональной мотивации пилота. Между тем, эксперименты показывают, что к субъективным причинам низкой эффективности деятельности пилотов в экстремальных условиях полета относится личностный фактор. Он имеет вполне реальные характеристики в виде отрицательных установок, которые лежат в основе низкой мотивации пилотов. Известно, что проблема мотивации, в том числе профессиональной, относится к числу самых острых в практическом и теоретическом отношении. Причем многие аспекты этой проблемы остаются нерешенными до сих пор, хотя научно установлено, что недоучет фактора мотивации выражается в равнодушном, небрежном, безответственном отношении к выполнению профессиональных обязанностей и, соответственно, к авариям и срывам.

Для формирования и развития профессиональных установок используют автономные технические средства, которые существуют как механизм формирования мотива через:

- сознательное воздействие на мотивацию с помощью убеждения, разъяснения, перестройки микросреды, сферы и условий деятельности;
- суггестивные методы воздействия, а значит, прямого некритического восприятия человеком определенной информации.

В последнем случае используются такие мотивационные образования, как импульсивное влечение, нагнетание искусственно обостряемых эмоций, сенсационная, драматизированная форма воздействия. Эти два подхода взаимодополняют друг друга. Эмоции, эмоциональное подкрепление являются основой успешности обучения и удовлетворенности деятельностью. Эмоциональный фон, эмоциональная готовность к деятельности прямо связана с опережающим отражением или уста-

новкой. При формировании профессиональных установок надо ориентироваться на реальный живой образ, наблюдение или модель, а только потом переходить к речевому образу и затем к упражнению в действии. Используя классические дидактические принципы обучения, можно представить структуру технических средств по формированию профессиональной мотивации следующим образом:

1) технические средства сенсомоторные, а именно: для передачи информации по моделированию реальных условий и образов, ситуаций профессиональной деятельности, наглядной демонстрации различных видов поведения операторов в аварийных и экстремальных условиях, включающих блоки проблемных ситуаций, учебных и реальных, проективные тесты и методики для выработки индивидуальных установок, способов действий;

2) технические средства кибернетические, игровые или алгоритмические в виде логических игр, задач, связанных с абстрактными символами, решение конкретных практических задач, каждая из которых представляет проблему для пилота, которые требуют мыслительной активности, элементов поиска, исследование новых, разного уровня знаний и способов действий, связанных с разным уровнем мотивированности.

Необходим поиск и разработка новых эффективных средств и методов формирования и развития профессиональной мотивации. При обосновании состава и структуры предлагаемой СТС преследовалась цель выполнения полного технологического цикла группой пилотов, эксплуатирующей автоматизированные системы.

Данный цикл включает целостное решение следующих основных задач:

- профессиональный отбор;
- развитие и совершенствование ПВК, в том числе формирование профессионального интеллекта;
- формирование профессиональных знаний, навыков и умений;
- комплектование и слаживание групп пилотов;
- развитие профессиональных мотивов и установок;
- контроль и своевременное восстановление ФС организма;
- постоянный контроль за качеством решения каждой вышеперечисленной задачи.

Рациональный состав (СТС) как по количеству, так и по качеству может меняться в зависимости от типа и условий применения системы «человек-машина», от состава группы пилотов и их функциональных обязанностей. В связи с этим предлагается методика выбора из возможных вариантов рациональной структуры СТС [7; 14; 20]. Под ней понимается такая система, которая в максимальной степени удовлетворяет требования технических заданий на ее разработку.

В качестве критерия рациональности принят интегральный показатель качества в виде квалитетического функционала, состоящий из совокупности единичных показателей, характеризующих основные стороны качества СТС с их весовыми коэффициентами 13–14, такими как:

- время, затрачиваемое на формирование требуемого уровня работоспособности;
- стоимость СТС;
- энергопотребление СТС;
- надежность СТС и др.

В процессе выполнения полета не исключена вероятность возникновения особой ситуации, вызванной недостатками и упущениями при подготовке пилотов, изготовлении и техническом обслуживании авиационной техники, а также в организации обеспечения полета различными службами.

Подтверждением сказанного является анализ авиационных происшествий и предпосылок к ним. Авиационные происшествия часто бывают связаны с несвоевременными, ошибочными и несогласованными действиями пилотов воздушного судна. Для того чтобы успешно справиться с трудностями, возникающими в особой ситуации, от пилота требуются глубокие знания, большое мастерство, значительный опыт, сила воли, выдержка, способность к зрелому суждению, умение принять в короткий срок правильное и порой единственное решение.

Изложенные обстоятельства обуславливают необходимость проводить тренажерную подготовку пилотов с учетом возможных профессиональных и индивидуально-психологических качеств:

- отказов авиационной техники и наземных средств обеспечения полета;
- проявлений неблагоприятных особенностей аэродинамики, устойчивости, управляемости и прочности воздушного судна;
- ошибочных действий и решений пилота, работников служб, организующих и обеспечивающих полет.

Обучение экипажа действиям в особых случаях полета имеет принципиальные особенности в сравнении с другими видами подготовки пилотов. Отсутствие возможности совершенствовать знания, навыки и умения пилота в процессе повседневной производственной деятельности вызывает:

- необходимость в систематическом проведении обучения с учетом профессионально важных качеств (ПВК) при выполнении одинаковых по своей сложности алгоритмов в одной и той же среде, что влечет за собой значительную вариабельность значений полезного коэффициента действий. При определении ПВК, влияющих на эффективность деятельности пилотов, рассматривают типологические, сенсорные, перцептивные, психомоторные, мнемические, имажинитивные, мыслительные и волевые свойства. Их соотношение и степень их влияния на

качество деятельности пилота зависит от особенностей реализуемых их алгоритмов. При выполнении отдельных участков алгоритмов деятельности проявление (ПВК) может существенно отличаться в связи с различными показателями сложности алгоритмов для этих участков;

– невозможность предвидеть возникновение в полете особой ситуации, ее характер, время и место, что обязывает пилота всегда быть готовым к действиям во всех особых случаях полета. При создании моделей ПВК пилота учитывается сила нервной системы со стороны возбуждения, торможения, их уравновешенность, подвижность нервных процессов, уровень тревожности, эмоциональная лабильность, помехоустойчивость (по работе «с корректурной пробой» с шумом и без него), особенности психомоторики (по показателям проведения шума по лабиринту), волевые свойства (по силовой компоненте), антрометрические характеристики. Указанные ПВК для пилотов определялись по известным аппаратурным и бланковым тестам. До и после эксперимента измерялись систолическое и диастолическое давление, пульс пилотов.

Рассматривая влияния на (ПКД) наиболее проявивших себя (ПВК) следует отметить:

1) антрометрические характеристики пилота наиболее существенно проявили себя при непрерывной работе 5–10 мин, менее существенно – на 20-40 мин и незначительно – за 60 мин;

2) индивидуальные особенности ПВК влияют на всех этапах работы, однако в каждый период времени интенсивность воздействия и знак его может меняться:

– для кратковременной работы (до 5 мин) основными стали свойства, определяющие подвижность нервных процессов и особенности психомоторики;

– для длительной работы до 20 мин – психоэмоциональная устойчивость, уравновешенность нервных процессов и волевые показатели;

– для работы до 60 мин – психоэмоциональная устойчивость, выносливость нервной системы, уровень тревожности пилота;

3) на ПКД пилота на всех этапах существенное влияние имеет напряженность, вызванная высоким коэффициентом загрузки, фактор внешней среды, связанные в моделях с различными ПВК пилотов.

4) определено различное проявление одних и тех же свойств на ПКД пилотов (развитые волевые свойства увеличивают безошибочность работы с приборами, но увеличивают общее время выполнения алгоритма).

## **Заключение**

Применяемый метод к исследованию комплексного учета факторов среды и ПВК операторов для конкретных алгоритмов позволяет определить по математическим моделям, полученным экспериментально, комплексное влияние ПВК и условий деятельности пилота на его ПВК, создавать для отдельных видов деятельности перечень ПВК, по которым возможно производить профессиональный отбор или создавать тренажеры для тренировки отдельных качеств, прогнозировать успешность деятельности для различных групп пилотов, различающихся по наличию и развитости определенных ПВК, проверить доработку конструкции образцов для снижения отрицательного воздействия отдельных свойств пилота на качество функционирования эргатической системы в целом.

## **Список литературы**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Типологический подход к личности профессионала. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В.А. Бодрова. – М.: Ин-т психол. АН СССР, 1991. – С. 110–125.
3. Алешин В.И., Афанасьев В.О. Система отображения состояния орбитального комплекса сложной структуры // Космонавтика и ракетостроение. – 2001. – № 25.
4. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. – СПб.: Речь, 2003. – 296 с.
5. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 512 с.
6. Баканов А.С., Обознов А.А. Эргономика пользовательского интерфейса. – М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 2011. – 176 с.
7. Бовин Б.Г. и др. Экстремальная психология в особых условиях деятельности: моногр. / под науч. ред. Б.Г. Бовина, А.В. Кокорина, А.М. Ракова. – М.: Науч.-исслед. ин-т ФСИН России, 2015. – 517 с.
8. Береговой Г. Т., Пономаренко В. А. Психологические основы обучения человека-оператора готовности к действиям в экстремальных условиях // Вопросы психологии. – 1983. – №1. СПб. – С. 51–58.
9. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
10. Бенсон А.Д. Пространственная дезориентация в полете // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – № 5. – С. 42–46.
11. Воронов И.А. Экстремальная психология: комплексный подход: моногр. – СПб., 2012. – 146 с.
12. Воронов И.А. Теория и профилактика ошибок принятия решений средствами психотехнологии «Пульсар» // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 1 (155). – С. 287–291.
13. Гаммер М.Д. Разработка системы автоматизированного проектирования компьютерных имитационных тренажеров: дис. .... канд. техн. наук. – Тюмень, 2007. – 123 с.

14. Голиков Ю.Я. Концепции адаптивной автоматизации и подходы к человеку и технике для современных человеко-машинных комплексов // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Д.Г. Дикая, А.Л. Журашлец – М.: Институт психологии РАЦ, 2007. – С. 392–408.
15. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь / под ред. Б.А. Душкова. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с.
16. Дворников М.В., Сухолитко В.А. Проблемы разработки и внедрения активной системы безопасности полетов // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – № 5. – С. 33–42.
17. Львов В.М. Проблема безопасности полетов и эргономические технологии // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – № 5. – С. 22–26.
18. Ломов Б.Ф., Забродин Ю.М. Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М.: Наука, 1985. – 231 с.
19. Меденков А.А. Обеспечение безопасности маневренных полетов // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – № 5. – С. 46–51.
20. Менделевич В.Д. Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) — экспериментально-психологическая методика для оценки готовности к невротическим расстройствам // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – № 1. – С. 35–40.
21. Регуш Л.А. Развитие прогнозирования как познавательной способности личности: дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1985. – 60 с.

*Статья поступила: 18.10.2019. Принята к печати: 12.11.2019*

## **Теоретико-методологические аспекты использования рационально-эмоционально-поведенческой терапии для матерей новорожденных с патологией центральной нервной системы\***

В статье анализируются теоретико-методологические вопросы применения рационально-эмоционально-поведенческой терапии в работе с матерями новорожденных с патологией центральной нервной системы. Подчеркивается необходимость психологической помощи родителям на начальном этапе адаптации к воспитанию ребенка с последствиями перинатального поражения ЦНС. Рассмотрены современные подходы психологического вмешательства на отделениях неонатальной помощи. Формулируется вывод о целесообразности когнитивно-поведенческой интервенции в виде рационально-эмоционально-поведенческой терапии для ослабления симптомов дистресса и гармонизации отношения к ребенку у матерей. Показано, что помощь должна быть направлена на коррекцию иррациональных взглядов и неконструктивных стратегий совладания со стрессом, вызванным госпитализацией и столкновением с информацией о состоянии и прогнозах развития новорожденного. Представлены задачи психологического вмешательства в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере. Отмечается необходимость дифференцированного подхода к оказанию помощи с учетом особенностей когнитивно-эмоционального и поведенческого компонента психологической адаптации матерей.

The paper discusses theoretical and methodologic problems of using the rational emotive behavior therapy in the work with mothers of newborns with pathology of the central nervous system. The necessity of psychological aid to parents at the initial stage of adaptation to upbringing of a child with consequences of perinatal CNS injury is shown. The author considers modern approaches to psychological intervention at departments of neonatal aid. A conclusion is formulated on advisability of the cognitive-behavioral intervention in the form of the rational emotive behavior therapy for relief of distress symptoms and harmonization of mother's attitude to a child. It is shown that the aid should be aimed at correction of irrational beliefs and unconstructive strategies for managing stress caused by hospitalization and encounter with the information about the condition and developmental prognosis of a newborn. The paper presents tasks of the psychological intervention in the cognitive emotional and behavioral spheres. The necessity of differentiated approach to providing the aid taking into account peculiarities of the cognitive-emotional and behavioral component in the mothers' psychological adaptation is emphasized.

**Ключевые слова:** рационально-эмоционально-поведенческая терапия, матери новорожденных, патология центральной нервной системы, психологическая адаптация, дистресс, иррациональные взгляды, стратегии совладания.

**Key words:** rational emotive behavior therapy, mothers of newborns, pathology of the central nervous system, psychological adaptation, distress, irrational beliefs, strategies for managing stress.

Развитие технологий в лечении и выхаживании новорожденных, с одной стороны, и негативные социально-экономические и экологические факторы последних лет, с другой, привели к увеличению количества детей с перинатальным поражением центральной нервной системы (ЦНС). Данная категория детей находится в группе риска по формированию различных психоневрологических расстройств: синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, синдрома периферической цервикальной неполноценности, внутричерепной гипертензии, эписиндрома и детского церебрального паралича и др.

Получая информацию о диагнозе новорожденного и возможных последствиях, переживая ограничения контакта с ребенком и зависимость от медперсонала, многие родители демонстрируют ухудшение психологического состояния и трудности формирования гармоничного контакта с малышом. Между тем психологическое благополучие взрослого в данной ситуации влияет не только на успешность лечения и сроки госпитализации новорожденного, но и имеет долгосрочные последствия для последующего развития ребенка и психического здоровья самого родителя.

Несмотря на практическую значимость, психологическая помощь родителям новорожденных с патологией ЦНС в России реализуется недостаточно. Родственники получают преимущественно информационную поддержку по лечению и уходу за больным от врачей. В отечественной литературе представлены труды, которые дают системный анализ психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. Однако специфика психологического патронажа родителей на начальных этапах адаптации к воспитанию ребенка с последствиями поражения ЦНС еще недостаточно раскрыта.

Цель сообщения – представить теоретико-методологическое обоснование использования краткосрочной индивидуальной рационально-эмоционально-поведенческой терапии при оказании помощи матерям новорожденных с патологией ЦНС.

В течение последнего десятилетия проведен ряд исследований, показывающих, что родители новорожденных, госпитализированных на отделения неонатальной помощи, подвергаются широкому спектру стрессоров [12; 14; 23; 24]. К ним относят: угрозу жизни и инвалидности ребенка, ограничения контакта на фоне ощущения бессилия, несоответствие внешности и реакций грудничка образу здорового, особенности физической среды (свет, катетеры, звуки, исходящие от мониторов, аппаратов поддержки дыхания и тревожного оповещения), недостаточ-

ная осведомленность о патологии и тактике лечения, вынужденная зависимость от медперсонала и неспособность ощущать ответственность на своего ребенка. Условия отделения в целом затрудняют принятие адекватной родительской роли.

Родители демонстрируют сниженный фон настроения, повышенную тревожность, чувство вины, переживания одиночества в ставшем «чужим» мире, колебания между надеждой и безнадежностью [18; 24; 26; 27]. Показан более высокий риск послеродовой депрессии у матерей новорожденных с недоношенностью и патологией ЦНС [9; 17; 27; 28]. Наглядными проявлениями воздействия стрессоров являются симптомы острого и посттравматического стрессового расстройства у родителей [18; 27].

Известно, что эмоциональное состояние матери является одной из причин формирования небезопасной формы привязанности, что негативно отражается на нервно-психическом развитии ребенка. Так, в проведенном ранее под нашим руководством исследовании особенностей эмоциональной регуляции младенцев с церебрально-органической недостаточностью при взаимодействии с матерью с использованием покадровой видеосъемки были выявлены признаки чрезмерно регулирующего и навязчивого поведения женщин. Это повышало уровень возбуждения ребенка и приводило к его переутомлению. У матерей наблюдался высокий уровень фрустрационной напряженности, ситуативной и личностной тревожности. Причем, чем выше были эти показатели, тем в меньшей степени женщины были эмоционально вовлечены во взаимодействие с младенцем, показывали низкий уровень стимуляции, достоверно чаще игнорировали сигналы ребенка [1].

Значение надежной детско-материнской привязанности на ранних этапах онтогенеза для гармоничного развития ребенка убедительно показано в многочисленных исследованиях в возрастной, клинической психологии и нейрофизиологии. Традиционно выделяют надежный и ненадежный типы привязанности, отличающиеся по степени доверия, чувству защищенности, готовности обращаться к матери за поддержкой. Родитель как объект надежной привязанности способен успокоить ребенка лучшим образом, к нему ребенок обращается за утешением чаще, чем к другим взрослым, малыш реже испытывает страх в присутствии объекта надежной привязанности. В работах М.И. Лисиной убедительно доказана высокая значимость аффективной привязанности в процессе ситуативно-личностного общения с ребенком на первом году жизни [5]. В работе Г.В. Бурменской продемонстрировано влияние типа привязанности на формирование самооценки и эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте [3]. С физиологической точки зрения привязанность женщины к ребенку возникает благодаря материнской доминанте, формирующейся задолго до его рождения. В ее основе ле-

жит доминанта гестационная, впоследствии превращающаяся в доминанту родовую, а затем и лактационную. В первые месяцы жизни младенец растет и развивается в условиях психофизиологического «симбиоза» с матерью. Биологическое предпочтение матерью своего ребенка, ощущение «своего», «родного» лежит в основе ее готовности проявлять к нему положительные чувства, поддерживать и заботиться о нем [4]. В исследовании В.И. Брутмана и М.С. Радионовой убедительно показано, что детско-материнская привязанность возникает еще внутриутробно, и в ее формировании важную роль у беременных играют телесные и эмоциональные ощущения в период вынашивания. В сознании будущей матери намечается телесно-чувственная граница между своим телом и плодом, способствующая возникновению образа ребенка. При вынашивании нежелательной беременности образ младенца, как правило, не интегрируется и психологически отторгается [2]. При этом качество привязанности зависит не только от мотивационного аспекта беременности, но устойчивости брачно-семейных отношений, личного опыта матери в родительской семье [4].

Вынужденная сепарация или ограниченный контакт матери и госпитализированного новорожденного, несоответствие реального и ожидаемого образа ребенка существенно затрудняют формирование гармоничной привязанности и могут иметь долгосрочные негативные последствия. Для матерей новорожденных с патологией характерны страх перед тактильным контактом, амбивалентность чувств, недостаточность переживания ответственности и отчуждение, неправильная оценка поведенческих сигналов и восприятие ребенка как «проблемного» [14; 23].

Рождение больного ребенка, безусловно, является своеобразным испытанием для семьи, а трудности ухода и воспитания погружают родителей в пролонгированный стресс. Острота стресса и успешность адаптации зависят не только от тяжести патологии и прогнозируемых проблем в будущем, но и от специфики межличностных отношений в семье, а также личностных особенностей родителей, среди которых важнейшую роль играют копинги и защитные механизмы [6]. Изучая матерей после преждевременных родов, Shaw et al. обнаружили как адаптивно-позитивные (фиксация на эмоции, фиксация на решении проблемы), так и неадаптивно-негативные (дисфункциональные) копинги [27]. Согласно исследованиям Grosik et al. матерям помогают справиться со стрессом следующие способы: обсуждение проблем с другими родителями, переживающими сходный опыт, поиск информации о состоянии новорожденного, поиск поддержки и доверия в семье и у друзей, избегание переживаний страха смерти и плохих последствий для развития ребенка, молитва, выходы их клиники, чтобы отвлечься

[11; 12]. Эффективным способом совладания родителя также признается акцентирование внимания на взаимодействии с ребенком, в какой бы малой степени оно не реализовывалось [11].

Различия психологической адаптации к трудной жизненной ситуации матерей новорожденных с патологией ЦНС было показано и в нашем исследовании. В нем принимали участие матери детей, госпитализированных по отделению патологии новорожденных Ленинградской областной детской клинической больницы по причине гипоксически-ишемического поражения ЦНС и внутрижелудочкового кровоизлияния. В работе использовались полуструктурированные интервью, направленные на оценку основных стрессоров и компонентов психологической адаптации. В изучаемой группе обнаружены различия в когнитивно-эмоциональном и поведенческом компонентах адаптации.

Под когнитивно-эмоциональным компонентом мы понимаем преобладание позитивно-ровного или негативного фона переживаний и представлений о жизненной ситуации и ребенке. При доминирующем позитивно-ровном фоне женщины описывают себя как переживающих счастье с новорожденным, веру в него, надежду на лучшее, доверие врачам, удовлетворение поддержкой близких, спокойствие при сравнении своего малыша с более тяжелыми детьми. Болезненность и слабость ребенка не подчеркивается в его описании. Матери акцентируют внимание на том, что приносит положительные эмоции: внешности, мимике, вокализациях, движениях и позитивных изменениях в состоянии малыша, собственных ощущениях при кормлении, минутах отдыха и общения с родственниками и другими матерями на отделении.

И напротив, на преобладание негативного фона указывают упоминание чувств усталости, подавленности, тревоги за благополучие новорожденного, гнетущей неопределенности, ожидание плохих вестей, ощущения беспомощности в попытках что-то изменить, дискомфорта от условий в клинике. Ребенок описывается как источник сложностей, ломки привычной жизни. Моменты удовлетворения во взаимодействии быстро сменяются негативными переживаниями, если новорожденный кричит или показывает реакции, противоречащие образу здорового малыша. О контактах с родственниками, другими родителями и медперсоналом такие женщины говорят с равнодушием или оценивают их отрицательно.

Поведенческий компонент адаптации представлен преобладанием активных или пассивных стратегий преодоления трудной жизненной ситуации. При этом четкое выполнение необходимых действий по жизнеобеспечению, мониторингу, уходу и кормлению новорожденного еще не говорит об активном совладании. Диагностическое значение здесь имеет активность в общении с ребенком во время бодрствования: мать прикладывает к телу, разговаривает, использует мимику и разные инто-

нации, поет, гладит, качает, приводит в движение конечности. Некоторые мамы отмечают, что используют слуховую стимуляцию даже тогда, когда ребенок спит. К активным стратегиям, которые чаще сочетаются с позитивным фоном, следует отнести: инициативность в контактах со специалистами, настойчивость в получении медицинской помощи, готовность повышать свою компетентность в вопросах лечения и развития ребенка, ориентацию на поддержку близких. Активные стратегии, сопровождающие негативное восприятие, – это конфликтное поведение на отделении, требования пересмотра диагноза, поиск виновных, привлечение близких как соратников в борьбе.

Из пассивных стратегий мы наблюдаем положительное переосмысление, безропотное принятие ситуации, частичное восприятие медицинской информации и непризнание некоторых аспектов болезни ребенка, отрицание плохих прогнозов, ориентацию на разуверения в тяжести диагноза, отсутствие особой заинтересованности в контактах со специалистами и желания узнать и научиться больше, а также слабую ориентацию на поддержку близких, попытки скрывать от них диагноз. Переживание вины может сопровождаться религиозным толкованием «наказания за грехи».

Анализ характеристик компонентов психологической адаптации позволил выделить четыре типа матерей: 1) позитивно-активный – 15% матерей (не нуждаются в помощи психолога по крайней мере на данном жизненном этапе); 2) позитивно-пассивный – 36%, 3) негативно-пассивный – 31%, 4) негативно-активный тип – 18%. Таким образом, около 85% матерей новорожденных с патологией ЦНС имеют признаки психологического неблагополучия и нуждаются в психологической помощи.

В последние десятилетия изучению психологической помощи родителям новорожденных с перинатальным поражением ЦНС, а также недоношенных детей с высоким риском нарушений психофизического развития был посвящен целый ряд работ. Среди них стоит выделить образовательные и поведенческие программы, нацеленные на оптимизацию детско-родительского взаимодействия и формирование базиса для благоприятной привязанности [7; 10; 21]. Специалисты знакомят родителей с особенностями детского поведения и развития, работают над повышением чувствительности к сигналам, помогают правильно организовать стимуляцию ребенка, предоставляют немедленную обратную связь, способствуют удовлетворенности родительской ролью. В отдельных исследованиях отражены доказательства эффективности программ поддержки «parent-to-parent», в рамках которых информационное и эмоциональное содействие родитель получает от тех, кто уже переживал опыт госпитализации новорожденного в связи с недоношенностью, поражением ЦНС или врожденными аномалиями [13; 25; 26]. Такая поддержка снижает родительский стресс, тревогу и симптомы депрессии, способствует адаптивному копингу. Апробированы различные

формы данного вмешательства: индивидуальный контакт родителя и волонтера, телефонная помощь, родительские сообщества, группы интернет-поддержки.

Признавая значительный потенциал вмешательств психообразовательного характера, мы считаем важным отметить, что для их реализации необходима определенная степень готовности родителя к сотрудничеству с психологом или волонтером. Низкий уровень готовности наблюдается у родителей с дисфункциональными когнитивными установками и неэффективными стратегиями совладания, которые не позволяют эффективно справляться со стрессом, формировать гармоничную привязанность и начинать эффективную абилитацию ребенка. Для решения этой проблемы недостаточно поведенческих и образовательных интервенций, необходима психотерапевтическая работа.

В зарубежной литературе представлен опыт психодинамической инсайт-терапии, способствующей осознанию родителями негативного влияния внутриличностных проблем на отношение к новорожденному и актуальное состояние [29]. Гуманистический подход отражен в работе, предполагающей ведение особого журнала, в котором записываются, и тем самым проясняются, чувства и мысли в контактах с ребенком [19]. Показана эффективность обучения приемам релаксации, эмоционально- и проблемно-фокусированного совладания [15]. Наибольшую эффективность при снижении симптомов психологического неблагополучия у матерей госпитализированных новорожденных показали вмешательства когнитивно-поведенческого направления [22; 27]. В основе данного подхода лежит идея о важной роли дисфункциональных мыслей в различных способах неадаптивного поведения и эмоционального реагирования. Сессии в работе с родителями на отделении неонатальной помощи включают информирование о типичных переживаниях и мыслях матерей, когнитивное реструктурирование, помогающее осознать и изменить дисфункциональные установки, коррекцию негативного восприятия ребенка и себя как родителя, обучение приемам мышечной релаксации. Снижение уровня депрессии и тревоги, установление более тесной связи с ребенком, повышение родительской компетентности и способности совладать с стрессом определяются как эффекты психотерапии.

Разработанная А. Эллисом рационально-эмоционально-поведенческая терапия (РЭПТ) как оригинальная форма когнитивно-поведенческого вмешательства не представлена в исследованиях, касающихся помощи родителям новорожденных. Однако ряд публикаций показывает ее значение в содействии близким более старших детей с нарушениями развития [16; 20]. С точки зрения специалистов РЭПТ, сама по себе патология и высокие требования к родителю по воспитанию «особого» ребенка играют важную роль в возникновении деструктивных эмоций и поведения, но не являются их непосредственной причиной.

Психологическая проблема уходит корнями в иррациональные взгляды, которые, как правило, представляют собой абсолютистские, нереалистические требования долженствования, правила или ожидания по отношению к себе и окружающим [8].

Вместе с «обязательным долженствованием» в качестве основных типов иррациональных убеждений выделяются «катастрофизация», «глобальное оценивание», «избирательное абстрагирование», «убежденность в собственной низкой фрустрационной толерантности» и «обесценивание «Я»». С помощью так называемого «АВС-анализа» психолог демонстрирует клиенту связь между активирующим событием А («activating»), рациональным или иррациональным взглядом на событие В («beliefs») и следствиями в эмоциях и поведении С («consequences»). Специалист оспаривает выявленные иррациональные убеждения посредством логических, эмпирических и прагматических опровержений, чтобы скорректировать деструктивные эмоции и поведение. Таким образом, психологическая интервенция осуществляется в трех сферах: когнитивной, эмоциональной и поведенческой, при этом используются когнитивные, эмоциональные и поведенческие техники.

Как сообщалось выше, мы выделяем три группы матерей новорожденных с патологией ЦНС, нуждающихся в психологической помощи: это женщины позитивно-пассивного, негативно-пассивного и негативно-активного типов психологической адаптации. Специальное интервьюирование позволило обнаружить различные иррациональные установки у матерей трех групп.

У рожениц позитивно-пассивного типа проявляется установка на избегание активного и ответственного решения жизненной проблемы, признание неспособности хотя бы в малой степени контролировать ситуацию, упование на высшие силы, а также избирательное абстрагирование, которое приводит к попыткам благоприятного сравнения с другими детьми и некоторой минимизации тяжести состояния своего малыша. Типичны фразы: «На все воля Божья», «Все само собой образуется», «Я сейчас все равно никак не помогу ребенку, будем ждать, что врачи скажут», «Слава Богу, у нас не так все плохо, как у некоторых здесь», «Могло быть хуже», «Со старшим тоже так было, а здоровяк вырос». Несмотря на положительно-ровный фон настроения матерей, безропотная пассивность не может быть признана успешным вариантом адаптации. Такая женщина менее активна во взаимодействии с ребенком, теряет время, которое можно было бы потратить на получение новых знаний и навыков в контактах со специалистами. Разрушение мифа «безоблачного будущего», осознание серьезности проблемы может быть крайне болезненным. Время начала целенаправленных занятий с ребенком в дальнейшем также может быть упущено.

У матерей с негативными (пассивным и активным) типами адаптации мы отмечаем мыслительный паттерн «катастрофизации»: состояние ребенка воспринимается как «катастрофа жизни», а его будущее – непременно проблемным. Так, предвкушение радости материнства замещается ожиданием долгого стресса: «Что, если она не поправится?», «Почему это случилось именно с нами?», «Страшно, что будет дальше», «Все непросто, нужно долго лечиться». Тревогу и депрессивность поддерживают убеждения в виде «глобального оценивания» и «негативного фильтра»: женщина чрезмерно фиксирует внимание на отрицательных сторонах жизненной ситуации, ощущает неизбежность негативных эмоций, невозможность переживать приятные минуты общения с ребенком и другими людьми («Все время ждешь, что что-то еще найдут», «С одним справились, другую болячку нашли», «Я даже стараюсь на него не смотреть. Ребенок видит, что все время плачу», «Ребенок с рождения знает только трубки, боль и ... чужие тети вокруг»). Следует отметить жесткие установки, выражающие «долженствование»: если мир и люди не такие, как «должны быть», легко возникает состояние дистресса. У данных матерей «долженствование» подпитывает чувство вины или готовность искать виновного, защитный уход, разочарование или раздражение во взаимодействии со специалистами, родственниками и новорожденным: «Я говорю, а он сразу засыпает», «Ручки как веревочки, слабо реагирует», «Она не слышит, зачем я ей что-то буду говорить?», «Я здесь одна и мой малыш, никому дела нет до нас».

В основе недостаточной включенности во взаимодействие с ребенком у женщин с негативно-пассивным типом лежит катастрофическая установка в сочетании с обесцениванием родительской роли, своей способности что-либо изменить. Эти же мыслительные паттерны обуславливают слабую ориентацию на поддержку близких, попытки скрыть правду о состоянии ребенка, недостаточную инициативность в контактах со специалистами: «Что она (*лечащий врач*) мне еще может сказать? Нет никакого толка. Скорей бы на выписку», «Мне психолог не нужен. Ребенок от разговоров вес не наберет», «Когда муж звонит, я просто говорю что делаем и все..., не хочу его пугать».

Открытую конфронтацию с персоналом и родственниками, излишнюю эмоциональность и недостаточную целенаправленность женщин негативно-активного типа мы склонны связывать с жесткими, нереалистично завышенными требованиями и к окружающим, и к самой себе. Поиск виновного «защищает» от осознания чувства вины и снижения ценности «Я»: «Кажется, что все (*медперсонал*) уже относятся к нам как неполноценным, как будто нам уже ничего не нужно», «Мне осталось только ногой дверь выбить и уйти с ребенком домой», «Я им (*мужу и его родственникам*) все время говорю, разберитесь в своей семье, у нас недоношенных не было, не нужно на меня всех собак вешать». Паттерн

«долженствования» способствуют также чрезмерной стимуляции новорожденного, навязчивости и раздражительности во взаимодействии.

Таким образом, рационально-эмоциональная поведенческая терапия отвечает психологическим проблемам матерей новорожденных с поражением ЦНС. Ее цель можно определить как систему психологических воздействий, направленных на коррекцию иррациональных взглядов и неконструктивных стратегий совладания со стрессом, вызванным госпитализацией и столкновением с информацией о патологии новорожденного. Ожидаемый эффект психологического вмешательства – снижение симптомов дистресса матери (пониженного фона настроения, повышенной тревожности, ощущения безнадежности, отрицания некоторых аспектов реальности) и гармонизация отношения к ребенку. Эти изменения будут способствовать формированию надежной детско-родительской привязанности, выработке адекватных стратегий в лечении и воспитании ребенка с последствиями поражения ЦНС. Психологическая помощь должна оказываться дифференцированно с учетом типа психологической адаптации матери. РЭПТ может проводиться в краткосрочном формате (в течение нескольких недель в период госпитализации) на отделении патологии новорожденных. Условия отделения позволяют использовать индивидуальную форму психотерапии с гибким графиком встреч.

Основные задачи психологического вмешательства могут быть сформулированы в трех блоках.

Когнитивный блок:

1) информирование об оптимальном контакте матери и новорожденного с учетом клинической картины синдромов острого и восстановительного периодов перинатального поражения ЦНС;

2) информирование о типичных переживаниях, рациональных и иррациональных взглядах, способах совладания у матерей госпитализированных новорожденных;

3) помощь в осознании и оспаривание иррациональных убеждений, лежащих в основе негативного восприятия жизненной ситуации и будущего, трудностей формирования позитивного образа ребенка и оптимального взаимодействия, частичного отрицания проблем, чувства вины, защитного и ригидного характера пассивности и конфликтно-активных стратегий совладания.

Эмоциональный блок:

1) предоставление эмоциональной поддержки для возможности безопасного отреагирования, вербализации и принятия матерью как отрицательных, так и положительных эмоций;

2) помощь в усилении самоконтроля через четкое разделение между сильными, разрушающими и адаптивными эмоциями, например между чрезмерным страхом и оправданным беспокойством, которое способствует выполнению родительской роли.

Поведенческий блок:

1) знакомство с приемами мышечной релаксации для снижения психического напряжения;

2) мотивирование и контроль за выполнением «домашних заданий», в которых предполагается отработка новых способов взаимодействия с ребенком, апробирование новых аспектов отношений с родственниками и медперсоналом;

3) помощь в поиске решения проблем не связанных с состоянием ребенка, трудностями, возникающими при госпитализации.

Итак, особенности психологической адаптации и значительная роль иррациональных убеждений в неконструктивном поведении и эмоциональном реагировании матерей новорожденных с поражением ЦНС убеждает в целесообразности использования когнитивно-поведенческих интервенций. Представляется, что рационально-эмоционально-поведенческая терапия, направленная на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты адаптации к трудной жизненной ситуации и включающая три группы техник (когнитивные, эмоциональные и поведенческие), имеет значительный потенциал в снижении симптомов психологического неблагополучия матери и формировании гармоничного отношения к ребенку. Она может проводиться в краткосрочной форме в условиях стационара в период госпитализации новорожденного и представлять первый этап психологической помощи семьям детей с особенностями психофизического развития. В настоящее время нами проводится исследование эффективности РЭПТ в работе с матерями новорожденных с патологией ЦНС на базе перинатального центра ФГБУ «НМИЦ им. В.А. Алмазова».

### Список литературы

1. Андрущенко, Н.В., Мамайчук, И.И., Крюков, Е.Ю., Лорер, В.В. Поведенческие стратегии у младенцев с выраженным церебрально-структурными изменениями в процессе взаимодействия с матерью (клинико-интраскопический мониторинг) // Нейрохирургия и неврология детского возраста. – 2015. – № 2 (44). – С. 16–24.

2. Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 38–47.

3. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского университета. – 2009. – Серия 14. Психология. – № 4. – С. 17–31.

4. Ершова Т.И., Микиртумов Б.Е. Формирование биосоциальной системы «мать-дитя» и ее функционирование в раннем детстве // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1995. – № 1. – С. 55–63.

5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009.

6. Мамайчук И.И., Вюрбергер А. А. Учет механизмов личности родителей детей с двигательными нарушениями в процессе психологической помощи // Вестник С.-Петербург. ун-та. – 2009. – Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – Вып. 1. – Ч. I. – С. 355–363.

7. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003.
8. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. – СПб.: Речь, 2002.
9. Bloom E.A., Jansen P.W., Verhulst F.C., Hofman A., Raat H., Jaddoe V.W., Coolman M., Steegers E.A., Tiemeier H. Perinatal complications increase the risk of postpartum depression. The Generation R Study // *BJOG An International Journal of Obstetrics and Gynaecology*. 2010 Oct; 117(11):1390-8.
10. Carvalho A.E.V., Linhares M.B.M., Padovani F.H.P., Martinez F.E. Anxiety and depression in mothers of preterm infants and psychological intervention during hospitalization in neonatal ICU. *Spanish Journal of Psychology*. 2009; 12(1):161–170.
11. Goutaudier N., Lopez A., Sejourne N., Denis A., Chabrol H. Premature birth: subjective and psychological experiences in the first weeks following childbirth, a mixed-methods study // *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. Volume 29, 2011. Issue 4. pp. 364-373.
12. Grosik C., Snyder D., Cleary G.M., Breckenridge D.M., Tidwel B. Identification of Internal and External Stressors in Parents of Newborns in Intensive Care // *Permanente Journal*. 2013 Summer; 17(3):36-41.
13. Hall S.L., Ryan D.J., Beatty J., Grubbs L. Recommendations for peer-to-peer support for NICU parents // *Journal of Perinatology*. 2015. 35. S9-S13.
14. Heringhaus A., Blom M.D., Wigert H. Becoming a parent to a child with birth asphyxia-From a traumatic delivery to living with the experience at home // *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 2013; 8:20539.
15. Jotzo M., Poets C.F. Helping parents cope with the trauma of premature birth: an evaluation of a trauma-preventive psychological intervention // *Pediatrics*. 2005. Vol. 115. pp. 915–919.
16. Joyce M.R. A Developmental, Rational-Emotive Behavioral Approach for Working with Parents. In: A. Ellis & M.E. Bernard (Eds.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders*. New York: Springer. 2006. pp. 177-211.
17. Laudi A, Peeples E. The relationship between neonatal encephalopathy and maternal postpartum depression // *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*. 2019 Feb 3:1-5.
18. Lefkowitz D. S, Baxt C, Evans J. R. Prevalence and correlates of posttraumatic stress and postpartum depression in parents of infants in the Neonatal Intensive Care Unit (NICU) // *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*. 2010; 17(3):230–237.
19. Macnab A.J., Beckett L.Y., Park C.C. Journal writing as a social support strategy for parents of premature infants: a pilot study // *Patient Education & Counseling*. 1998. Vol. 33, № 2. pp. 149–159.
20. McInerney J.F. & McInerney B.C.M. Working with the Parents and Teachers of Exceptional Children. In: A. Ellis & M.E. Bernard (Eds.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders*. - New York: Springer. 2006. – pp. 369-384.
21. Melnyk B.M., Feinstein N.F., Alpert-Gillis L., Fairbanks E., Crean H.F., Sinkin R.A., Stone P.W. Small L., Tu X., Gross S.J. Reducing Premature Infants' Length of Stay and Improving Parents' Mental Health Outcomes With the Creating Opportunities for Parent Empowerment (COPE) Neonatal Intensive Care Unit Program: A Randomized, Controlled Trial // *Pediatrics*. November 2006. Vol. 118, №5. pp. 1414-1427.
22. Mendelson T, Cluxton-Keller F, Vullo GC, et al. NICU-based Interventions To Reduce Maternal Depressive and Anxiety Symptoms: A Meta-analysis // *Pediatrics*. 2017; 139(3): e20161870.

23. Nassef S.K., Blennow M., Jirwe M. Experiences of Parents Whose Newborns Undergo Hypothermia Treatment Following Perinatal Asphyxia // Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing. Volume 42, Issue 1, January-February 2013. pp. 38-47.
24. Obeidat HM, Bond EA, Callister LC. The parental experience of having an infant in the newborn intensive care unit // Journal Perinatal Education. 2009; 18(3):23–29.
25. Preyde M., Ardal F. Effectiveness of a parent “buddy” program for mothers of very preterm infants in a neonatal intensive care unit // CMAJ. April 2003. Vol. 168. № 8. pp. 969–973.
26. Rogers C, Kidokoro H, Wallendorf M, Inder T. Identifying mothers of very preterm infants at-risk for postpartum depression and anxiety before discharge. Journal Perinatology, 2013; 33: 171–176.
27. Shaw R.J., Sweester C.J., St John N., Lilo E., Corcoran J.B., Jo B., Howell S.H., Benitz W.E., Feinstein N., Milnyk B., Horwitz S.M. Prevention of postpartum traumatic stress in mothers with preterm infants: manual development and evaluation // Issues Mental Health Nursing. 2013 Aug; 34(8):578-86.
28. Trost M.J., Molas-Torreblanca K., Man C., Cassilas E., Sapir H., Schrager S.M. Screening for maternal postpartum depression during infant hospitalizations // Journal of Hospital Medicine. 2016 December; 11(12):840-846.
29. Zeanah C.H., Canger C.I., Jones J.D. Clinical approaches to traumatized parents: psychotherapy in the intensive-care nursery // Child Psychiatry and Human Development. – 1984. Vol. 14, № 3. pp. 158–169.

*Статья поступила: 07.10.19. Принята к печати: 31.10.19*

УДК 159.923

*Е. И. Кустова*

## **Особенности конфликтного поведения молодых людей в период обучения в вузе**

В статье рассматриваются особенности конфликтного поведения студентов высшего учебного заведения. Установлено, что конфликтные ситуации чаще возникают у студентов первых курсов из-за возникновения барьеров общения. Определены основные стратегии поведения студентов в конфликтных ситуациях и пути их оптимального разрешения.

The article is devoted to the study of the features of conflict behavior of students of a higher educational institution. It was established that conflict situations more often occur in first-year students due to the emergence of communication barriers. The basic strategies of students' behavior in conflict situations and ways of their optimal resolution are determined.

**Ключевые слова:** конфликтное поведение, барьеры общения, студенческий возраст, асертивность, личностные особенности, межличностные конфликты.

**Key words:** conflict behavior, communication barriers, student age, assertiveness, personality traits, interpersonal conflicts.

Конфликты возникают всегда, когда есть любая форма общения между людьми. В период обучения в вузе молодые люди объединяются в студенческую группу. Естественно, это объединение является случайным, только на основе выбора профессии. И, как следствие случайного объединения людей, в студенческих группах неизбежны конфликты.

Они могут быть ситуативными и быстро разрешаемыми, а могут затягиваться надолго, дестабилизируя тем самым психологический климат в группе, что не может не сказываться на качестве усвоения знаний студентами.

Для того чтобы обозначить круг исследования, необходимо определить понятийный аппарат. Так, к примеру, в толковом словаре Ожегова конфликт трактуется как «столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов как субъектов взаимодействия» [5].

С точки зрения А.А. Реана, в зависимости от особенностей психики каждого члена конфликтной ситуации она осознается по-разному, глубоко индивидуально и создает определенный уровень напряженности [6].

В общей практике принято выделять следующие виды конфликтов: внутриличностный, межличностный, межгрупповой и конфликт между личностью и группой.

Внутриличностный конфликт возникает при рассогласовании «Я»-концепции с уровнем притязаний студента, смещением ролевого поведения, смещением психологических компонентов личности, образующих внутреннюю картину мира.

Межгрупповой конфликт возникает при столкновении интересов разных студенческих групп или при столкновении требований администрации вуза или факультета и интересов студенческой группы.

Конфликт между личностью и группой возникает, когда кто-либо из членов коллектива нарушает нормы поведения или общения, сложившиеся в студенческой группе.

Межличностный конфликт является самым распространенным для молодых людей периода юности. В общем случае это борьба за ресурсы (материальные средства и т. п.), в студенческих же группах эти конфликты возникают из-за разности личностных особенностей участников конфликта.

Так, разногласия могут возникать между людьми с разными типами темперамента: студенты с преобладанием интровертных типов темперамента (флегматики и меланхолики) медлительны при освоении учебного материала, им надо больше времени для обдумывания хода действий, а студенты с преобладанием экстравертных типов темперамента (холерики и сангвиники) обладают неуравновешенностью, вспыльчивостью и суетливостью, что становится причиной конфликтов между ними.

Одной из причин конфликта может служить искаженное восприятие личностных качеств и мотивов поведения студентов при взаимодействии внутри группы на этапе адаптации к обучению в вузе (1 семестр обучения).

Это возникает из-за недостаточности жизненного опыта и психологических знаний. Возникают эффекты стереотипизации и каузальной атрибуции, что не способствует формированию благоприятного психологического климата в группе и групповой сплоченности.

Очень часто причинами конфликтов становятся разнообразные барьеры общения [4], которые делятся на три вида: барьеры коммуникации, барьеры перцепции и барьеры интеракции. Барьеры коммуникации возникают при разности смыслового наполнения речи, когда каждый, говоря об одном и том же, подразумевает разное; когда моло-

дой человек не умеет выражать свои мысли логично, путается в причинно-следственных связях своих высказываний; когда страдает фонетическое восприятие речи собеседника.

Барьеры перцепции появляются при нарушении процесса восприятия других людей. Они могут затрагивать эстетическую сторону восприятия, когда человеку не нравится, как выглядит собеседник или просто раздражает внешность другого. Препятствием к взаимопониманию может стать социальный барьер, связанный со статусом. Некоторые люди придают большое значение социальному положению, что может быть барьером в общении. Часто барьерами в понимании других людей становятся феномены стереотипизации и каузальной атрибуции. Стереотипизацией пользуются тогда, когда люди усваивают определенные штампы оценки других. Эти штампы усваиваются в процессе первого этапа социализации (до 11–13 лет), при котором безоценочно и некритично усваивается вся информация о внешнем мире, в том числе и о других людях. В дальнейшем стереотипы складываются из обобщенного личного опыта. Зачастую они формируют ошибочное познание людей и способствуют межличностным конфликтам. Каузальную атрибуцию используют, когда недостаточно достоверной информации о человеке, что вынуждает приписывать им причины их поступков, мысли и чувства, что также может провоцировать конфликты.

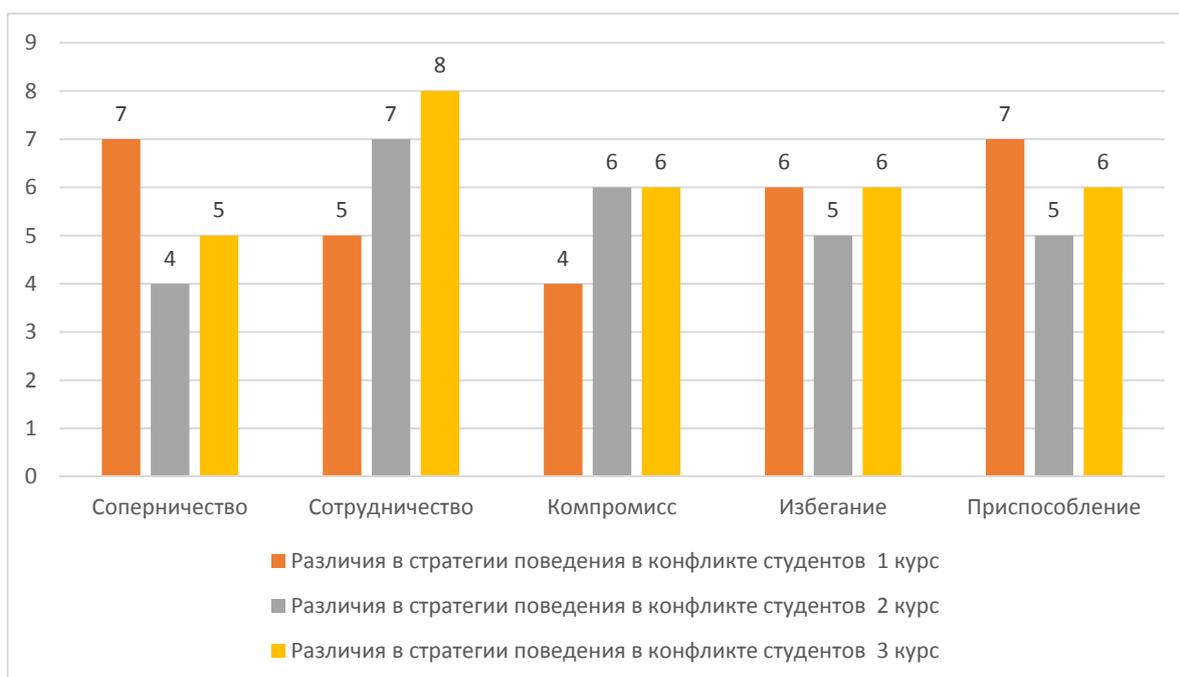
Барьерами интеракции могут быть разные мотивы деятельности и общения: в общежитии один студент хочет готовить еду, а второй – готовиться к экзамену. Такие ситуации могут провоцировать ссору.

Часто конфликты возникают из-за некомпетентности собеседников, когда один из них проявляет очевидное отсутствие знаний в области разговора, но тем не менее высказывает свою категоричную точку зрения, что вызывает гнев и раздражение.

Причинами возникновения конфликтов может стать несовпадение нравственных категорий и позиций партнеров по общению, когда один из них пытается перевоспитать другого.

Поведение молодых людей в ситуациях напряженного взаимодействия подчиняется установленным в социальной психологии закономерностям протекания конфликтов. Так, К. Томас описывает пять типичных форм поведения в конфликтных ситуациях: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление [1].

Нами проводится в течение ряда лет изучение личности студентов факультета естествознания, географии и туризма Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, их мотивации и поведения во время обучения в вузе. Так, с сентября по декабрь 2019 г. изучались стратегии поведения студентов первого, второго и третьего курсов в конфликтной ситуации при помощи методики Томаса-Климанна (в адаптации Н.В. Гришиной) «Поведение в конфликтной ситуации». Полученные данные приведены на рисунке.



*Рисунок.* Сравнительная диаграмма стратегий поведения студентов разных курсов факультета ЕГиТ в конфликтной ситуации

Из представленной диаграммы видно, что стратегии поведения внутри студенческих групп меняется от курса к курсу, что свидетельствует о позитивном влиянии проводимых на факультете естественнонаучных, географических и туристических воспитательных мероприятий и изучений психологических и педагогических дисциплин.

Стиль соперничества часто используют студенты первого года обучения с экстравертным типом темперамента (холеро-сангвинистическим, холеро-флегматическим), когда новая социальная ситуация развития искаженно воспринимается и предыдущий, часто негативный, опыт общения со сверстниками транслируется в новом коллективе. Такие студенты не заинтересованы в установлении ровных доброжелательных отношений с одноклассниками, они достигают своих целей, используя волевые качества, стараются удовлетворить личные интересы в ущерб интересам других студентов, вынуждая их принимать оборонительную тактику в общении.

Стиль сотрудничества используется студентами экстравертного (сангво-холерического, сангво-флегматического или сангво-меланхолического) типа темперамента). Эти студенты коммуникабельны, обладают дипломатическими способностями, способности к рефлексии и анализу потребностей обеих сторон конфликта, умеют обсуждать проблемы и искать пути их преодоления.

Стиль компромисса в конфликтных ситуациях избирают студенты, которые хотят быстро погасить назревающий конфликт и идут на взаим-

ные уступки. Студенты избирают такой стиль в общении, даже если приходится жертвовать какими-то своими интересами, ради сохранения отношений. Компромисс редко приносит удовлетворение сторонам, так как уступки бывают психологически справедливы. Идут на компромисс, в основном, студенты интровертного типа темперамента (меланхо-сангвиники, меланхо-флегматики).

Приспособление, как стиль поведения в конфликте, используется студентами тогда, когда вопрос, затронутый в конфликте, не так важен для них, как сами отношения с другим человеком или группой. За этим стилем поведения нередко скрывается затаенная обида и отвержение группы или партнера по общению, что является почвой для следующего эмоционального конфликта. Такой стиль избирают, в основном, люди интровертного типа темперамента.

Стиль избегания в конфликтной ситуации избирают люди, когда их партнер по общению обладает большей информацией, большими ресурсами или большей силой, и он использует это в конфликтной борьбе. Уход от решения проблемы, отсрочка принятия решения в условиях обучения в вузе нередко приносит отрицательные плоды, когда студенты не посещают занятия, не приходят на экзамены просто потому, что не освоили материал.

Обобщая опыт практических психологов, изучающих конфликтное поведение в разных социальных группах, можно выделить наиболее характерные черты конфликтной личности:

- завышенная или заниженная самооценка своих способностей и возможностей;
- стремление доминировать во всех ситуациях общения;
- консерватизм мышления, ригидность в поведении и действиях;
- излишняя принципиальность и прямолинейность в высказываниях;
- такие качества личности, как тревожность, агрессивность, упрямство, раздражительность [3].

Для предотвращения появления или развития конфликтных ситуаций в студенческой среде необходимо еще на первом году обучения обучать студентов стратегиям бесконфликтного поведения, или умениям разрешать конфликты оптимальным образом.

Конструктивным методом общения является ассертивное поведение.

Ассертивность понимается как «способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других» [2].

Опираясь на положения бихевиоризма и гуманистической психологии, ассертивное поведение определяется как дружелюбное, честное и твердое, люди с таким поведением уверены в себе, имеют адекватную самооценку и стремятся завоевать уважение других людей.

Стратегии асертивного поведения предполагают умение описывать свои эмоции относительно конфликтной ситуации, уделяя значение позиции другой стороны, и предлагать возможные варианты разрешения проблемы. Допустим: «Я так огорчаюсь, когда ты поступаешь...».

На тренинговых занятиях по обучению асертивному поведению необходимо формировать умения и навыки студентов в следующих направлениях:

- обучать умениям адекватно воспринимать конфликт, не искажать факты субъективными пристрастными оценками, как при оценке своих поступков и чувств, так и своих товарищей;

- обучать открытости и эффективности общения, готовности обсуждать возникающие проблемы, умениям совместно искать пути выхода из конфликтных ситуаций;

- обучать созданию и поддержанию в группе благоприятной психологической атмосфере [3].

#### **Список литературы**

1. Белкин А. С. Конфликтология: наука о гармонии. – Екатеринбург, 2000.
2. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж: МОДЭК, 1996.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Мир и Образование, 2015.
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. – М.: Владос, 2013. – Кн. 1.
5. Жуков Б.М. Организационное поведение: современные аспекты трудовых отношений. – М.: Академия естествознания, 2008.
6. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

*Статья поступила: 14.10.19. Принята к печати: 31.10.19*

*Ю. А. Шаранов, И. Б. Гайворонская*

### **Ценностно-смысловая среда профессионально ориентированного обучения**

В данной статье обсуждается структура и содержание образовательных стандартов третьего и четвертого поколений, в которых прослеживается задача по усилению практической направленности обучения.

Речь идет об идеально-теоретических конструктах в виде знаний, принципов, научных убеждений, а также способов их применения, которые должны проникать в пространство реальной практики. О необходимости двух видов практик, каждая из которых обладает деятельностно-практической и сознательно-рефлексивной природой и они взаимно обуславливают существование друг друга, каждая из них способна принципиально изменить другую.

В статье содержатся ответы на вопросы о том, как добиться единства субъективного в учебно-познавательной деятельности и фактологического, объективного в деятельности сотрудников подразделений и служб органов внутренних дел. Каким способом можно снять известную оппозицию между субъектом и объектом и в какой обличии должен представать в этом случае перед познающим слушателем объект реальной, а не учебно-познавательной практики? Как профессорско-преподавательскому составу решить эту задачу, оставаясь в определенном смысле изолированным от самой практической деятельности?

In this article the structure and the content of the third and the fourth generation educational standards are discussed where the task on facilitating practical orientation is taken.

We are talking about ideal-theoretical constructs in the form of knowledge, principles, scientific beliefs, as well as methods of their application, which must penetrate into the space of real practice. On the need for two types of practices, each of which has an activity-practical and conscious-reflexive nature and both mutually determine the existence of each other, each of them is able to fundamentally change the other.

The article contains answers to questions about how to achieve unity of the subjective in educational and cognitive activity and factual, objective in the activities of employees of departments and services of the internal affairs bodies. In what way can one remove the well-known opposition between the subject and the object, and in what form should the object of real, and not educational and cognitive, practice appear before the knowing listener in this case? By the faculty to solve this problem, remaining, in a certain sense, isolated from the practical activities?

**Key words:** practice-oriented learning system, cognitive problem, search nature of activity, spiritual and moral development, professional self-improvement.

**Ключевые слова:** практико-ориентированная система обучения, познавательная проблема, поисковый характер деятельности, духовно-нравственное развитие, профессиональное самосовершенствование.

Практико-ориентированная система обучения является ответом на динамично изменяющиеся потребности органов внутренних дел в обеспечении готовности личного состава к эффективной борьбе с преступностью. В этой связи значительно возрастают требования к подготовке пришедших на службу сотрудников полиции [12].

Одним из условий обеспечения практической направленности обучения является комплексное научно-методическое обеспечение федеральных государственных образовательных стандартов [19], а также разработка и реализация практико-ориентированных образовательных программ, обеспечивающих наряду с базовым академическим образованием качественную прикладную профильную подготовку [18]. Так, в структуре и содержании образовательных стандартов третьего и четвертого поколений ярко прослеживается задача по усилению практической направленности обучения. Однако возникает вопрос о том, как профессорско-преподавательскому составу решить эту задачу, оставаясь в определенном смысле изолированным от самой практической деятельности? Более того, если даже гипотетически предположить, что педагогам вдруг удалось оказаться в пространстве реальной практики, то как добиться единства идеально-теоретического (субъективного) в учебно-познавательной деятельности и фактологического, событийно-юридического (объективного) в деятельности сотрудников подразделений и служб органов внутренних дел? Другими словами, каким способом можно снять известную оппозицию между субъектом и объектом, и в каком облики должен представлять в этом случае перед познающим курсантом и слушателем объект реальной, а не учебно-познавательной практики? В свою очередь, идеально-теоретические конструкты в виде знаний, правил, идей, принципов, образов, научных убеждений, языковых референций, а также способов их применения также должны проникать в пространство реальной практики. Руководствуясь полученными знаниями, сотрудники получают возможность корректировать как собственные теоретические представления и профессиональные образы, так и повседневную практическую деятельность. Тем самым перед нами два вида практик, каждая из которых обладает деятельностно-практической и сознательно-рефлексивной природой. Они взаимно обуславливают существование друг друга, и каждая из них способна принципиально изменить другую. Отношение между практиками характеризуется (глобально) как динамическое равновесие, которое обеспечивается в том числе технологиями практико-ориентированного обучения.

Как представляется, практико-ориентированное обучение – это совместная парадигмальная активность субъектов образовательных учреждений, подразделений и служб, департаментов управления и

материально-технического обеспечения органов внутренних дел, направленная на преодоление существующей метаоппозиции между идеальным, теоретическим и практическим, материальным, между системами искусственной и естественной природы развития личности в интересах достижения целостности профессионального опыта специалиста. При этом исходный и постоянно действующий импульс от собственно практических и учебно-познавательных факторов деятельности обрекает курсанта и слушателя существовать в пространстве дуальных оппозиций, заставляя делать выбор в пользу априорно стрессогенного пространства профессиональной культуры органов внутренних дел. Однако результатом такого профессионального выбора выступает позиционирование курсантом себя как самостоятельной личности, способной «стоять на собственных ногах», получившей возможность переходить от этапа индивидуализации к этапу самоактуализации в социально значимой для себя деятельности.

Так происходит снятие онтологического субъект-объектного разделения и появление нового измерения и новых критериев, упорядочивающих континуальность бытия личности в модусе ее психического развития - субъективного и объективного, теоретического и духовного, материального и практического. Парадигмальная установка на практико-ориентированные методы обучения в данном контексте ничто иное, как процесс конкретизации известного принципа единства сознания и деятельности.

Действительно, психическое не только проявляется, но и формируется в деятельности. В то же время, как справедливо подметил А.В. Брушлинский, именно формируется, но «уже не возникает, не порождается. Эта фундаментальная идея реализована теорией психического как процесса» [4]. Например, в известной теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина психическое порождается, возникает в деятельности, т. е. и формирование, и возникновение психики отождествляются друг с другом, тогда как в теории психического как процесса они различаются. В зависимости от того, какой теории придерживается педагог, зависит и его понимание сущности развития личности как профессионала.

Практико-ориентированным императивом является требование обращаться к ресурсам профессиональной деятельности в качестве источника всех возможных интерпретаций активности личности. Несмотря на то, что деятельность нормирует реальное пространство субъекта, она тем не менее представляет собой не статическое состояние, а динамический процесс. То есть она происходит во времени и пространстве, а не просто существует. Возникает для преподавателя достаточно

сложная задача темпоральной интерпретации деятельностного опосредствования действий личности.

Например, известная незаданность формирования мышления и отсутствие заранее известного результата мыслительного процесса не может быть компенсирована предложением какого-либо наглядного, вербального или материализованного эталона деятельности. Мышление как процесс формируется в ходе непрерывного – постепенного и (или) скачкообразного – прогнозирования вначале неизвестного и потому искомого будущего решения проблемы. А потому мышление нельзя свести только к материальным (или материализованным) эталонам или наглядно-чувственному познанию [3]. В познавательной ситуации мышление проявляет себя лишь в столкновении с иным, получая от него «возражение» в попытке его понять и присвоить. В свою очередь, «иное» не может быть предсказано, и именно граница этой независимости есть граница субъект-объектного деления. При этом границы как объекта, так и субъекта подвижны. Они обнаруживаются, как только деятельность субъекта вынуждена подчиниться объекту, адаптировать структуру своей психики к характерным особенностям объекта практики. Возникает познавательная проблема и поисковый характер деятельности, когда человек сам обнаруживает противоречие в отношении смыслового статуса отдельных объектов и ставит задачу на выявление или наделение их субъективным смыслом. Отсюда деятельность обучающегося и обучающего диаметрально противоположны по механизмам самоорганизации: педагог, как правило, предлагает ученику уже готовые эталоны решения познавательных или практических задач. Чаще всего эталоны педагог отыскивает в реальной практической деятельности, в своем собственном опыте и позволяет ученику им неуклонно следовать. Тем самым реализуется старая педагогическая (психологическая) традиция – искать эталоны и критерии правильного, истинного в практике, понятой при этом эмпирически как вещь.

Сегодняшний «прагматический ренессанс» такого рода позиции объясняется многими причинами, в том числе, по всей вероятности, система профессионального образования испытывает сильное влияние так называемого симпрактического типа культуры, когда даже сложные формы знания продолжают транслироваться посредством «предметных схем действий» [17], передаваться непосредственным примером. Именно на данном этапе чаще всего возникает известная иллюзия «понятности» практики [14].

Вместе с симпрактическим типом культуры существует и другой тип культуры – теоретический [7], который имеет общую всемирно-историческую тенденцию к доминированию. Данный тип культуры характеризуется высоким уровнем произвольного отношения человека к своим

действиям, достигающимся посредством систематического образования, умением абстрагироваться от непосредственных ситуаций и вставать в позицию идеального наблюдателя. Чередование и взаимодействие непосредственности и культурной опосредованности в процессах познания рассматривается как неперемutable условие развития продуктивной познавательной деятельности [2].

Заметим, что в психологии и педагогике феномен «предметная деятельность» до сих пор трактуется вполне эмпирически. Точно так же во многом по инерции, следуя материалистической трактовке предметной деятельности, ей отказывают в духовности, в идеальном и символическом, по праву принадлежащем субъекту деятельности. Тогда что же субъект объективирует или материализует, ведь материализоваться может лишь идеальное, духовное? К уже материальному термин «материализация» не имеет смысла. Исходя из этого, целесообразно пересмотреть отношение к понятиям «практическая» и «теоретическая» деятельность, которые в процессе активной деятельности субъекта приобретают атрибуты духовно-теоретических и практико-духовных явлений.

Основным механизмом познания для субъекта все же выступает познание как духовно-практическая деятельность по освоению содержательной стороны мира. Благодаря духовно-практической (или сознательно-рефлексивной) деятельности специалист осознает и корректирует свою деятельность, подчиняется нормам, а благодаря деятельностно-практической – действует. С позиции трансдискурсивной психологии [10] между ними нет первенства, но есть взаимность понимания или непонимания, осуществляющаяся благодаря правилам и нормам деятельности, на основе успешного опыта, распространяемого на все практики. На нижнем, предметно-практическом уровне правила и нормы – это техники и инструкции, отвечающие на вопрос: как делать нечто? На высшем уровне правила и нормы существуют как мотивы, цели, ценности и смыслы, отвечающие на вопрос: зачем это делать? Между ними располагается сквозной образовательный дискурс (дискурсивная реальность – предметный и понятийный дискурс, рефлексивные универсалии, концепты, факты, события и их интерпретации), задающий правила педагогически целенаправленного, идейно насыщенного взаимодействия педагога и курсанта, других участников образовательного процесса. В ходе дискурса (дискурсов) происходит актуализация и проблематизация определенного явления, имеющего значение для профессиональной деятельности будущего специалиста. Создается также соответствующий обучающий контекст, процедуры и правила, позволяющие отвечать на вопросы: почему? и как? В результате у курсанта и слушателя возникает понимание не только роли актуализированного явления (объекта практики), но и понимание соотношения

реальности и идеала, сущего и должного, осознание своей собственной позиции, своей роли и возможностей в изменении формы и свойств изучаемого явления. Тем самым участники учебно-познавательной деятельности могут мыслить и действовать на основе сложного анализа множества факторов ситуации, но вместе с тем вынуждены говорить только об одном из явлений реальности, о каком-то виде практик органов внутренних дел.

Образовательный дискурс позволяет переносить и реализовывать созданные силой воображения, теоретического или цифрового моделирования педагогов и обучающихся смыслы в практику, определяя тем самым единство мысли и действия. Собственно, цели практико-ориентированного обучения как раз и состоят в достижении единства мысли и действия на основе непрерывности процесса познания. Если практики образования имеют известные тенденции к остановке, заикливанию, то данное противоречие между образовательным дискурсом и внутренним динамизмом юридической практики, фактами и событиями полицейских практик выступает объективным источником непрерывного обновления технологий обучения. Вместе с этим в концепции практико-ориентированного обучения обнаруживается имплицитное допущение о возможном неравенстве понятий «практическое» и «духовно-теоретическое».

И это не случайно, так как не только в образовательной, но и в социокультурной практике сегодня наблюдается приоритетное культивирование именно прагматических ценностей и смыслов.

Таким образом, практико-ориентированное обучение способствует круговороту смыслов между образовательной и профессиональной практиками, направляет и поддерживает приоритетный статус профессиональной деятельности посредством ограничения вариативности содержания, методов и способов обучения, расстановки ценностно-смысловых акцентов и критериев качества достигнутых результатов, определения целесообразности выхода за рамки потенциала научной школы и образовательной традиции, стимулирует активность педагогов в духовно-нравственном развитии и профессиональном самосовершенствовании. Однако практико-ориентированное обучение, несмотря на его очевидные достоинства, пока нельзя рассматривать в качестве идеальной модели организации теории познания или в качестве непосредственной основы, метода, цели или единственного критерия качества подготовки кадров. Это утверждение основывается на том, что субъект-объектную сущность и целостность различных видов практик нельзя редуцировать, принося в жертву их только объектной, материальной или эмпирической стороне обучения, практика обладает еще и значительным духовным потенциалом.

## Список литературы

1. Губин В.А., Молдованова С.М. Теоретико-методическое обеспечение индивидуально ориентированного обучения в малых группах // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 1(60). – С. 87–90.
2. Асророва М. У. Современные психолого-педагогические технологии обучения // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита: Молодой ученый, 2016. – С. 156–159.
3. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979.
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Избранные психологические труды. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: Модэк, 1996. – С. 362.
5. Власова Л.Н. Кризисы профессионального развития сотрудников полиции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2016. – 19 с.
6. Воронин А.Н. Дискурсивные способности: теория, методы изучения, психодиагностика. – М.: Ин-т психологии РАН, 2015. – 176 с.
7. Глебкин В.В. Теоретическое мышление как культурно-исторический феномен: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2002.
8. Голубихина Ю.Ю. Динамика показателей надежности профессиональной деятельности водителей-сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: автофер. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2015. – 26 с.
9. Душкин А.С., Липницкий А.В. Интеграция когнитивно-поведенческого и практико-ориентированного подходов при обучении специалистов-психологов для органов дел // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2018. – №2. (78). – С. 203–207.
10. Кубышко В. Л. О практико-ориентированном профессиональном обучении в вузе МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 3(51). – С. 72–73.
11. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. – 416 с.
12. Любан В.Г. Усиление практической направленности обучения в образовательных организациях системы МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 1(60). – С. 93.
13. Погожина И.Н. Детерминация развития познавательных структур: постнеклассическая теоретическая модель // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 3(19). – С. 35–44.
14. Пономарев И.В. Дискуссионные вопросы кросс-культурных исследований влияния грамотности на когнитивное развитие и концепция симпрактического общества // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 59–67.
15. Преподавательский труд в современной России: трансформация содержания и оценки: моногр. / А.П. Багирова, А.К. Клюев, О.В. Нотман, О.М. Шубат, Е.Ю. Щербина, А.А. Яшин / под общ. ред. проф. А. П. Багировой; М-во обр. и науки Рос. Федерации, Урал. федерал. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 207 с.
16. Решетова З.П. Психика и деятельность. Психический механизм усвоения // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – (С. 40–55). – С. 41.
17. Романов В.Н. Историческое развитие культуры. Психолого-типологический аспект. – М., 2003.
18. О подготовке кадров для органов внутренних дел Российской Федерации по договорам на обучение: указ Президента Российской Федерации от 14 января 2013 г. № 21; О профилизации образовательных учреждений МВД России: приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 29 августа 2012 г. № 820.
19. Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Психолого-педагогические исследования. – №2. – 2018. – С. 139.

20. Чечулин В.Л. Логико-семантические модели в психологии и их приложение: моногр. – Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т., 2014. – 142 с.
21. Шаранов Ю. А. Концепция «предел-опыт» подготовки кадров для экстремальных видов деятельности // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения – 2018) [Электронный ресурс]: материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб., 29 марта 2018 г. / под ред. Ю. А. Шаранова, В. А. Шаповала; сост. М. А. Кутырёв. – СПб.: С-Петербург. ун-т МВД России, 2018. – С. 424–430.
22. Шаранов Ю. А., Шахматов А. В., Устюжанин В. Н. Юридическая акмеология: моногр. – СПб.: Изд-во С-Петербург. ун-та МВД России, 2016. – 250 с.
23. Шаранов Ю.А., Иваницкий А.Т. Духовное и патриотическое самосознание субъекта правоохранительной деятельности: культура восхождения от прошлого к будущему // Духовность, нравственность, патриотизм как основа профессионального образования: материалы межведомственной науч.-практ. конф. 15 дек. 2017 г. – СПб.: С-Петербург. ун-т МВД России, 2017.
24. Шаранов Ю.А., Устюжанин В.Н. Трансдискурсивная психология правоохранительной деятельности. – СПб.: Изд-во С-Петербург. ун-та МВД России, 2017. – 161 с.
25. Яковлева Н. А., Кунтурова Н. Б. Подход к оцениванию профессиональной компетентности специалистов силовых структур по видам деятельности при организации контроля формирования профессиональной компетентности // Вестник С-Петербург. ун-та МВД России. – 2016. – № 2 (70). – С. 146–150.

*Статья поступила: 17.10.2019. Принята к печати: 06.11.2019*

УДК 159.922.6

*В. В. Белов, А. В. Лаврищева*

## **Теоретические аспекты исследования развития ценностно-смысловой сферы в период ранней и средней взрослости**

В статье представлен анализ теоретических воззрений отечественных и зарубежных авторов на проблему развития ценностно-смысловой сферы в период ранней и средней взрослости. Определены ценностно-смысловые параметры зрелости как основного новообразования взрослости, в числе которых рассматриваются духовность, генеративность, автономия и достижение акме. Формирование этих характеристик является результатом действия внешних и внутренних механизмов развития ценностно-смысловой сферы. К внешним механизмам отнесены адаптация, обеспечивающая биологическую линию развития личности, и социализация, как направление, обеспечивающее включение в социальную и профессиональную среду. В качестве внутренних механизмов рассматриваются процессы саморазвития: самопознание, самореализация, самодетерминация и самотрансцендентность. На основе теоретического анализа сформирована авторская модель развития ценностно-смысловой сферы в период взрослости под воздействием внешних и внутренних механизмов.

The article presents an analysis of the theoretical views of domestic and foreign authors on the problem of the development of the value and meaning sphere during early and middle adulthood. The value-meaning parameters of maturity as the main new formation of adulthood are determined, including spirituality, generativeness, autonomy and acme achievement. The formation of these characteristics is the result of external and internal mechanisms of development of the value-meaning sphere. External mechanisms include adaptation, which provides a biological line of personality development, and socialization, as a direction that ensures inclusion in the social and professional environment. The processes of self-development are considered as internal mechanisms: self-knowledge, self-realization, self-determination and self-transcendence. Based on a theoretical analysis, an author's model of the development of the value-meaning sphere during adulthood under the influence of external and internal mechanisms is formed.

**Ключевые слова:** ранняя и средняя взрослость, зрелость как новообразование взрослости, ценностно-смысловая сфера, внешние и внутренние механизмы развития ценностно-смысловой сферы.

**Key words:** early and middle adulthood, maturity as a new formation of adulthood, value-meaning sphere, external and internal mechanisms of development of the value-meaning sphere.

*Введение.* Одной из наиболее проблемных тем современного гуманитарного знания являются вопросы формирования и развития ценностно-смысловой сферы личности. В условиях трансформации основных социальных институтов современное общество отличается дезинтеграцией ценностно-смыслового пространства, что снижает социально-ценностный потенциал общества (Ситникова С.В., 2018) и затрудняет не только процесс интериоризации стройной системы общественно значимых ценностей в детском и юношеском возрасте, но и ограничивает возможности к формированию механизмов дальнейшего развития ценностно-смысловой сферы на более поздних этапах онтогенеза. Таким образом, основное противоречие, определяющее актуальность обращения к тематике ценностно-смысловой сферы во взрослом возрасте, связано с необходимостью поиска инструментов и механизмов целенаправленной поддержки процесса развития системы индивидуальных ценностей при ограниченном социально-ценностном потенциале общества.

*Цель исследования* заключается в теоретическом осмыслении внешних и внутренних механизмов развития ценностно-смысловой сферы в период взрослости.

Для реализации цели исследования были решены три логически связанные *задачи исследования*:

- 1) уточнить трактовку понятия «ценностно-смысловая сфера»;
- 2) раскрыть содержание понятия «зрелость личности» и определить ценностно-смысловых характеристик зрелости как основного новообразования взрослости;
- 3) выявить механизмы развития ценностно-смысловой сферы на различных этапах развития личности;
- 4) разработать теоретическую модель развития ценностно-смысловой сферы в период взрослости под действием внешних и внутренних механизмов.

*Методы исследования.* Представленная работа имеет теоретический характер, в связи с чем для решения поставленных задач использованы общенаучные теоретические методы: анализ, синтез, теоретическое моделирование (создание идеальной модели в соответствующей знаковой форме на основе законов логики) и обобщение.

*Теоретико-методологическими основаниями исследования* развития ценностно-смысловой сферы в период ранней и средней взрослости являются положения концепции Б.Г. Ананьева психического развития человека [1], акцентирующие значимость изучения этапов взрослости в соответствии с закономерностями изменчивости психических функций, а также основные идеи системно-эволюционного подхода, раскрытые в работах В.В. Белова [2; 3].

Отметим, что в отечественной литературе общепризнанным считается выделение периода зрелости, в котором выделяют раннюю, среднюю и позднюю стадию.

Б.Г. Ананьев в качестве основного новообразования зрелости рассматривает зрелость, критерии оценки которой в значительной степени субъективированы [1]. Это связано с возрастанием роли самооценки и самоотношения личности к своему возрасту: зрелость – это не столько определенный уровень самовосприятия, сколько отношение к более широкому контексту самоосуществления – «возможности повлиять на мир и изменить его, вписывая себя в многомерный социокультурный опыт, в универсум, в космос» [5].

И. Г. Малкина-Пых акцентирует внимание еще на одном критерии зрелости – постепенном накоплении духовности. Духовное развитие считается необходимым условием продуктивности в средней и поздней зрелости. Духовность основана на гармоничном взаимодействии человека с миром при выраженной ориентации на постижение смысла собственной жизни и выполнение собственного предназначения [7].

В концепции Э. Эриксона важнейшим показателем зрелого возраста является генеративность, которая проявляется в готовности человека передавать собственные знания и опыт последующему поколению, наставлять, обучать и заботиться о подрастающем поколении. Эта возрастная задача проявляется в продуктивности, созидательности и ответственности, которую проявляет личность в процессе воспитания и наставничества [11].

О.Ю. Стрижицкая одним из новообразований средней зрелости считает автономию. Развитие этого качества требует от личности сложившихся представлений о себе, своих целях и стремлениях, при этом автономия предполагает проявление некоторых собственных сложившихся представлений о себе и о том, к чему человек стремится (в аспекте самоактуализации) [10].

Продуктивность зрелого возраста многими авторами связывается с понятием акме – еще одной важнейшей характеристикой развития ценностно-смысловой сферы. Именно в период зрелости личность достигает вершин своего развития. Достижение акме – это, прежде всего, активная деятельностная позиция, направленная на самореализацию личности, в т.ч. в духовно-нравственном смысле. Достижение акме есть показатель того, насколько человек состоялся как индивид, личность и субъект деятельности в пространстве собственных смыслов. Это понятие, характеризующее не столько внешние параметры успешности, сколько внутреннюю нацеленность личности на реализацию собственных смыслов жизни через самоактуализацию, саморазвитие, достижение вершин мастерства (Бодалев А.А., Вайзер Г.А., Жуйков Ю.С., Ткаченко А.А.). Чаще всего достижение акме воплощается в профессиональной деятельности, которая во взрослом периоде в большей степени позволяет раскрыть потенциал личности, создает условия для самовыражения и применения своих способностей [5].

Отметим, что выявленные особенности зрелости являются не автономными новообразованиями, а характеристиками ценностно-смысловой сферы личности. При этом, учитывая, что понятие «ценностно-смысловая сфера» не имеет однозначного толкования в психологии, уточним его содержание. Мы исходим из того, что в отечественной психологии признается единство ценностного и смыслового компонентов данной сферы, которое достигается за счет снятия противопоставления общественного характера ценностей и внутренних (личностных) смыслов. Через процессы интериоризации личность присваивает социокультурный опыт, концентрированный в ценностях. Посредством экстериоризации личность включается в систему социальных взаимодействия и отношений, где формируется ее автономность, самостоятельность и целостность. Личностные ценности представляют собой осознаваемые и принятые личностью наиболее генерализованные смыслы его жизни. Содержательно в ценностно-смысловой сфере личности выделяют три взаимосвязанных компонента: когнитивный (представления о ценностях), эмоциональный (переживание ценностей) и смысловой (личностный смысл ценностей). Каждый из представленных компонентов формируется и актуализируется через разные социальные институты. Так, культурные, социальные, экономические институты на уровне общества формируют систему представлений о ценностях, знание о том, «что такое хорошо и что такое плохо». Вступая с личностно значимые отношения в группе, человек эмоционально переживает ценности в ситуациях межличностного взаимодействия. В этом процессе ценности интериоризируются, приобретают характер личностных смыслов, преломляясь через индивидуальный опыт, внутренние установки и другие субъектные диспозиции.

Итак, в качестве основного новообразования периода взрослости отечественные и зарубежные авторы рассматривают зрелость, которая определяет такие особенности ценностно-смысловой сферы, как духовность, генеративность, автономия и достижение акме.

Выявление особенностей ценностно-смысловой сферы на этапе взрослости не решает важнейшей исследовательской задачи, связанной с определением возможностей целенаправленного влияния на ее развитие. Этот вектор исследования связан с изучением механизмов, под влиянием которых реализуется формирование и трансформация ценностей на разных этапах личностного развития. В данном случае речь не идет о противопоставлении особенностей ценностно-смысловой сферы и механизмов ее развития. Скорее, наоборот, под воздействием определенных механизмов формируются те или иные качественные особенности ценностно-смысловой сферы. Таким образом, чтобы понять, почему индивидуальные особенности системы ценностей имеют качественные отличия, важно изучать и раскрывать действие механизмов развития ценностно-смысловой сферы на разных этапах личностного становления.

Основными инструментами формирования и развития ценностно-смысловой сферы являются следующие механизмы: адаптации, который относится к категории универсальных механизмов личностного развития и влияет на изменения мотивационно-потребностной сферы (Белов В.В., Иванова А.И., Исаева Е.Р., Яницкий М.С.), социализации (Баранов Е.Г., Парфенова Д.А., Почтарева Е.Ю., Исмагилова К.Ю.), и профессионализации (Чернецкая Н.И., Немолот Е.В., Никишина В.Б.), механизмы саморазвития: самопознание и самореализация (Рубинштейн С.Л., Анциферова Л.И., Абульханова-Славская К.А., Кон И.С.), а также самодетерминация и самотрансцендентность (Шадрин Н.С., Галажинский Э.В., Майкова Э.Ю., Мельников Т.Н., Приходько Ю.А., Рябушкина Т.М.).

Роль механизмов адаптации, социализации и саморазвития в русле системно-эволюционного подхода раскрыта в акмеологической концепции В.В. Белова (2014, 2016, 2017). Исходя из современных достижений персонологии, генезис личности как системы высшего порядка начинается с гомеостаза, т.е. механизма, обеспечивающего сохранность структуры на основе использования актуальной информации от внешней и внутренней среды. В самом общем виде состояние динамического равновесия и подразумевает под собой адаптацию. Таким образом, адаптация – это первичный механизм, обеспечивающий человеку возможность выживания через установление статического равновесия на всех уровнях организма – от молекулярного, до психической регуляции деятельности. В этой связи адаптация рассматривается как биологический вектор развития личности [3].

Под социализацией понимается процесс вхождения человека в общество посредством усвоения принятых в нем образцов поведения, психологических установок, социальных норм, культурных ценностей, позволяющих ему успешно функционировать в заданных условиях. Это многогранный процесс интериоризации общественных отношений, результатом которого является освоение личностью системы социальных норм, ролей и функций, а также приобретение умений и навыков индивидуальной и групповой работы. Таким образом, социализация предполагает изменение социально обусловленных образований личности и определяет социальную линию развития [3].

Одной из сторон социализации, приобретающих актуальность в ранней взрослости, является профессионализация, под которой в самом общем смысле понимается процесс становления и развития профессионала. Традиционно в рамках профессионализации рассматривают следующие элементы: выбор сферы профессиональной деятельности; освоение правил, норм профессии, овладение знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности; приобретение профессионального опыта; развитие личности средствами профессии и т.д. (Климов Е.А., Маркова А.К., Поваренков Ю.П., Цвык В.А.).

Одним из ключевых аспектов процесса профессиональной социализации (G. Page), помимо освоения профессиональных ЗУН, является усвоение норм и ценностей профессии. Важно отметить, что перечень и иерархия этих ценностей во многом обусловлены сферой профессиональной деятельности [12].

Необходимо отметить, что развитие ценностно-смысловой сферы идет не только в направлении социализации и имеет характер усвоения внешних образцов и эталонов. Важнейшая роль в этом процессе принадлежит интернальным механизмам, отражающим внутреннюю глубинную работу самой личности. На каждом новом этапе личностного развития значительную роль приобретают именно интернальные механизмы, смещая фокус с усвоения внешних воздействий на внутренние процессы самопознания, самореализации и самотрансценденции, которые представляют собой механизмы саморазвития.

В концепции В.В. Белова саморазвитие определяется как самодетерминирующая линия развития, благодаря которой личность укрепляет свою целостность, смещая фокус от социодетерминации к самодетерминации [3]. Личностная трансформация в этом процессе сопровождается кризисами развития, каждый из которых приводит к зарождению новых смыслов и новых ценностей. Проводя параллели с теорией самоорганизующихся систем, эти новообразования и выступают в качестве основных целей саморазвития. Таким образом, саморазвитие – это вектор ценностно-смыслового развития личности.

Итак, на основе анализа работ отечественных и зарубежных авторов, мы рассматриваем следующие механизмы развития ценностно-смысловой сферы на разных этапах онтогенеза:

– адаптация, социализация и профессионализация – это экстернальные механизмы, обеспечивающие личность идеями, нормами, стандартами, принципами, принятыми на уровне общечеловеческих или профессиональных ценностей. Эти механизмы актуальны на ранних этапах онтогенеза, обеспечивая биологическую и социальную линии развития личности;

– самопознание, самореализация, самодетерминация и самотрансцендентность как интернальные механизмы саморазвития ценностно-смысловой сферы, запускающие процессы осмысления и принятия внешних ценностей, наделения их собственными смыслами, и дальнейшее динамическое развитие этой сферы в соответствии с возрастными задачами онтогенеза.

*Результаты и их обсуждение.* В результате анализа и осмысления динамики развития ценностно-смысловой сферы мы предлагаем модель, предполагающую включение различных механизмов на разных возрастных этапах (рисунок 1).

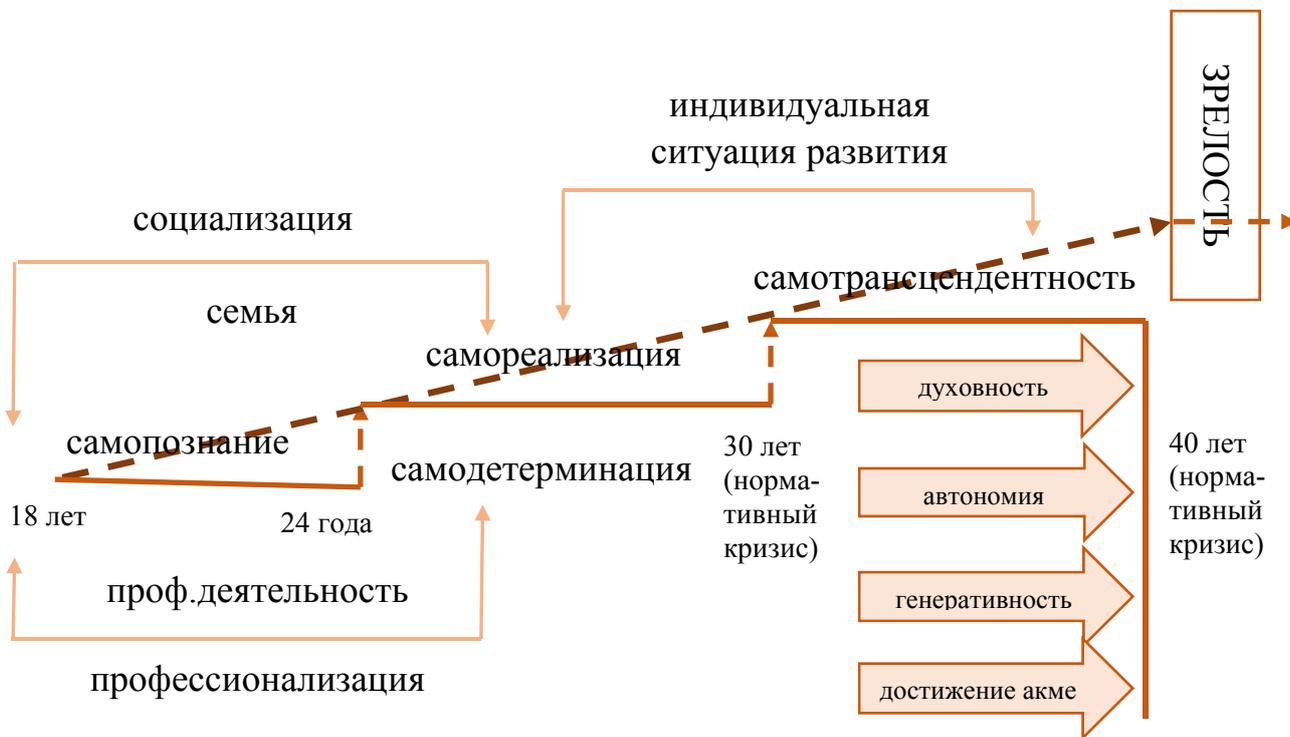


Рис. 1. Внешние и внутренние механизмы развития ценностно-смысловой сферы в период взрослости

На этапе взрослости, представляющем собой длительный и очень продуктивный период жизни человека, происходит развитие ценностно-смысловой сферы, нацеленное на формирование личностной зрелости. Динамика ценностно-смысловой сферы происходит под влиянием внешних и внутренних механизмов, которые на разных этапах взрослости имеют различный вес.

Учитывая, что в работе рассматривается период взрослости, механизм адаптации к социальной среде (социальной адаптации) подробно не рассматривается, так как данный механизм является значимым для личностного развития в более ранние периоды развития.

В период ранней взрослости происходит усвоение ценностей посредством социализации и профессионализации. Внешними агентами изменений становятся нуклеарная семья и профессиональная группа, в которых субъект, вступая во взаимодействия и решая задачи выбора, обогащает собственную систему ценностей и смыслов через внутренний механизм самопознания. В ранней взрослости все направления дальнейшего развития предстают перед человеком в виде жизненных планов, во многом сформированных под влиянием юношеского возраста – максимализма, стремления к самоутверждению, идеализации отдельных личностей или профессий и т.д. [6]. Таким образом, важнейшей задачей ранней взрослости является «заземление» – нахождение способов превращения мечты в реальность, желаемого в достижимое.

Этап средней зрелости – от 25 до 40 лет условно можно разделить на два подэтапа, границей между которыми является кризис 30 лет. Таким образом, этот возрастной диапазон необходимо изучать не только с учетом индивидуальной ситуации развития, но и с осмыслением тех изменений, которые влечет за собой нормативный кризис.

При переходе от ранней к средней зрелости на первый план выходят внутренние механизмы самореализации и самодетерминации, позволяющие субъекту деятельности реализовывать себя в поступках и деяниях, опираясь при этом на внутреннюю систему координат – собственные потребности, цели, мотивы, а самое главное, внутреннюю систему ценностных ориентаций. Пространство самореализации при этом может быть многообразным и разноплановым. Человек получает удовлетворение от того, что он занимает в мире определенное место, и этот мир представляет ему множество возможностей, которые позволяют не останавливаться в личностном росте и развитии. Вместе с тем с течением времени позиция личности «Я в мире, а мир для меня» становится нежизнеспособной в связи с тем, что человек не может постоянно открывать в себе потенциалы развития. Нормативный кризис этого периода показывает, что личность созрела для выхода за собственные пределы, для формирования новой позиции «Мир во мне, я для мира». Механизмом развития, подводющим личность к подлинной зрелости, является самотрансценденция – готовность человека к взаимодействию с внешним опытом и переживанию единства с внешним миром при сохранении самоидентичности. Самотрансценденция дает человеку значительную степень свободы, прежде всего от внешних детерминаций. При этом важно отметить, что управляемость процесса личностного развития связана с ценностной основой самотрансценденции – «это то, что придает свободе смысл, задает и изменяет систему детерминант, которые делают действия субъекта целенаправленными, последовательными и предсказуемыми» [3]. Таким образом, одна из ключевых задач ценностно-смысловой сферы связана с детерминацией саморазвития, т. е. переходом к системам более высокого порядка.

Важнейшую роль в развитии личности на этапе средней зрелости играет индивидуальная ситуация развития, под которой понимаются объективные и субъективные условия жизнедеятельности личности, которые в онтогенезе определяют ее психическое развитие и формирование, а также обуславливают ее индивидуальные особенности. Понятие индивидуальной ситуации развития сопряжено с термином социальной ситуации развития, который очень активно используется в отечественной психологии. Под социальной ситуацией развития В.С. Выготский понимал своеобразные отношения, которые складываются между ребенком и окружающей его действительностью, специфические для каждого возрастного периода [4, с. 258]. В детском возрасте социальная ситуация становится основным источником развития ребенка, который

полностью определяет путь, преобразующий социальные воздействия в индивидуальные формы личностного развития. Эта идея определила ключевой вектор становления возрастной отечественной психологии и стала основой концепций таких авторов, как Л.И. Божович, В.П. Зинченко, В.И. Слободчикова и многие другие. Во взрослом возрасте использование классического понятия социальной ситуации развития, на наш взгляд, не вполне соответствует фактическому положению дел. В исследованиях И.А. Николаевой разработано понятие индивидуальной социальной ситуации развития, которое представляет собой отражение во внутреннем мире субъекта всего социального мира в системном взаимодействии между собой всех его элементов [8]. Уже в детском возрасте субъективная ситуация, которая складывается в обучении, требует формирования дифференцированного подхода для формирования позиции ученика [9]. Во взрослом возрасте накопленный в течение жизни опыт, профессиональная деятельность, сложившиеся стереотипы и паттерны взаимодействия с окружающими людьми, являются мощным фильтром, который преобразовывает внешние воздействия и создает индивидуальное пространство личностного развития. При этом процесс может иметь как конструктивный, так и деструктивный вектор. Таким образом, используемое понятие индивидуализирует социальную ситуацию развития и подчеркивает значимость уже сложившихся психических структур для дальнейшего развития личности в периоде средней зрелости.

Результаты теоретического этапа исследования являются теоретико-методологическим основанием к организации и проведению эмпирического исследования, направленного на изучение действия основных механизмов динамики ценностно-смысловой сферы на этапе ранней и средней зрелости. Дальнейшее направление теоретического анализа может рассматриваться в плоскости осмысления внешних и внутренних факторов, активизирующих указанные механизмы развития ценностно-смысловой сферы.

*Выводы.* Обобщая результаты теоретического анализа проблемы развития ценностно-смысловой сферы в период ранней и средней зрелости, можно сделать следующие выводы:

Ценностно-смысловая сфера представляет собой интегральное образование личности, структурно состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (представления о ценностях), эмоционального (переживание ценностей) и смыслового (личностный смысл ценностей).

Зрелость – это наиболее длительный и потенциально продуктивный период жизни человека, новообразованием которого является достижение зрелости, определяемой такими параметрами, как духовность, генеративность, автономность, достижение акме.

Зрелость является результатом развития ценностно-смысловой сферы личности, в основе которой находятся внешнее и внутренние механизмы. К основным механизмам личностного развития относятся адаптация к социальным условиям, социализации и профессионализация и саморазвития.

Взаимодействие механизмов развития ценностно-смысловой сферы с учетом внешних и внутренних факторов на разных этапах онтогенеза получило оформление в виде авторской модели развития ценностно-смысловой сферы. Общая направленность ее эволюционной динамики связана с возрастанием значимости интернальных процессов развития, определяющих внутреннее движение личности от эго-ориентированных ценностей и смыслов к генеративным, центрированным вокруг общечеловеческих императивов служения, заботы, защиты и т.д.

### Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – Т.1. – М.: Просвещение, 1980. – 372 с.
2. Белов В.В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 43–57.
3. Белов В.В. Проблема развития личности в акмеологии лидерства // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 25-26 апр. 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 292–295.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Ильин Е.П. Психология взрослости. – СПб.: Питер, 2012. – 544 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
7. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы взрослости. – М.: Эксмо, 2005. – 416 с. – (Справочник практического психолога).
8. Овчарова Р.В., Николаева И.А. Индивидуальная социальная ситуация развития // Известия академии педагогических и социальных наук академия педагогических и социальных наук. – 2002. – С. 208–215.
9. Рамзани Э.В. Индивидуальная ситуация развития ребенка 6–7 лет как основа дифференцированного подхода к образовательному процессу // Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся: сб. материалов науч.-практ. конф. / под общ. ред. И.М. Ильковской. – 2015. – С. 199–206.
10. Стрижицкая О.Ю. Самодетерминация в период поздней взрослости и старения: теоретические подходы и проблемы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 118–127.
11. Erikson E.H. The life cycle completed. N.Y.: Norton, 1982.
12. Page, G. Professional socialization of valuation students: what the literature says / G. Page // 10-th Pacific Rim Real Estate Society Conference [Electronic resource]. – Bangkok, 2004. – Mode of access: [http://www.prrs.net/papers/Page\\_An\\_Exploration\\_of\\_Professional.pdf](http://www.prrs.net/papers/Page_An_Exploration_of_Professional.pdf). – Date of access: 12.10.2019.

*Статья поступила: 14.10.2019. Принята к печати: 12.11.2019*

### **Акмеологический подход к изучению профессиональной мотивации молодых сотрудников органов внутренних дел**

В статье представлен анализ проблемы профессиональной мотивации служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел (ОВД). В акмеологическом ключе рассматриваются особенности профессиональной мотивации, её составляющие компоненты, понимание направленности действий на результат и эффективность деятельности. Внимание уделено влиянию мотивационной составляющей на саморазвитие, самоактуализацию сотрудников и достижение профессионализма в процессе личностно-профессионального развития. Выбор профессии является значимой проблемой, несущей в себе особенность совокупности мотивационных компонентов, способствующих благоприятному выполнению должностных обязанностей сотрудниками ОВД.

The article presents an analysis of the problem of professional motivation of employees of The internal Affairs bodies (ATS). The features of professional motivation, its components, the understanding of the focus on the result and the effectiveness of activities are considered in the acmeological context. Attention is paid to the influence of the motivational component on self-development, self-actualization of employees and achieving professionalism in the process of personal and professional development. Significant is the problem of choosing a profession, which carries the feature of a set of motivational components that contribute to the favorable performance of duties by police officers.

**Ключевые слова:** профессиональная мотивация, профессиональная деятельность сотрудников ОВД, поведение, потребность, направленность, мотивационная сфера, саморазвитие, самоактуализация, профессионализм.

**Key words:** professional motivation, professional activity of employees of internal Affairs, behavior, need, orientation, motivational sphere, self-development, self-actualization, professionalism.

В условиях широкой демократизации современного общества и постоянно происходящих изменениях в социально-политической, экономической и духовной сфере такой вид деятельности, как служение Родине нуждается в высококвалифицированной подготовке молодых сотрудников и переподготовке уже действующих для повышения компетентности кадров. Возложенные государством на сотрудников полномочия по защите интересов личности, общества и страны в целом требуют более достойного и успешного выполнения задач по пресечению преступных и иных противоправных посягательств, которые реализуются ими во имя и именем закона путем повышения эффективности результатов деятельности во всех областях. Сама социализация уже в новых условиях предполагает изменение и в личностных структурах человека

как субъекта труда. Качества личности, которые определяют профессиональное мастерство, формируются на базе развития психических свойств, их определенного сочетания по отношению к требованиям деятельности. Из них, например, к психическим свойствам, необходимым для формирования качеств личности, можно отнести мотивационно-потребностную сферу субъекта деятельности, проявляющуюся в форме нужды, интереса, стремления, привычек и которая должна соответствовать настоящим условиям [15, с. 8].

В акмеологии одним из путей развития личности принято считать достижение выдающихся результатов в труде, т. е. связанных с развитием человека как субъекта деятельности. Показателем зрелости субъекта деятельности можно считать пройденный отрезок его жизненного пути, когда человек, с полной самоотдачей уже являясь обладателем специальности, способен нести ответственность за результаты своего труда, в его деятельности проявляется профессионализм, но при этом он не останавливается на достигнутом, пытается выйти на уровень мастера.

В современном мире особое внимание уделяется проблеме профессиональной мотивации, так как вопрос о сформированной системе мотивации человека оказывает большое влияние не только на его поведенческие особенности как динамическую характеристику личности, но и приобретает особое значение для его саморазвития, самосовершенствования, что эффективно сказывается на служебной деятельности. Учёт мотивационных аспектов в процессе подготовки молодых сотрудников на профессиональном обучении важен. По этой причине есть необходимость дать анализ проблемы профессиональной мотивации в профессиональной деятельности.

Под определением профессиональной мотивации С.А. Шапиро понимает некое стремление человека к удовлетворению потребностей. Потребности или получение определённых (необходимых) благ должны соответствовать социально обусловленным потребностям (нужде) человека по отношению к предметам, необходимым для его существования.

Профессиональная мотивация постоянно находится в поле зрения исследователей, так как характеризуется множеством особенностей.

Во-первых, при постепенном осознании человеческой нужды возрастают потребности, что предшествует образованию источника энергетически движущих сил трудовой активности. По мнению Сиагиан Сондра П (2004), эта энергетическая сила в участнике стремится в форме навыков или опыта, времени и усилий выполнить свою ответственность в целях достижения целей и задач организации, которые были запланированы.

Во-вторых, она представлена сложным системным образованием; в-третьих, она регулирует трудовые полномочия, которые удерживают и поддерживают индивидов для продолжения усилий в любой организации.

С учетом этого возрастает теоретическая и практическая значимость обоснования и реализации мотивационной составляющей как основы личностного развития в профессиональной деятельности сотрудников ОВД.

Представленная система мотивационной сферы в профессиональной деятельности, по мнению А.К. Марковой и Е.Я. Мелибруда включает в себя следующие структурные элементы:

- профессиональное призвание, которое определяется влечением к профессиональной деятельности и основано на знаниях о её предназначении;

- профессиональные намерения, которые выражаются в сознательном отношении к определённому виду деятельности;

- ценностные ориентации, выступающие в принятых личностью и обществом оценочных сторон функционального значения профессиональной деятельности, профессионального образа мыслей и профессионально-этических норм и правил;

- собственные мотивы, отвечающие за поведение в профессиональной деятельности (внутренние и внешние движущие силы), направляющие человеческую активность на осуществление профессиональных планов и выступающие её ориентиром;

- профессиональные притязания, характеризующиеся целенаправленностью к достижению результатов на определённом уровне профессиональной деятельности, зная и оценивая при этом собственные возможности;

- профессиональные ожидания – все свои представленные возможности об успешной профессиональной деятельности, взаимоотношениях и взаимодействии с коллегами [11, с. 224].

Вся совокупность рассмотренных выше побуждений в профессиональной деятельности определяет непростой характер взаимоотношений, в силу которого выступают противоречивые профессиональные устремления сотрудников ОВД.

Мотивационная сфера в профессиональной деятельности выполняет ряд основных функций: побуждающую, направляющую, регулирующую. Будучи сформированной, мотивация является сущностной характеристикой профессионализма и компетентности специалиста. Так, побуждающая функция выступает в виде достижения цели, указывая на путь её достижения, активизирует поведение и деятельность. Направляющая функция отвечает за то, каким образом человек будет достигать своих целей, что будет предпринимать, т. е. осуществляется выбор линии поведения. Регулирующая функция в свою очередь будет

проявляться в поведенческой регуляции, отвечать за то, как действовать, либо с намерением получить что-то, либо избежать неприятных последствий. В данном случае реализация функции связана с иерархией мотивов, их значимости, что обуславливает поведение личности.

Анализ акмеологических исследований последних лет говорит о том, что сам процесс личностно-профессионального развития затрагивает прогрессивные изменения в направленности личности: происходит расширение круга интересов, система потребностей также терпит изменения; актуализируются мотивы профессиональных достижений; потребность в самореализации и саморазвитии возрастает; повышается креативность личности, что, в свою очередь, способствует увеличению опыта и повышению квалификации.

Рассматривая профессиональную мотивацию через призму акмеологического подхода, путь к самореализации и достижению профессионализма будет осуществляться через акмеологические факторы (причины, движущие силы), акмеологические условия (значимые обстоятельства) и личностно-профессиональное развитие (личностные качества, черты характера, совершенствование профессиональных умений с раскрытием творческого потенциала личности и ее нравственным совершенствованием).

Если у сотрудника нет способностей, то он может пройти соответствующее обучение, развить их. Однако, если проблема в мотивации, то решение будет более сложным. Для решения мотивационных задач, лучший источник информации это сотрудник. Действуя и руководствуясь преимущественно определенными целями, мотивами и средствами в служебной деятельности он должен выстраивать свое поведение таким образом, чтобы анализ последующих осознаваемых действий был всецело приемлем и соответствовал законодательной основе.

Процесс личностно-профессионального развития сотрудников правоохранительных органов рассматривается юридической акмеологией. Целью к достижению вершин будет выступать стремление в совокупности и взаимосвязи с «сильными и адекватными мотивами профессиональных достижений и профессиональной самореализации» [3]. Например, такой мотив как потребность в актуализации, по мнению представителя гуманистической психологии К. Роджерса, полностью регулирует поведение и деятельность человека тенденцией развития способностей с целью сохранения и развития личности.

Успешное выполнение деятельности предполагает представление сотрудника о своих возможностях, способность сознательно ставить перед собой цель и определять направление деятельности. Согласно немецкой идеологии общепризнанным является положение, что любая осознанная человеком деятельность есть способ удовлетворения собственных потребностей, т. е. никто не может сделать что-нибудь, не делая это вместе с тем ради какой-либо из своих потребностей [7, с. 245].

Таким образом, наличие у субъекта удовлетворённых потребностей, соответствующего уровня сформированного профессионального интереса, склонности к выбранной деятельности, способностей и профессионально важных качеств, раскрывающих сущность мотивов трудовых действий, предшествует условиям для формирования адекватной цели.

Сама по себе мотивация как процесс начинается с возникающей потребности в человеке, которая генерируется во внутреннюю движущую силу и поддерживает цепь действия и реакции. Потребности начинают действовать через сознательно поставленные цели, принятые решения и намерения. При выборе человеком, профессии, он как бы «проецирует» свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, через которые возможно удовлетворение потребностей [13, с. 100].

Это определяет мотивацию как внутреннюю или внешнюю движущую силу, которая производит готовность совершить действие до окончательного конца. Наполняющее энергией исполнение движущей силы мотивирует поведение человека, а понять его и предсказать можно лишь тогда, когда пришло осознание этой силы в одновременной взаимосвязи с внешним миром. Поэтому первый побудительный аспект будет определен внутренней мотивацией, так как движущая сила исходит изнутри человека. Внутренняя аргументация концептуализируется как самодостаточная мотивация. Человек по своей сути мотивирован, когда он участвует в какой-либо деятельности, потому что он считает ее интересной, тем самым испытывает удовольствие и удовлетворение в ее практике. Само внутреннее мотивирование, являясь сложным процессом, предполагает формирование определённой мотивационной структуры человека. В этом случае присутствует необходимость в применении действенного психологического способа по снижению однообразия деятельности, повышения значимости требующихся качеств личности и уменьшения негативных факторов.

Второй аспект – внешняя мотивация, которая подразумевает, что удовлетворение исходит не от самой деятельности, а от внешних факторов, связанных с обязательством в ней. Здесь можно говорить о внешнем мотивировании, скорее как о процессе административного воздействия или управления, в данном случае руководителю нужно знать, какие мотивы могут побуждать конкретного сотрудника выполнить работу качественно и в срок (премия, простая похвала или иной вид морального поощрения [8, с. 200–211].

Так и Pinder (1998) описывает трудовую мотивацию как совокупность внутренних и внешних сил, иницирующих трудовую взаимосвязь поведение, а также определяющих форму, направление, интенсивность и продолжительность. Таким образом, совокупность внешних и внутрен-

них факторов побуждает человека осуществлять деятельность, направленную на достижение определенных целей, с затратой определенных усилий, с определенным уровнем старания, добросовестности и настойчивости [4, с. 22–29].

Опираясь на парадигму теоретических высказываний, этот подход позволяет точно проанализировать мотивацию сотрудников ОВД, четко определяя её целостность и структурность. Тем самым, благодаря пониманию принципов мотивации человек будет способен изменить свою личность, жизнь и общество.

Но мало одного внутреннего состояния мотивации, которое питает людей, направляет и поддерживает человеческое поведение, которое является направленными целями, на достижение подлинного «акме» в определенной области труда, необходимо соблюдение ещё двух условий: человек не должен изменять своему призванию и не позволять себе идти на поводу у социальной конъюнктуры [2, с. 5]. В данном случае профессиональное призвание с объективными и субъективными составляющими (способности, склонности, интерес) формирует психическое состояние, которое в свою очередь является направляющим вектором личности на определенную профессию, не изменяя своим принципам и убеждениям.

Не менее значим вопрос о том, что способствует мотивации достижения профессионализма, а что тормозит. Здесь, пожалуй, присутствует необходимость обратиться к акмеологическим условиям и факторам.

Так, задатки, общие и специальные способности субъекта труда, как показывают ранее проведенные исследования, можно назвать существенными акмеологическими условиями. Мотивы, направленность, интересы, компетентность, умелость и др. выступают в виде субъективных акмеологических факторов. Этими внутренними факторами – мотиваторами могут быть достижения, интерес к поставленной задаче, ответственность за расширение задачи, рост и продвижение на более высокий уровень.

Например, Виктор Врум полагал то, что цели человека выступают как продукт ожидаемой ценности в действии и конкретное действие приведет к нужному результату. Если у человека есть определенная цель, для ее достижения необходимо определенное поведение. Сотрудник правоохранительной деятельности должен тщательно взвесить вероятность проявления различных форм поведения, которые позволят достичь желаемых целей и выбрать наиболее удачное поведение. Также ему необходимо понимание и осознание тех обязанностей и задач, в которые он включается в своей профессиональной деятельности. Как только личность сотрудника начинает овладевать необходимыми навыками, появляется основа для оценки и повышения уровня его компетентности, развития профессионализма. Таким образом, при освоении профессии у сотрудников ОВД происходит развитие в двух направлениях:

личностные мотивы перестраиваются в трудовые; вступая на уровень профессионализации, изменения затрагивают и систему профессиональных мотивов.

Сотрудники мотивированы своей собственной внутренней потребностью выполнять более сложные задачи для достижения высоких вершин в своей служебной профессиональной деятельности. Тем самым, не снимается и задача с руководителей. Они воплощают свои решения в дела, применяя на практике в основном привычные принципы мотивации. Мотивы современного человека в условиях служебной деятельности более сложны для воздействия, поэтому эффективность мотивации всегда связана с конкретной ситуацией.

Чтобы мотивировать сотрудников к достижению своих целей, руководители должны предоставить служащим порядка возможность для решения своей задачи к достижению своего «акме», замотивировав их, воздействуя на сотрудника личным примером. В первую очередь необходимо создать все условия для удовлетворения личных потребностей, во-вторых, избегать феномена отчуждения к службе путем демонстрации собственного халатного отношения к ней, поскольку в большинстве случаев сотрудник будет лишь ориентирован на материальную составляющую. В-третьих, это предоставление возможности личного роста и продвижения по службе, преобладание поощрения над наказанием, свобода выбора и достаточная самостоятельность, регулируемые правосознанием, что в свою очередь порождает творческий подход, развитие личности в профессиональной деятельности, где направленность будет ориентирована на поиск и анализ последующих событий, задач путем творческих решений.

В.В. Ярошенко предлагает свою обоснованную формулу мотивации выбора профессии и наделяет её следующими компонентами: должностничество, желание и возможности, где долг, по ее мнению, рассматривается как совокупность мотивов, связанных с осознанием объективной необходимости этого труда, готовности к преодолению трудностей. Интерес представлен в виде элемента эмоциональной привлекательности, куда она включает самые разнообразные по содержанию и степени выраженности побуждения, а возможности представлены как использование наилучшим образом собственных сил.

Так, например, удовлетворение физиологических (более существенных и естественных) потребностей как низшей первоначальной ступени, по А. Маслоу, и последующих, вышестоящих будет способствовать в итоге проявлению самореализации, а впоследствии самоактуализации личности, ее становлению. Если учесть мнение представителя гуманистической психологии А. Маслоу, согласно теории самоактуализации, то поведение самоактуализирующихся людей будет нравственным, они будут ориентированы на цели и при этом у них наблюдается четкое разграничение средств и целей.

Для удовлетворения таких потребностей человек должен иметь максимальную свободу творчества, призвание к духовной деятельности, выбора средств и методов решения, стоящих перед ним задач. Поскольку с развитием человека как личности безгранично расширяются его потенциальные возможности, потребности в самовыражении никогда не могут быть полностью удовлетворены. Если эта потребность актуализирована, но не удовлетворена, то нарушается регуляция творческой деятельности, человек не в состоянии осуществлять инновационное созидание [10, с. 56].

При этом присутствует надобность и в волевом компоненте «долженствования» («Я должен», «Я обязан это сделать»), поскольку сам по себе волевой компонент «долг служение Родине» является для сотрудника ОВД основной выступающей характеристикой личности при исполнении профессиональной деятельности. Путь к службе в ОВД предполагает в качестве основного мотивационного элемента наличие потребности в добровольном выборе своего предназначения, который предполагает стремление владеть собой и умение рисковать в интересах службы.

Без проявления осознанности выполняемых задач будет превалировать эмоциональная составляющая в виде интереса к профессиональной деятельности как одного из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы [6, с. 17–18], но в нашем случае для развития профессионализма присутствует необходимость в его устойчивости и неизменности. В целях получения благ эмоциональная составляющая выступает энергетическим источником для мобилизации сил человека. Без удовлетворения низших (базовых) потребностей и отсутствия какого-то из средств жизнеобеспечения не будет положительной окраски самого процесса деятельности человека и успешного применения знаний, умений, навыков в практическом применении, будут блокироваться желания, любое препятствие будет сопровождаться состоянием внутреннего дискомфорта, растерянности, озабоченности. Таким образом, мотивация к выполнению профессиональной деятельности определяется совокупностью трех компонентов: физиологического, эмоционального и волевого.

Также немаловажное значение отводится роли вхождения сотрудника в новый коллектив, где имеют место формальные и неформальные отношения, отвечающие за удовлетворение социальных потребностей. В процессе профессионализации происходит осознание профессиональных мотивов, формируется их структура. Так, И.С. Кон, рассуждая о самореализации, связывает её с выполнением дела (труда, работы) и взаимоотношениями с окружающими людьми. Таким образом, деятельность приобретает личностный смысл и через его осознание способствует стремлению выполнять специфику деятельности в её динамике и напряженности, что в итоге отражается на качестве решаемых задач.

### *Выводы:*

1. Несмотря на то что отношение личности к труду является частичным результатом процесса реализации потребностей, мотивы при конкретных условиях приобретают определённые формы удовлетворения и трансформируются в профессиональные.

2. На разных этапах профессионализации мотивационная сфера видоизменяется в процессе профессиональной деятельности сотрудников ОВД путем инволюции старых мотивов в преобразование новых более значимых, тем самым происходит изменение ценностных ориентаций.

3. Процесс формирования профессиональной мотивации и принятия самой профессии будет раскрыт через уровень профессионального мастерства при удовлетворении, таких например конкретных форм потребностей, как познавательные, которые черпаются из деятельности, направленной на совершенствование орудий труда, их способов и технологий, а также при удовлетворении психогенных потребностей, которые находят в престиже профессии, призвании, достижении определённого статуса и общении в конкретной социальной группе.

4. Важными акмеологическими факторами в служебной деятельности сотрудников ОВД будет выступать высокий уровень профессиональной мотивации, стремление к самореализации, потребность в достижении, являясь психологическим источником, определяющим профессиональные достижения и совершенствование личности.

5. Представленная теоретическая парадигма в виде акмеологического подхода объясняет особенность мотивационных процессов сотрудников ОВД в таких деятельностном и личностном проявлениях как овладение профессиональной квалификацией и компетентностью, наряду с современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, с одной стороны, приобретение эффективных профессиональных навыков и умений, развитие уровня профессионально важных, личностно-деловых качеств и акмеологических составляющих профессионализма, с другой стороны.

6. Сама мотивационная сфера будет направлена на прогрессивное развитие профессионализма сотрудника ОВД через беспрекословное выполнение требований любого приказа и достижение гармонизации собственно мотивационно-смысловой сферы служителей правопорядка, деятельность которых предполагает осознанный выбор целей и средств их реализации на основе сформированного правосознания.

7. Анализ проблемы профессиональной мотивации через теоретические аспекты акмеологического подхода представляет целостный феномен формирования профессиональной направленности и достижения профессионального «акме» в служебной деятельности сотрудников ОВД на разных этапах становления профессионализма: от стадии выбора профессии (профессионально-психологического от-

бора), затрагивая этап первоначального профессионального становления (стажировку), период обучения в центре профессиональной подготовки и до обретения профессиональной зрелости, где должны быть исключены составляющие профессиональной деформации личности, а в итоге приобретена социально-профессиональная ответственность, стремление и умение оценивать своё поведение и деятельность в целом.

### Список литературы

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 161 с.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
3. Деркач А.А. Акмеология. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 424 с.
4. Егоршин А.П., Зайцев А.К. Организация труда персонала: учеб. – М.: Инфра – М., 2010. – 320 с.
5. Каверин С.Б. Мотивация труда. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1998. – 224 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч. – 2-е изд. Т. 2. – М.: Политиздат, 1955. – 544 с.
8. Маслов Е.В. Управление персоналом предприятия: учеб. пособие для вузов. – М.: Инфра-М, 2010. – 312 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность – СПб.: Питер, Серия: Мастера психологии, 2014. – 352 с.
10. Почебут Л.Г. Мейжис И.А. Социальная психология. – СПб.: Питер, Серия: Мастера психологии, 2010. – 287 с.
11. Розанов В.А. Психология управления: учеб. пособие. – М.: Бизнес-школа Интел-Синзен, 1999. – 352 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 718 с.
13. Суворова Г.А. Психология деятельности: учеб. пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 176 с.
14. Шапиро С.А. Мотивация и стимулирование персонала. – М.: Гросс Медиа, 2005. – 224 с.
15. Юридическая психология: основные вопросы и проблемы: справ. пособие / Т. В. Мальцева, Т. А. Хрусталева. – М.: УМВД России, 2011. – 65 с.
16. Ярошенко В.В. Школа и профессиональное самоопределение. – Киев: Радянська школа. 1983. – 113 с.
17. Employees Motivation in Organizations: An integrative literature review International Conference on Sociality and Economics Development IPEDR vol.10 (2011) © (2011) IACSIT Press, Singapore.

*Статья поступила: 11.10.2019. Принята к печати: 12.11.2019*

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147 : 81'243

*В. А. Григорьева-Голубева, Н. В. Барыбина*

## Оценка эффективности использования метода проектов в процессе обучения иностранным языкам

В статье рассматриваются специфика и условия эффективности использования метода проектов в обучении иностранному языку. Раскрываются возможности проектной деятельности на занятиях иностранным языком в вузе, являющейся одной из современных актуальных технологий, позволяющих обучающимся применить накопленные языковые знания в речи, развить не только языковую, но и речевые компетенции. Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления обучающихся и ориентирует их на совместную исследовательскую работу, развивает их метакомпетенции.

The article considers the specifics and conditions of efficiency of the use of the project-based learning in foreign language teaching. The possibilities of project activities in foreign language classes at the university are revealed, which is one of the modern up-to-date technologies that allow students to apply the accumulated language knowledge in speech, to develop not only linguistic, but also speech competences. Project-based learning contributes to the development of active independent thinking of students and makes them to be focused in collaborative research, develops their metacompetences.

**Ключевые слова:** метод проектов, проектная деятельность, иностранный язык, компетентностный подход.

**Key words:** project-based learning, project activities, foreign language, competency-based approach.

Метод проектов (далее МП) как один из методов обучения широко используется в педагогике. Впервые основные положения этого метода сформулировал американский педагог и психолог У. Килпатрик в работе «Метод проектов» (1918). МП быстро стал популярным в США и Европе в качестве «наиболее эффективного метода обучения, особенно применительно к таким учебным предметам, где предусматривается та или иная практическая деятельность» [2, с. 35]. В 1905 г. МП появился и в России, где его развивали С.Т. Шацкий, позже Н.К. Крупская. Но в 1931 г. метод был запрещен в СССР и не использовался в течение долгого времени. Однако в 2000-х гг. эффективность метода проектов в обучении была неоднократно доказана в научных исследованиях.

До сих пор, несмотря на длительную историю существования, нет однозначного понимания термина «метод проектов». Исследователи трактуют это понятие по-разному. Основатели метода Дж. Дьюи и У. Килпатрик изначально имели различные позиции в описании целей и реализации МП. Так, У. Килпатрик полагал, что суть МП – это «от души выполняемый замысел» [2, с. 41]. Таким образом, инициатором и исполнителем учебных действий, по мнению У. Килпатрика, выступает сам ребенок. Дж. Дьюи же полагал, что направленность на самостоятельность учащегося недостаточна для достижения эффективного результата. Обучающийся, писал Дж. Дьюи, не может полноценно достигнуть поставленных целей без помощи учителя. Проектная деятельность – это симбиоз работы ученика и учителя [2].

В наше время метод проектов постепенно набирает популярность, «потому, что он даёт возможность рассматривать проблему в её развитии, используя при этом новейшие педагогические технологии» [2, с. 45].

Основной целью метода проектов является возможность приобретения знаний при решении практических задач или проблем, требующих интеграции информации из различных областей. Учитель, как правило, играет в проекте роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

Существует несколько классификаций проектов, но наиболее полной и универсальной в отечественной педагогике называют классификацию, разработанную Е.С. Полат, которая может быть использована при работе с различными областями знаний.

Так, различают следующие типы проектов:

1) по методу, который используется в проекте: исследовательские, творческие, игровые, информационные, ориентированные на практику;

2) в соответствии с характером координации проекта: с очевидной координацией, со скрытой координацией;

3) в зависимости от характера контактов: внутренние (региональные) и международные;

4) по количеству участников: личные (индивидуальные), парные, групповые;

5) по продолжительности реализации: краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные [4, с. 197].

Однако особые характеристики имеют проекты, направленные на обучение иностранным языкам:

1) использование языка в ситуациях, наиболее близких к условиям реальной жизни;

- 2) акцент на самостоятельности (индивидуальная и групповая работа);
- 3) актуальная и интересная тема для участников (обширный диапазон тем);
- 4) выбор лингвистического материала, типы задач и порядок работы, соответствующий теме и цели проекта;
- 5) визуализация результата [4, с. 199].

В зарубежной и отечественной литературе, как правило, выделяется четыре этапа работы над проектом. Так, на основе исследований И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской, существуют следующие этапы:

- 1) предпроектный: анализ ситуации, проблематизация, осмысление, выбор формата проекта;
- 2) разработка и планирование запуска проекта;
- 3) стадия реализации проекта;
- 4) рефлексивный или постпроектный [3, с.103].

### **Описание педагогического эксперимента**

С целью исследования эффективности применения метода проектов при обучении иностранным языкам (на базе немецкого языка) в вузе нами был проведен педагогический эксперимент на базе РГПУ им. А.И. Герцена в рамках общеобразовательного курса по страноведению. В нем приняли участие обучающиеся первого курса филологического факультета в количестве 20 человек (КГ – 10 чел., ЭГ – 10 чел.).

Цель данного эксперимента: доказать эффективность использования метода проектов в сравнении с традиционными техниками преподавания иностранных языков.

Исследование проводилось в три этапа:

- 1) констатирующий: определение первоначального уровня знаний обучающихся по теме «Иоганн Штраус-сын. Жизнь в Санкт-Петербурге и Вене» в форме онлайн-тестирования;
- 2) опытно-экспериментальный: введение нового материала по теме традиционным методом (элективный курс) в контрольной группе и методом проектов в экспериментальной группе;
- 3) контрольный: диагностика освоения материала с помощью контрольного тестирования и подведение итогов.

Первичное онлайн-тестирование показало следующие результаты (см. табл. 1):

Таблица 1

*Результаты первичного онлайн-тестирования*

Проверяемые навыки/знания	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
Биография Иоганна Штрауса-сына	8	7
Творчество Иоганна Штрауса-сына	6	5
Лексика, необходимая для понимания немецкого текста по теме	10	8
Грамматика, необходимая для понимания немецкого текста по теме	15	18
Лексические единицы, необходимые для устной презентации информации на немецком языке	7	4

Анализ данных онлайн-тестирования позволил сделать вывод о том, что уровень знаний обучающихся по предложенной теме равны, но недостаточно высоки, студенты не владеют в полной мере нужной языковой компетенцией.

В обеих группах было проведено 12 академических часов занятий по теме «Иоганн Штраус-сын. Жизнь в Санкт-Петербурге и Вене».

В контрольной группе материал был представлен в виде лекций на немецком языке с включением фронтальной работы, монологического высказывания обучающихся и промежуточных тестирований (как предусмотрено программой вуза). На самостоятельную работу обучающихся было выделено четыре академических часа (выполнение домашних заданий и подготовка к финальному тестированию).

В ходе обучения экспериментальной группы был использован метод проектов, который предполагал подготовку, написание и представление устных презентаций с опорой на работы, выполненные в PowerPoint. Особое внимание уделялось самостоятельной работе, которая составила шесть академических часов. Учебный процесс включал в себя:

1) аудиторную работу (4 ч): лекционную часть, фронтальную и групповую работу (в том числе упражнения на снятие лексических и грамматических трудностей);

2) самостоятельную работу (6 ч): поиск и систематизацию полученной информации, составление текста презентации, создание презентации в PowerPoint;

3) представление презентации перед группой (2 ч).

По классификации Е.С. Полат проект можно описать как практически ориентированный, внутренний (региональный), групповой, краткосрочный

с очевидной координацией. При описании проекта использованы материалы исследований И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской.

I. Предпроектный этап:

1) анализ ситуации и проблематизация. На основании тестирования был выявлен недостаточный уровень знаний обучающихся по теме, включенной в программу в рамках курса немецкого языка;

2) осмысление. Цель: совместно с участниками проекта проработать тему, создать и представить практические материалы по ней.

3) выбор формата проекта. Проект представлял собой самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся с участием преподавателя. Для того чтобы наглядно предъявить практический результат работы, был выбран как итог исследований формат презентаций, поскольку он информативен и нагляден.

II. Программирование и планирование запуска проекта:

разработка лекционного материала и подготовка аудиторных занятий по теме проекта.

III. Реализация проекта. На этом этапе проекта необходимо было подготовить обучающихся к самостоятельной исследовательской деятельности. С этой целью было проведено два занятия (4 ч):

– занятие 1 – знакомство с группой, постановка цели проекта, вводная лекция по теме;

– занятие 2 – снятие лексических и грамматических трудностей, чтение текстов, пересказ с опорой на текст по группам, заполнение пропусков, другие виды работ с текстом, общие сведения о формате презентации на немецком языке и упражнения на отработку навыков монологического высказывания на немецком языке, распределение студентов по группам, определение тем презентаций.

Для упражнений на чтение были использованы аутентичные тексты на немецком языке. В целях повышения уровня понимания участниками эксперимента учебного материала прорабатывались как лексика, так и грамматика. Помимо этого, были сообщены теоретические сведения о подготовке и представлении презентаций, отработаны лексические и грамматические средства, используемые при выступлениях на немецком языке.

Обучающиеся были разделены на четыре рабочие группы. На выбор участникам проекта было предложено пять категорий по различным аспектам темы «Иоанн Штраус-сын. Жизнь в Санкт-Петербурге и Вене»:

1. Ольга и Иоганн Штраус-сын. Любовь композитора.
2. Павловск – музыкальный центр России.
3. Вена – музыкальный центр Австрии.
4. Полька Иоганна Штрауса-сына.

## 5. Творчество Иоганна Штрауса-сына.

Из предложенных вопросов обучающиеся выбрали в качестве направлений своих исследований четыре темы, не проявив интереса к аспекту 4.

Этап реализации проекта включил в себя также самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность обучающихся по подготовке презентаций, в процессе которой участники могли использовать следующие источники: материалы, полученные на занятиях, интернет-ресурсы, материалы из печатных источников.

### IV. Рефлексивный или постпроектный этап.

На этом этапе было осуществлено следующее: представление участниками готовых презентаций, рейтинг и ауторейтинг презентаций студентами с комментированием своего мнения на немецком языке. Участниками проекта были созданы три презентации:

- 1) Ольга и Иоганн Штраус-сын. Любовь композитора.
- 2) Павловск – музыкальный центр России.
- 3) Вена – музыкальный центр Австрии.

По завершении работы в обеих группах участникам эксперимента было предложено итоговое тестирование по изучаемой теме для проверки эффективности усвоения полученного в процессе занятий учебного материала (табл. 2).

Таблица 2

### *Анализ результатов итогового тестирования*

Проверяемые навыки/знания	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
Биография Иоганна Штрауса-сына	79	93
Творчество Иоганна Штрауса-сына	78	80
Лексика, необходимая для понимания немецкого текста по теме	68	79
Грамматика, необходимая для понимания немецкого текста по теме	75	83
Лексические единицы, необходимые для устной презентации информации на немецком языке	60	95

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов в контрольной и экспериментальной группах представлено на рис. 1.

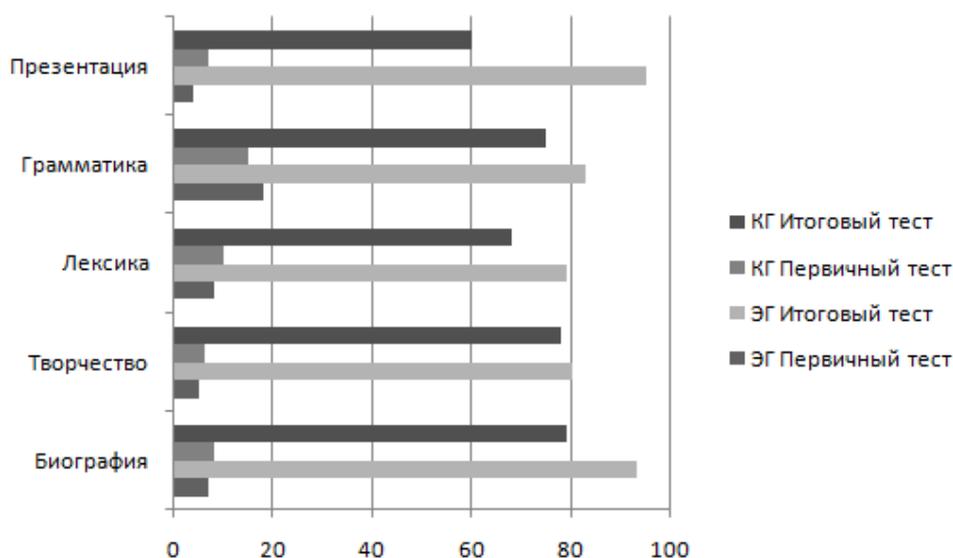


Рис. 1. Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов

Таким образом можно увидеть изменения уровня знаний и навыков в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ). Результаты выражены в процентах, максимальный показатель – 100%. За основу взяты данные первичного и итогового тестов обеих групп. Проверялись такие параметры, как лексические единицы, необходимые для устной презентации информации на немецком языке (презентация); грамматика, необходимая для понимания немецкого текста по теме (грамматика); лексика, необходимая для понимания немецкого текста по теме (лексика); творчество Иоганна Штрауса-сына (творчество); биография Иоганна Штрауса-сына.

Согласно данным, представленным выше, можно говорить о повышении уровня знаний и умений обучающихся в процессе эксперимента. Процентное соотношение прогресса по различным параметрам можно увидеть в табл. 3.

Таблица 3

*Динамика уровня знаний и умений участников эксперимента*

Проверяемые навыки/знания	Контрольная группа (%)	Экспериментальная группа (%)
Биография Иоганна Штрауса-сына	71	86
Творчество Иоганна Штрауса-сына	72	75
Лексика, необходимая для понимания немецкого текста по теме	58	71
Грамматика, необходимая для понимания немецкого текста по теме	60	65
Лексические единицы, необходимые для устной презентации информации на немецком языке	53	91

Соответственно, в среднем уровень знаний и умений в контрольной группе вырос на 62,8%, в экспериментальной группе – на 77,6%. Указанное позволяет сделать вывод о том, что использование МП в процессе обучения привело к более высоким результатам, а эффективность МП в сравнении с традиционными техниками составляет в среднем 14,8%. При этом наибольшая разница была отмечена в улучшении навыков устной презентации на немецком языке, наименьшая – в освоении грамматики и знаний биографии Иоганна Штрауса-сына.

Последним этапом эксперимента стало подведение итогов совместно с участниками, рефлексия и анонимное анкетирование по группам для анализа проведенного эксперимента и осознания эффективности применения МП в лингводидактике (табл. 4).

Таблица 4

*Результаты анонимного анкетирования, в %*

Вопросы	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Интересна ли данная тема?	80	90
Понравились ли методы представления материала?	64	87
Довольны ли результатами работы?	68	89
Считаете ли Вы, что в процессе обучения улучшились ваши навыки говорения?	60	95
Считаете ли Вы, что в процессе обучения улучшились ваши навыки письма?	64	91
Вызвало ли интерес оценивание других обучающихся?	58	90
Помогло ли оценивание других обучающихся в анализе своих ошибок?	73	97
Хотели бы Вы в дальнейшем принять участие в подобных экспериментах?	71	94

Как показал проведенный эксперимент, метод проектов – эффективная технология, которая может быть использована в процессе обучения различным предметам, в частности иностранным языкам. На основании результатов, полученных в исследовании, можно сказать, что особую результативность МП имеет при обучении говорению. Кроме того, данный метод мотивировал обучающихся принимать активное участие в работе на занятиях. Участники с удовольствием осваивали учебный материал. Было заметно, что они заинтересованы в проектной деятельности.

Как уже было отмечено, метод проектов позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении. Сущность его можно обозначить словами Клодин Орио: «Все способны».

Таким образом, можно констатировать, что метод проектов при обучении иностранному языку – эффективная технология для развития не только языковой, речевой и общекультурной компетенций обучающихся, но и их метакомпетенций. Однако стоит отметить, что, несмотря на все свои положительные качества, для большей продуктивности необходимо использовать МП в сочетании с традиционными методами и технологиями обучения.

### **Список литературы**

1. Dewey J. Democracy and Education [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
2. Григорьева-Голубева В.А. Теория и практика речевого взаимодействия: учеб. пособие. – СПб.: Изд. центр СПбГМТУ, 2015. – 130 с.
3. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925.
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
5. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010. – С. 193–200.

*Статья поступила: 13.11.2019. Принята к печати: 28.11.2019*

*Д. С. Николаева, И. С. Облова*

**Вопросы воспитания человека  
в педагогическом наследии России второй половины XIX в.  
и современные проблемы образования**

В статье рассматривается проблема становления и развития личности через призму концепций педагогов XIX в., который вошел в историю России как период поиска оптимальных моделей развития образования. Рефлексия педагогического наследия позволяет актуализировать положительный опыт педагогической мысли для определения современного содержания учебно-воспитательного процесса с учетом национальных, общечеловеческих и патриотических устремления людей.

The aim of the article is to deal with the challenge of the personal formation and development considered through the view point of the prominent teachers of the 19th century. The 19th century is considered as the period of search of optimum educational model development in the history of Russia. The pedagogical heritage study allows developing the contemporary content of the educational process within people's national, universal and patriotic aspirations.

**Ключевые слова:** развитие личности; нравственное становление; воспитание; образование; труд.

**Key words:** personal development; moral awakening; upbringing; education; labour.

В условиях глобализации, быстрых технологических изменений, межнациональных конфликтов и экологических бедствий в деле сохранения социального благополучия и политической стабильности Российской Федерации огромная роль принадлежит образованию. В современной социокультурной ситуации, складывающейся при кардинальных изменениях как на социальном уровне (внешние условия), так и в личностном отношении (стиль и образ жизни), проблема становления и развития личности становится одной из наиболее актуальных не только для педагогики. Дальнейшее развитие человечества, устраивающее многие традиционные гуманистические ценности, зависит от уровня культуры и мудрости. Научные знания, не имеющие нравственной основы, теряют свой истинный смысл. Очевидна рискованность увеличения технического могущества России посредством чисто экономического роста.

В настоящее время главной и решающей признается ориентированность образовательных программ на рынок труда. Выполнение социального заказа общества определяет дееспособность и

конкурентоспособность национальной образовательной системы в целом. Идеология потребления и рост неравенства возможностей создают среду не только для формирования культа удовольствия в среде молодежи, но, и что особенно тревожно, ведут к переоценке понимания смысла жизни, культуры, а также стремлению удовлетворить свои потребности, не всегда совпадающие с возможностями, что ведет к нарушению гармонии личности.

Достаточно обратиться к содержанию образования в современных условиях, чтобы понять, насколько сложна проблема воспитания добродетельной личности: стандартизация образования, ориентация лишь на проверку полученной информации, которая не всегда становится знанием, «натаскивание» на контроль и оценка образованности по результатам ЕГЭ. Учебно-воспитательный процесс зачастую сводится к «наполнению обучающегося информацией», а не к его развитию. Формирование мысли как живого состояния сознания возможно только через формирование и развитие духовно целостной личности. Абсолютизировать разум в качестве главного признака человека – это опасный путь для решения задач, связанных со становлением человеческого в человеке. Как отмечал К.Д. Ушинский, знания должно довести до «духовной силы» [9]. Образование, как важнейший источник и ресурс развития общества, призвано обеспечить суверенитет и мощь государства, его независимость, духовную безопасность. И выполнение данной миссии связано с качеством образования. Главное богатство любого государства – это, безусловно, человек. И каков он – от этого и зависит благополучие общества. Ориентация на личность обучающегося, а не на прохождение учебной программы оптимизирует процесс личностного развития. Именно образование как важнейший социальный институт и призвано обеспечить личностное становление и самореализацию человека.

Образование – это творение образа человека через освоение ценностей культуры, через формирование мировоззрения, а также освоение норм через обучение и воспитание. Образование – это единый процесс умственного, физического и духовного становления личности, ориентированной на исторически сложившиеся в обществе традиции, нормы и правила жизнедеятельности.

Многие авторы публикаций о смысле педагогики как науки, о человеке как концепте современной педагогической мысли (Р.М. Ассадулин, Б.М. Бим-Бад, П.С. Гуревич, Е.Г. Ильяшенко и др.) поднимают вопрос о возрождении моральных традиций, ставят задачу «вернуть человеку утраченную целостность и гармонию», призывают «активизировать формулу Человека как единство мысли – чувства – действий» [1, с. 31].

Принятая в нашей стране «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» обозначила приоритетную цель государства в сфере образования, а именно развитие высоконравственной, интеллектуальной личности, разделяющей российские духовные ценности. Поставленная цель – это формирование Личности, максимально выражающей потенциал человека.

В рамках данной статьи наиболее значимым представляется обращение к духовно-нравственным идеалам, основанным на отечественных традициях. Изучение русской духовной традиции и инкорпорации ее в контекст формирующегося нового сознания является важной задачей, поскольку образование неотъемлемо связано с социокультурным опытом народа, зафиксированном в истории отечественной общественной мысли. Без анализа теории и практики прошлого, без глубокого осмысления исторического опыта невозможно решение современных теоретических и практических проблем в подготовке подрастающего поколения к жизни. Историческое знание поможет понять и объяснить многое в силу того, что современные проблемы возникли не сегодня.

В данной статье мы обращаемся к одному из важнейших периодов в становлении и развитии отечественной педагогики – второй половине XIX в. – эпохе социальных реформ и перестройки школьной системы, когда просвещение рассматривалось как условие изменения жизни. Возрастает интерес к педагогической науке, растет внимание к отдельной личности. Императивом устойчивого развития общества является решение проблемы целостного становления человека с учетом социальных и культурных условий.

XIX в. вошел в историю развития России как период серьезных социальных преобразований, как период поиска оптимальных моделей развития, как стремление к политической и социальной стабилизации. С начала XIX в. правительство обратило пристальное внимание на развитие системы образования в России, определив типы учебных заведений «...для нравственного образования граждан» («Предварительные правила народного просвещения», 1803). Следовательно, на государственном уровне вопросы образования рассматривались в пространстве нравственного становления и развития личности. XIX в. отличается не только бурным развитием науки, но и ростом общественного самосознания, а также возникновением концепций, направленных на решение педагогических задач, связанных с проблемами самосознания личности.

Отечественная историко-педагогическая наука располагает научными трудами таких авторов, как Н.И. Пирогов, С.И. Миропольский, К.Д. Ушинский, А.С. Рачинский, В.Я. Стоюнин, Н.А. Корф, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой и др., которые позволяют приблизить решение многих проблем воспитания и сегодня. И хотя авторы не были едины в своих взглядах на происходящие реформы в России, но их всех объединяло

обращение к ребенку, к личности воспитуемого как важнейшей социальной и педагогической цели.

Это тот период возникновения самостоятельной педагогической науки, олицетворенный именем К.Д. Ушинского, для которого воспитание является основной категорией педагогики. Именно педагогическая деятельность, по его глубокому убеждению, обеспечивает формирование «человеческого духа». К.Д. Ушинский утверждал, что педагогика, если она претендует на статус науки, должна иметь собственный предмет исследования, который находит свое отражение в определенных понятиях. «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» – основной, к сожалению, незаконченный труд педагога, обращает все внимание педагогики на человека и требует: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [9, т. 8, с. 23]. К.Д. Ушинский утверждает универсальность антропологического принципа в образовании, сущность которого очевидна: природа человека позволяет увидеть и понять его целостность и потенциал. Педагогическая антропология К.Д. Ушинского ориентирует на единство полноценного физического, интеллектуального, духовного, эмоционального и волевого развития личности. По мнению К.Д. Ушинского, цель воспитания следует соотносить с физическими и психическими возможностями человека. [9, т. 1, с. 195]. «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственности составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [1, с. 143], определяет он свою позицию.

Это мнение разделяют и другие педагоги. В частности, С.И. Миропольский, рассматривая вопросы образования в России как дело государственной важности, утверждал, что на воспитание «следует смотреть как на дело первой государственной важности, дело общественное, которому обязаны служить все граждане от последнего носильщика до законодателя, а наилучшие формы политической и общественной жизни обусловлены нравственностью и настроением общества. И наоборот, невежественное настроение общества является источником смуты, упадка всей жизни общества» [8, с. 2]. Невежество народа, «уродующее социальный, домашний и экономический быт», является причиной его бедности, по мнению С.И. Миропольского [4, с. 97]. Этой позиции поддерживались и такие его единомышленники, которые принадлежали к официальному направлению в педагогике, как С.А. Рачинский, К.П. Победоносцев и др.

Итак, педагоги 60-х гг. видели цель образования в том, чтобы сделать человека Человеком. Однако С.А. Рачинский обращал внимание на тот факт, что эта цель не всегда понятна родителям по той причине, что дети «сделаются людьми и не выдавши азбуки». На основании этого

он делает вывод, что во главу угла надо ставить воспитание христианина. В этом аспекте мнение С.А. Рачинского совпадает с точкой зрения С.И. Миропольского, в работах которого четко прослеживается христианско-православная направленность воспитания человека.

При схожести позиций педагогов относительно нравственного воспитания в рамках христианско-православной направленности имело место и некоторое расхождение по вопросу о том, что положить в основу отечественного традиционного воспитания. Так, К.Д. Ушинский был убежден в необходимости учета национальной веры и исторических особенностей. В свою очередь Л.Н. Толстой, основываясь на христианстве, обосновывал необходимость отделения школы от церкви. А для С.А. Рачинского и С.И. Миропольского цели церкви и школы – неразделимы. Будучи сторонником церковно-приходской школы, С.И. Миропольский видел ее назначение в следующем: «Дети должны выходить из школы не только обладая знаниями, но имея развитый рассудок, пробужденную любознательность, навык и любовь к труду, задатки здорового, честного характера, любовь к правдивости, уважение к человеческой личности, стремление к самообразованию, навык сознательно подчиняться требованиям дисциплины, усвоить Закон Божий не только головой, но и сердцем» [1, с. 185]. Обращение к душе в первую очередь, а не к разуму – вот что отличало христианско-православную направленность педагогической мысли и практики. Эта позиция при всех расхождениях во взглядах педагогов ни у кого не вызывала несогласия.

Как следует из позиции педагогов, в XIX веке утверждается главная аксиома отечественной педагогики: нет подразделения на нравственное воспитание и образование; то и другое соединяется в их понятии в одно целое, нераздельное.

Теоретик и практик С.И. Миропольский выводит одну из важнейших закономерностей образования личности: единство обучения и воспитания. Отдавая приоритет воспитанию, он посвящает свою работу «Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе» обоснованию доминирования воспитывающей функции обучения. Есть смысл привести одну из концептуальных идей С.И. Миропольского полностью. «Идея воспитывающего обучения есть прекрасный плод педагогических исследований и опытов нашего времени. Сущность ее заключается в том, что все обучение должно быть направлено не на исключительно умственное развитие, не на усвоение только памятью и механически тех или иных сведений, знаний и умений, как это недавно было, но всецело должно быть направлено на возбуждение и образование всего духовного существа человека как нераздельной единицы, целого индивидуума, – направлено и рассчитано на развитие всех духовных сил человека, согласно с всеобщими законами развития человеческого

духа. Идея эта прямо опирается на природу дитяти. ... Познание действует на чувство и вызывает желания, факт стремления и самоопределения к деятельности заключает в себе сознание цели или предмета стремлений и духовное возбуждение (чувство), нас увлекающее. Все, что входит в душу дитяти, так или иначе действует и на все содержание его духовной жизни» [2, с. 1].

Как следует из его позиции, он, как и К.Д. Ушинский, обращается к антропологическому принципу образования. Прежде чем заниматься формированием и развитием образа человека, педагог должен узнать воспитанника. Называя предметы антропологического смысла, К.Д. Ушинский перечисляет их: «... анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания...». И продолжает далее: «Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. Все, что способствует приобретению педагогами точных сведений по всем тем антропологическим наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействует и выработке ее. Но нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил. Можно же и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой он берется» [9, с. 36].

Данный подход свидетельствует о преодолении авторитарных тенденций в отечественной педагогической практике, о преодолении недостаточного внимания к природе ребенка. Теория и практика должны повернуться лицом к человеку, следуя важнейшим закономерностям целостного развития личности с учетом его не только биологической, но и социальной сущности.

Образование должно «приготавливать деятелей для всех поприщ служения общественного и государственного», – утверждал С.И. Миропольский. И касаясь проблемы содержания обучения в народной школе, он писал: «В ней не было многоучения. Курс ее был не велик по объему, но глубок по содержанию» [6, с. 232]. Эта глубина, по его мнению, достигается характером обучения. Знания, умения, навыки формированием ценностного отношения к миру находятся во взаимосвязи благодаря воспитывающей функции обучения. Мыслить, чувствовать и действовать – вот тот результат, к которому должно привести обучение.

Поэтому содержание обучения должно решать задачи и реального и формального образования. «Формальное направлено на всестороннее развитие психических сил ученика. Реальное связано с истинностью, развитием мировоззрения, развивает и укрепляет умственные и нравственные стороны личности» [6, с. 232]. Школа готовит для жизни, значит, считает С.И. Миропольский, материал должен быть близок к окружающему быту, к условиям жизни. «Цель учения не "выучка", а приготовление к самообразованию детяти; сама грамота становится уже не целью, а только средством самообразования. Преследуя свою ближайшую цель – сообщить ученику известные знания и умения, обучение не покидает ни на минуту из виду цели основной и общей – всестороннего развития детской личности, и воспитывает дитя, чтобы сделать его способным к самовоспитанию» [6, с. 5]. Процесс обучения, содержание образования – все должно служить главной задаче: подготовить к самообразованию, к самовоспитанию, к самосовершенствованию.

Таким образом, по мнению К.Д. Ушинского, С.И. Миропольского и др., образование имеет своей целью главное – развитие целостной личности, в котором приоритет отводится духовности.

Есть необходимость обратить внимание еще на один важный аспект позиции отечественной педагогической мысли. Это ответ на вопрос: а каковы способы достижения этой цели? Касаясь и цели, и содержания образования, педагоги обратили серьезное внимание на следующее: для воспитательного влияния содержания обучения следует создать необходимые условия. И к этим условиям педагоги относят прежде всего характер взаимодействия педагога и обучающегося, что связано с соотношением содержания, методов и приемов работы с возможностями студента, с его уровнем не только обученности, но и обучаемости или, как говорил С.И. Миропольский, с его восприимчивостью. Не обучающийся должен приспособляться к условиям обучения, а преподавателю необходимо так организовать обучение, чтобы учитывать природные возможности учеников. «Везде выступает индивидуальность, личность, и все знание обращается на служение личности». Знать личность, ее возможности, потребности, мотивацию и учитывать в процессе обучения – вот к чему призывают педагоги прошлого, обосновывая идею адаптивности в образовании.

Мощным стимулом развития личности отечественная педагогическая мысль во все времена называла труд, а отношение к труду всегда рассматривалось не только и не столько в его в материальном, сколько именно в воспитательном значении. Современная педагогика связывает разработку научной концепции труда в целостном формировании личности с именем К.Д. Ушинского. В своей работе «Труд в его психологическом и воспитательном значении» К.Д. Ушинский рассматривает

трудовое воспитание как подготовку человека к труду жизни: если воспитание желает счастья человеку, то оно должно «приготавливать к труду жизни» [9, т. 2, с. 16]. Труд жизни – так звучит главная мысль педагога. По утверждению К.Д. Ушинского, труд жизни включает: физический, умственный труд и труд самопознания и нравственного самосовершенствования. По его глубокому убеждению, труд нужен каждому человеку для «развития и поддержания в нем чувства человеческого достоинства» [9, т. 2, с. 9]. Не только материальные блага, получаемые от трудовой деятельности, представляют и объясняют значимость труда в жизни человека, а его животворящая сила, являющаяся источником человеческого достоинства, нравственности и счастья. Задача образования, по глубокому убеждению педагога, в том, чтобы довести до осознания каждого мысль: «серьезный и вольный излюбленный труд и составляет смысл человеческой жизни, и важно, чтобы этот основной закон человеческой природы вошел в общее сознание» [9, т. 1, с. 323]. Уважение и любовь к труду, привычка к труду, трудовая деятельность формирует столь необходимые личностные качества: дисциплинированность, ответственность, целеустремленность, силу воли. К.Д. Ушинский дает следующее определение труду: «Труд есть только свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни» [9, т. 2, с. 11]. И физический, и умственный труд по принуждению только разрушает человеческую личность. Только «труд – личный, свободный труд и есть жизнь». Труд не игра и не забава, он серьезен и тяжел [9, т. 2, с. 12]. И вместе с тем педагог, ориентируя человека на труд и рассматривая его как ценность, очерчивает и антиценности. «Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести... – вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться» [9, т. 2, с. 22].

Следует помнить важное поучение педагога о том, что материальные блага можно как отнять, так и наследовать или купить. И только духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни купить, ни наследовать.

Отдавая дань физическому труду, К.Д. Ушинский неоднократно подчеркивал, что учение – это тоже есть труд мысли, в процессе которого человек овладевает знаниями, развивает мышление, память, расширяет кругозор, что и обеспечивает непрерывный социально-экономический прогресс в обществе. «Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать легко и приятно, но думать трудно» [9, т. 2, с. 24]. Приучение воспитанников к умственному труду есть главная обязанность педагога, как утверждает Ушинский в статье

«Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860). Физический труд не только благотворно влияет на физическое развитие, но и развивает умственные способности человека, а чередование физического и умственного труда – залог должного развития человека. Такой же позиции придерживаются и другие педагоги.

Как видим, решение проблемы развития целостной личности в концепциях и идеях педагогов XIX в. заключалось в решающей роли нравственного становления личности.

«Убежденные в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены и в том, что... влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями...» [9, т. 2, с. 429]. При этом К.Д. Ушинский неоднократно обращал внимание на то, что сущность нравственности – это не только следование кодексу правил поведения. Истинная задача воспитания заключается в пробуждении желания духовной жизни, создании внутренней направленности человека.

Подводя итог краткому изложению педагогических идей прошлого, следует еще раз вычлнить те из них, которые не потеряли своего значения сегодня в свете современных вызовов. К ним следует отнести следующие: необходимость развития целостной личности в контексте: мысль – чувство – действие; обеспечение антропологического подхода в образовании; наполнение образования духовностью как придание смысла жизни и способа объединения людей; труд и отношение к труду служит мерой духовности и нравственности на все времена; сохранение родного языка, традиций и веры – вот, что, по убеждению отечественных педагогов, позволит устоять Отчизне при любых обстоятельствах.

Таким образом, в условиях технологизации общества и запроса на «прорыночного человека» эффективная организация совокупности учебно-воспитательного и самообразовательного процессов в соответствии с государственным образовательным стандартом возможна при глубоком понимании сущности воспитательного процесса и выделении нравственной составляющей, входящей в содержание целей обучения. Очевидно, что вместо добра знания, лишённые нравственной составляющей, могут нести зло. Рефлексия педагогического наследия в соотноении с определенным историческим периодом позволяет актуализировать положительный опыт педагогической мысли, отражает историю выявления и решения подобных проблем воспитания в теории и практике образования, что позволяет найти верные ориентиры модернизации системы отечественного воспитательно-образовательного процесса.

### Список литературы

1. Ассадулин Р.М., Фролов О.В. Человек как концепт современной педагогической мысли // Педагогика. – 2017. – №7. – С. 28–36.
2. Бим-Бад Педагогическая антропология. – М.: Изд-во УРАО, 1998.
3. Миропольский С.И. Задачи, планы и основы устройства нашей народной школы. – СПб., 1884.
4. Миропольский С.И. Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе // ЖМНП. – 1871. – Ч. 153.
5. Миропольский С.И. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси и до настоящего времени. – СПб., 1910.
6. Миропольский С.И. План, основы и задачи устройства нашей народной школы. – СПб., 1876.
7. Миропольский С.И. Учитель народной школы, его призвание, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. – СПб., 1890.
8. Миропольский С.И. Школа и государство. Обязательность обучения в России. – СПб., 1876.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988.

*Статья поступила: 02.09.19. Принята к печати: 18.10. 19*

УДК 378.147:81'25

*Т. В. Ахметзянова*

## **Особенности лингвокультурологической подготовки переводчиков в процессе обучения в вузе**

В статье рассматривается проблема лингвокультурологической подготовки переводчиков в процессе обучения в вузе. Рассматриваются подходы к определению лингвокультурологической компетенции и организации учебного процесса в рамках лингвокультурологической парадигмы. Анализируются особенности лингвокультурологической подготовки переводчиков, ориентированной на формирование у студентов умений понимать представителей другой культуры, воспринимать и осознавать глубинный смысл текста и правильно его интерпретировать.

This research deals with the problem of linguistic and cultural education of interpreters in the process of University training. Approaches to the definition of linguistic and cultural competence and organization of the study process within linguistic and cultural paradigm are considered. Peculiarities of interpreter linguistic and cultural education are analyzed which is aimed at teaching students how to understand representatives of other cultures, perceive text implications and interpret them in the correct way.

**Ключевые слова:** лингвокультурологическая подготовка, профессиональная компетентность, лингвокультурологическая компетенция, переводчик, система ценностей, культурный компонент значения, языковая единица, фоновые знания, прецедентный феномен.

**Key words:** linguistic and cultural education, professional competence, linguistic and cultural competence, interpreter, system of values, cultural component of meaning, linguistic unit, extralinguistic knowledge, precedent phenomena.

В связи с глобализационными процессами, расширением международных отношений и увеличением числа межнациональных контактов возрастают требования к личности переводчика и качеству его профессиональной деятельности. От специалиста данного профиля требуется обеспечить успешную коммуникацию между взаимодействующими сторонами, быть эффективным посредником между разными культурами, способным учитывать их специфические особенности и содействовать достижению взаимопонимания.

В последние десятилетия вопросам профессиональной подготовки переводчиков уделяется достаточно большое внимание. Обсуждается, в частности, такая категория, как профессиональная компетентность /

компетенция переводчика, предполагающая сформированность целого ряда субкомпетенций, среди которых называют лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, коммуникативную, межкультурную, информационную и др.

В теории и практике межкультурного образования все более настойчиво звучит мысль о необходимости формирования лингвокультурологической (лингвокультурной) компетенции, что связано с появлением такой междисциплинарной отрасли научного знания, как лингвокультурология. Данная область обозначила выход лингвистов из узкого поля непосредственно лингвистики в более широкую сферу научных изысканий, объединив данные социолингвистики, этнолингвистики, психолингвистики, теории межкультурной коммуникации, этнопсихологии, лингвострановедения и т.д. Основной целью лингвокультурологии является изучение языковых явлений в контексте экстралингвистических культурных факторов.

Хотя связь между языком и культурой давно является общепризнанным фактом и мысль о соизучении языка и культуры не является новой, разработка лингвокультурологического подхода к обучению ведется сравнительно недавно. К настоящему моменту разработано несколько концепций лингвокультурной образовательной среды, спроектированных для обучаемых разных категорий (И.В. Цветкова, В.Б. Куриленко, М.А. Макарова, О.М. Щербакова, Е.Ю. Куликова, А.В. Рихерт, Е.И. Харламова и др.).

Цель данной работы – выявить особенности лингвокультурологической подготовки переводчиков в процессе обучения в вузе для последующего создания дидактической системы подготовки специалистов данного профиля.

Анализ имеющихся в науке определений лингвокультурологической компетенции (ЛКК) позволил выделить основные подходы к рассмотрению данного явления:

1) ЛКК как система знаний о культурных ценностях, выраженных в языке, система представлений о нормах, правилах, традициях общения в конкретном лингвосоциуме (В.В. Воробьев, Л.А. Шкатова, Л.А. Гордецкая и др.);

2) ЛКК как совокупность умений практически применять вышеуказанные знания и интегрироваться в другую культуру (М.А. Пахноцкая, А.В. Гетманская и др.);

3) ЛКК как личностные качества, которые формируются у человека в ходе освоения культурных ценностей другого народа (В.Н. Телия, Д.И. Башурина и др.).

4) ряд исследователей объединяют в определении ЛКК все те знания, умения и личностные качества, которые человек приобретает в процессе постижения другой культуры (М.С. Бирюкова, М.Г. Большакова, Е.Е. Макарова, М.С. Киселева, Е.Г. Соловьева, Н.П. Поморцева и др.)

Последний подход представляется наиболее содержательным в плане становления переводчика как профессионала. О.В. Томберг предлагает рассматривать ЛКК как «умение выводить знание о культуре на основе языковых и дискурсивных сущностей национального языка, оперировать этими знаниями в любой профессиональной и практической деятельности, а также при взаимодействии с представителями иноязычной культуры» [19, с. 158]. Ценность данного определения состоит в том, что в нем предусмотрен деятельностный подход к обучению и акцентируется роль мыслительной активности студентов в процессе постижения иной культуры.

То, что работа переводчика является ответственной, не вызывает сомнений. Тематика и диапазон сфер переводческой деятельности чрезвычайно обширны. Межъязыковое посредничество на конференциях, переговорах и других мероприятиях международного уровня, перевод различных документов, фильмов и литературных произведений разных жанров, технической информации и инструкций, рекламы, медиатекстов – перечисленные виды деятельности составляют далеко неполный перечень обязанностей переводчика. Очевидно, что для выполнения этих задач недостаточно знать только язык, необходимо знать культуру, историю и религию страны, политическое устройство государства, нравы, обычаи и традиции народа, особенности его психологии и менталитета и т.д.

Известно, что культурные различия являются не менее серьезным препятствием для понимания и общения, чем языковые, так как культурно-значимая информация часто бывает имплицитной, скрытой и непонятной для представителя другой лингвокультуры. Исследования в сфере межкультурной коммуникации показали, что даже при высоком уровне владения иностранным языком представители одного народа далеко не всегда обладают культурно адекватным поведением в представлении другого. Неслучайно в научный оборот входит такое понятие, как лингвокультурная интерференция, которую наряду с языковой интерференцией рассматривают как коммуникативную помеху. Лингвокультурная интерференция возникает в результате различий в культурной и языковой картине мира, несовпадения культурных коннотаций в разных языках и культурной лакунарности [21]. Л.К. Латышев и А.Л. Семенов называют перевод «лингвоэтнической ретрансляцией». Задача переводчика, по их мнению, состоит в том, чтобы «нейтрализовать лингвоэтнический барьер», возникающий в процессе общения из-за различий в языках и культурах [11, с. 31; 108].

На основе анализа теории и практики преподавания иностранных языков на лингвистических специальностях вузов и опыта формирования лингвокультурной и лингвострановедческой компетенции нами был выделен ряд особенностей лингвокультурологической подготовки переводчиков.

В условиях вуза лингвокультурологическая подготовка специалистов по иностранным языкам и межкультурной коммуникации осуществляется по дисциплинам лингвистического цикла и культурологической направленности. Обучение переводчиков в контексте данного подхода отличается сложностью и многоаспектностью, так как процесс погружения в другую культуру требует от студентов усвоения знаний из разных областей, которые они должны соответствующим образом обработать и систематизировать. Этот процесс сопровождается серьезными качественными изменениями индивида, поскольку культура является мощным фактором развития личности. Как указывает С.Г. Тер-Минасова, при изучении иностранного языка происходит наложение картины мира изучаемого языка на картину мира родного языка. Человек приспосабливается к иному видению мира, он начинает иначе мыслить, происходят психологические изменения его личности [20, с. 54]. В лингводидактике этот процесс обозначен как воспитание вторичной языковой личности (И.И. Халеева, Н.Д. Гальскова и др.). Он предполагает формирование у обучаемых вторичного когнитивного сознания и концептуальной картины мира [22].

Мнения ученых по поводу организации и содержания учебного процесса в рамках лингвокультурологической парадигмы существенно различаются. Е.И. Зиновьева и Е.Е. Юрков считают, что обучение должно базироваться на синтезе лингвокультурологии и лингвострановедения [7, с. 24]. Аналогичную позицию занимают А.С. Стаценко и Ю.С. Баскова, рассматривая лингвокультурную и лингвострановедческую компетенции как составляющие коммуникативной компетенции [16].

Б. Питерс считает, что самым важным для изучающих иностранный язык на продвинутом этапе при погружении в иную культуру является не столько способность находить различия в обычаях, традициях или формах искусства, сколько умение вычленять различия в культурных ценностях разных народов [14, с. 41]. Для выявления и лучшего понимания культурных ценностей разных народов автор предлагает модель этнолингвистических направлений, которая применима на продвинутом этапе обучения иностранному языку и предполагает работу в шести направлениях: этнолексикология, этнофразеология, этносинтаксис, этнориторика, этнопрагматика и этноаксиология [14, с. 37–50].

Е.Г. Соловьева и Н.П. Поморцева разработали интегративную модель формирования ЛКК переводчика, объединяющую лингвистические и культурологические дисциплины с целью целостности восприятия мира студентами и выхода из рамок отдельной учебной дисциплины в глобальную область культуры. Авторы выделяют теоретико-методологический, целеопределяющий, содержательный, технологический и критериально-оценочный компоненты в рамках предложенной модели и предлагают соответствующие методы и технологии обучения [15].

Анализируя сущность переводческих действий, И.С. Алексеева называет восемь выделенных М. Ледерер операций, выполняемых переводчиком в процессе работы [1, с. 146]. Исходя из того, что первыми в этом списке действиями являются операции по восприятию, пониманию и интегрированию понятых единиц смысла в предыдущие знания, подготовка переводчиков, в первую очередь, должна быть ориентирована на обучение студентов воспринимать иноязычную культуру, понимать культурные и имплицитные смыслы речевого произведения. Следовательно, главной целью лингвокультурной подготовки является формирование у студентов умений межкультурного понимания.

Одной из важнейших особенностей лингвокультурологической подготовки переводчиков является аксиологическая направленность процесса обучения, предполагающая систематическое изучение системы ценностей иноязычной культуры. Многие ученые едины во мнении, что базовые ценности составляют ядро культуры нации, а различия в системах ценностей народов мира являются причиной разнообразия культур. Интересным в этом плане представляется нам понимание ЛКК В.В. Воробьевым, который рассматривает ее как «знание идеальным говорящим-слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [4, с. 74]. Б. Питерс рассматривает культурную ценность как фундаментальное понятие и трактует культурные ценности как «ценности, широко распространенные в конкретной лингвокультуре и служащие основой для убеждений, взглядов, отношений, коммуникативных привычек, характерных для данной лингвокультуры» [14, с. 41].

Из приведенных определений следует, что система ценностей служит аксиологическим стержнем культуры, формируя у ее представителей определенные критерии оценки поступков и поведения окружающих людей. Оценивать коммуникативное поведение представителя иного лингвокультурного социума человек будет с позиций своей родной культуры. Поэтому различия в системах ценностей могут быть серьезным препятствием, как в межкультурной коммуникации, так и при интерпретации переводчиком действий иноязычных индивидов, изображенных в переводимых произведениях.

Для успешного общения и эквивалентного перевода переводчику необходимо знать ключевые культурные ценности конкретного народа и средства их выражения в языке. Исследователями (А. Вежбицкая, С.Г. Тер-Минасова, Г.В. Елизарова и др.) выделены следующие группы ценностей в англоязычных культурах, с которыми необходимо в первую очередь знакомить будущих переводчиков:

- автономность и самодостаточность личности, ответственность человека за происходящее с ним;
- свобода как невмешательство в личное пространство;
- активная деятельность и ее ориентация на результат, стремление управлять событиями;

- прямолинейность в общении в целях повышения эффективности деятельности;
- отношение ко времени как к ограниченному ресурсу, пунктуальность;
- уважение к закону и полное ему подчинение [6; 20].

Дидактическая система лингвокультурологической подготовки должна включать знакомство с системой ценностей конкретной нации, работу со специальными текстами и материалами, содержащими примеры проявления тех или иных ценностей представителями иноязычного общества в ситуациях взаимодействия с окружающими. Полезным будет анализ их коммуникативного, в том числе речевого поведения и сопоставление с типичным поведением представителей своей лингвокультуры в аналогичных ситуациях.

Эффективным способом ознакомления с культурными ценностями другого народа является чтение произведений художественной литературы, поскольку ценностные доминанты находят отражение в поступках и мыслях героев. Анализ произведений разных эпох может быть продуктивным для понимания становления системы ключевых ценностей народа в историческом ракурсе. При анализе художественного произведения исследователи рекомендуют использовать лингвокультурный подход. Обнаружению культурных смыслов способствуют такие лингвистические методы, как сюжетно-мотивный, дистрибутивный, компонентный, концептуальный, стилистический, интертекстуальный и биографический анализ. В культурологическом отношении наиболее полезно изучение исторической эпохи, духовной атмосферы общества и его нравственных идеалов. Анализируя образ героя посредством выделения аксиологом (аксиологически маркированных концептов), составляющих его концептуальное пространство, студенты могут выявить культурные смыслы конкретной эпохи и ключевые ценности народа в определенный период его истории [19, с. 172–174; 181].

Переводчикам как медиаторам культур важно также иметь хорошее представление о системе ценностей своего народа и уметь соотносить их с системой ценностей в стране изучаемого языка. Более того, в условиях глобализации необходимо знакомить студентов с ценностными доминантами разных культур мира, используя для этого культурологические, этнографические и лингвострановедческие материалы.

Следующей особенностью системы лингвокультурологической подготовки переводчиков является освоение культурного компонента значения языковых единиц. Выделяют разные единицы лингвокультурологической направленности, подлежащие усвоению при изучении иностранного языка. Обобщая имеющиеся в науке взгляды, Е.И. Зиновьева и Е.Е. Юрков называют наиболее распространенные по-

нения, такие как, логоэпистема, лингвокультурема, концепт, лингвокультурный концепт, лингвосапиентема, лингвокультурологическая единица [7, с. 84–85].

Многие ученые выбирают концепт в качестве учебной единицы, так как «концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [17, с. 43]. Признавая, что язык является основным средством передачи культуры, лингвисты выделяют культурный компонент в значении языковых единиц. Н.Г. Комлев указывает на зависимость семантики языка от культурной среды индивидуума и наличие мировоззренческого компонента в лексическом значении [10, с. 116–117; 122]. В.Н. Телия вслед за А.С. Мамонтовым, выделяет в структуре коннотации национально-культурный компонент и указывает, что национально-культурная специфика формируется «вне языка» – в системе ценностей, обычаев, традиций конкретной лингвокультурной общности» [18, с. 108–109]. С.Г. Воркачев подчеркивает значимость культурно-этнического компонента в составе концепта, поскольку он определяет специфику семантики единиц языка и отражает языковую картину мира его носителей [3, с. 64–72].

Для разграничения относящихся к данной теме понятий ученые предлагают взять за основу термин «лингвокультурный концепт», подразумевая под этим культурный слой концепта. Е.И. Зиновьева и Е.Е. Юрков соотносят лингвокультурный концепт с тремя сферами: сознанием, культурой и языком. Лингвокультурный концепт, в их представлении, есть «условная ментальная единица», которая пребывает в сознании, детерминируется культурой и опредмечивается в языке [7, с. 121].

В.А. Маслова пишет, что предметом исследования лингвокультурологии являются языковые единицы, «которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре». К ним относятся: 1) безэквивалентная лексика и лакуны; 2) мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке; 3) паремиологический фонд языка; 4) фразеологический фонд языка; 5) эталоны, стереотипы, символы; 6) метафоры и образы языка; 7) стилистический уклад языков; 7) речевое поведение; 9) область речевого этикета [12, с. 36–37]. Автор считает их наиболее «культуроносными», и именно они подлежат исследованию в рамках лингвокультурологии. Очевидно, что разным группам языковых единиц будет уделяться при обучении неодинаковое внимание в силу их неоднородности.

Акцент на выявление национально-культурной специфики языковых единиц обуславливает необходимость соответствующего отбора учебных единиц, языкового материала, а также способа их представления. Словарный состав – один из основных способов презентации культурно-специфических характеристик народа, отражающих его менталитет. Как замечает Э. Хауген, «словарь выражает значения, т. е.

в сущности то, из чего и состоит данная культура» [23]. Следовательно, работа по его усвоению должна быть организована таким образом, чтобы первостепенное внимание уделялось выявлению культурного компонента.

Так, на примере англоязычной культуры особенно важно, по мнению Г.В. Елизаровой, раскрывать культурный компонент лексического значения в ключевых словах. Автор выделяет две категории ключевых слов:

1. Слова, отражающие культурно-специфические понятия, аналог которых отсутствует в родном языке. В качестве примеров автор приводит слова «privacy» и «community» в английском языке, и слова «судьба», «душа», «тоска», «пошлость» в русском. Перевод этих слов представляет трудность и, как правило, в переводном тексте появляются коннотации, которые отсутствуют в значении слова в исходном языке.

2. Слова, не являющиеся культурно-специфическими, совпадающие в своих лексических значениях, но обладающими разными культурными значениями. Примерами являются соотношения слов «friendship» и «дружба», «freedom» и «свобода» [6, с. 42–56].

Различия в культурной составляющей лексических единиц обуславливают необходимость использования иных способов их семантизации, нежели традиционные. При введении новой лексики существенным будет:

- объяснение того, что словарные дефиниции не раскрывают всех значений и имеют ограниченный характер;
- демонстрация обусловленности культурного компонента системой ценностей данного народа и коммуникативным поведением его представителей [6, ч. 56–57].

Национально-культурная специфика отражена и в грамматической системе языка. Умения адекватного для конкретной культуры употребления грамматических единиц не менее важны, чем вокабуляра, так как они в значительной степени отражают систему ценностей народа. Ошибки в культурно-обусловленном использовании грамматических конструкций могут произвести отрицательное впечатление на иноязычного собеседника. В качестве примера Г.В. Елизарова приводит характерное для русских интенсивное употребление модальных глаголов после местоимений 2-го лица: «you must», «you should». В английском языке такие фразы звучат как навязывание собеседнику своей воли, что не всегда уместно в англоговорящем мире, так как не соответствует их основополагающей культурной ценности – автономии личности [6, с. 59–60].

Переводчику крайне важно знать о подобных культурных различиях. Полезным в этом отношении является сопоставительное изучение лингвокультурных единиц иностранного и родного языков в

практическом курсе иностранного языка, лексикологии, грамматики, а также поиск способов передачи культурного компонента значения в курсе дисциплин переводческого цикла.

Предпосылкой успешной работы по выявлению культурного компонента языковых единиц можно считать интенсивное усвоение фоновых знаний, что является следующей особенностью лингвокультурологической подготовки переводчиков. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров первыми стали употреблять термин «фоновые знания» в лингвострановедении, понимая под этим знания, общие для определенной этнической или языковой группы людей, к которой принадлежит человек [2].

Фоновые знания имеют большое значение для понимания текста. Подтверждением тому может служить история появления концепции лингвокультурной грамотности американского исследователя Э.Д. Хирша. Проводя тестирование в колледжах США, Э.Д. Хирш обнаружил, что часть студентов не справились с заданием, так как не поняли суть предложенного для чтения текста. Причиной тому было то, что они не имели представления о важном в истории США событии, описанном в тексте.

Ученые выделяют такие виды фоновых знаний, как общечеловеческие, региональные и страноведческие; в массовой культуре выделяют также актуальные фоновые знания и фоновые знания культурного наследия. Значение страноведческих фоновых знаний для профессиональной деятельности переводчика особенно подчеркивают исследователи языка СМИ. Актуальность такого рода знаний в сфере массовой коммуникации объясняется тем, что, создавая медиатексты в рамках одной культуры, журналисты ориентируются на среднюю аудиторию, обладающую определенным объемом экстралингвистической информации, к которой они апеллируют [9, с. 249]. В то же время практики перевода считают важными фоновые знания не столько узкострановедческой, сколько более широкой, общей направленности. Современные медиатексты предоставляют информацию из жизни не только одного государства, но разных стран. Поэтому для понимания смысла новостного текста необходимы знания о конкретных людях, фактах и актуальных событиях во всем мире [8].

М.А. Пахноцкая предлагает в процессе подготовки переводчиков организовать такую учебную деятельность, при которой будет происходить постепенное приближение фоновых знаний студентов к фоновым знаниям носителей языка. Автор рассматривает фоновые знания как базис, на котором должна проводиться работа по осмыслению текстов. Для формирования у будущих переводчиков системы фоновых знаний автор использует герменевтический метод, «предполагающий понимание целого читаемого текста через текст отдельного слова». Единицей

фоновых знаний является лингвокультурема. С прочтением каждого нового текста студенты усваивают новые лингвокультуремы, которые включаются в сложную иерархическую систему фоновых знаний [13].

Расширению кругозора и повышению эрудиции студентов, усвоению ими фоновых знаний также способствуют разные виды аудиторной и самостоятельной работы: просмотр новостей и обзоров общественно-политических событий, ознакомление с новинками в области культуры, искусства, науки и техники, обращение к лингвокультурологическим словарям и лингвострановедческим справочникам и т.д.

Еще одной особенностью лингвокультурологической подготовки переводчиков является овладение ими прецедентными феноменами. Понимание представителей другой культуры во многом зависит от способности улавливать и правильно интерпретировать взаимосвязь, существующую между разными речевыми произведениями. Способом выражения этой взаимосвязи часто являются прецедентные феномены, т.е. отдельные смысловые блоки в рамках более объемного речевого произведения, хорошо известные членам определенного лингвокультурного сообщества. В прецедентных текстах содержатся имплицитные смыслы, относящиеся к различным сферам жизни данного народа, на которые его представители неоднократно ссылаются в процессе общения, в произведениях литературы и СМИ. Это могут быть имена выдающихся личностей, цитаты из литературных произведений или художественных фильмов, песен, названия событий и т. д. Например, прецедентное имя «Titanic» – название корабля, которое ассоциируется с катастрофой, или часто употребляемая в СМИ прецедентная ситуация «11 September», связанная с террористическими актами в Нью-Йорке 11 сентября 2001 года.

Прецедентные феномены являются одним из показателей лингвокультурной идентичности человека. Содержание прецедентных текстов является ценностно-значимым для определенной группы людей и служит в некотором смысле объединяющим фактором. Их усвоение способствует более быстрой интеграции индивида в другую социально-этническую общность. В дидактическом аспекте определенный интерес представляет предложенная И.Г. Горовой методика работы с национально-прецедентными феноменами на основе художественных или публицистических текстов в рамках РКИ. Автор выделяет три этапа в работе по изучению прецедентных единиц:

- предтекстовая работа (изучение информации об авторе произведения),
- притекстовая работа (выявление прецедентного феномена, определение его значения и особенностей употребления),
- послетекстовая работа (упражнения для запоминания и свободного владения прецедентными феноменами) [5].

Продуктивной учебной деятельностью в плане овладения прецедентными феноменами является ознакомление студентов с произведениями народного фольклора, художественной литературы и культурного творчества, изучение поговорок, пословиц, фразеологизмов, крылатых выражений, чтение сказок, знакомство с популярными песнями, просмотр и анализ известных художественных фильмов.

Таким образом, особенностями лингвокультурологической подготовки переводчиков являются: сложность и многоаспектность процесса обучения, ориентированного на формирование вторичного когнитивного сознания; аксиологическая направленность процесса обучения, предполагающая ознакомление студентов с системой культурных ценностей других народов; выявление в процессе обучения культурного компонента значения языковых единиц и поиск способов их перевода; интенсивное усвоение фоновых знаний и овладение прецедентными феноменами. Ценность лингвокультурологического подхода к обучению переводчиков заключается в том, что он ориентирован на формирование у обучаемых умений понимать представителей другой культуры, воспринимать и осознавать глубинный смысл речевого произведения и правильно его интерпретировать.

#### Список литературы

1. Алексеева И.С. Текст и перевод. Вопросы теории. – М.: Междунар. отношения, 2008. – 184 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.
5. Горовая И.Г., Горовая Н.Н. Роль прецедентных феноменов в формировании вторичной языковой личности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 11. – С. 65–70.
6. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 291 с.
7. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика. – СПб.: МИРС, 2009. – 291 с.
8. Игнатьева И.Г. Фоновые знания как составляющая компетенции переводчика медиа текстов. – URL: <https://mgimo.ru/upload/iblock/872/8729674bab4c678d13ba1632353ebe9b.doc>
9. Ильясова С.В., Амири Л.П. Язык СМИ и рекламы: игра как норма и как аномалия: моногр. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 328 с.
10. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. – М.: Комкнига, 2006. – 192 с.
11. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
12. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

13. Пахноцкая М.А. Подготовка переводчика: компетентностный подход // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2012. – № 3 (10). – С. 155–160.
14. Питерс Б. Прикладная этнолингвистика – это лингвокультурология, но лингвокультурология ли? // Жанры речи. – 2017. – № 1(15). – С. 37–50.
15. Соловьева Е.Г., Поморцева Н.П. Интегративная модель формирования лингвокультурологической компетентности будущих переводчиков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015.– часть 3. – № 11 (53). – С. 175–179. – URL: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-2911\\_2015\\_11-3\\_49.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_11-3_49.pdf)
16. Стаценко А.С., Баскова Ю.С. Лингвокультурная компетенция: приемы формирования на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. – М.: Прометей, 2015. – 116 с.
17. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Академический проект, 2001. – 590 с.
18. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М.: Наука, 1986. –143 с.
19. Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе: моногр. – Екатеринбург: УрФУ, 2016. – 288 с.
20. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/ter-minasova-lang-and-icc/ter-minasova-yazik-i-mkk-BOOK.pdf>
21. Тимачев П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 179 с.
22. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: МГЛУ, 1989. – 210 с.
23. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. 6. – С. 61–80. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/haugen-72.htm>

*Статья поступила: 30.09.19. Принята к печати: 21.10. 19*

**А. А. Фомин, В. А. Бугаев, Ф. С. Луценко**

**О педагогических и проблемных аспектах  
обучения курсантов умению организовать  
эксплуатацию вооружения и военной техники**

В настоящей статье раскрыты некоторые проблемные вопросы в обучении курсантов умению организовать эксплуатацию вооружения и военной техники, и авторизованы предложения по их разрешению.

This article reveals some problematic issues in training cadets ability to organize the operation of weapons and military equipment, and authorized proposals for their resolution.

**Ключевые слова:** военно-образовательное учреждение; образовательный процесс; эксплуатация вооружения и военной техники; техническая подготовка; проблемный вопрос; педагогический подход.

**Kew words:** military educational institution; educational process; operation of weapons and military equipment; technical training; problematic issue; pedagogical approach.

Современные концепции обучения курсантов умениям правильной организации эксплуатации вооружения и военной техники (ВВТ), реализуются в процессе их технической подготовки в военно-образовательных учреждениях (ВОУ) через дидактическую систему форм, методов и средств, обеспечивающих индивидуальное профессиональное становление курсанта. Сущность и содержание задач технической подготовки заключается в требовании от системы ВОУ специалистов-выпускников, способных без адаптационного периода, качественно и профессионально выполнять возложенные на них должностные обязанности «здесь и сейчас» [1, с. 7]. Однако это требование на практике, как правило, реализуется не в полной мере, отсюда потребность в совершенствовании подходов к организации образовательного процесса в ВОУ.

Анализ состояния дел свидетельствует о том, что проблемными вопросами на этом направлении являются прежде всего следующие:

• «размытость» целей и задач по технической подготовке, поставленных заказчиком<sup>1</sup> перед обучающими кафедрами<sup>2</sup>;

---

© Фомин А. А., Бугаев В. А., Луценко Ф. С., 2019

<sup>1</sup> Под заказчиком понимаются инстанции, которыми осуществляется деятельность по заказу специалистов в ВОУ, и директивно определяют количественно-качественные параметры уровня их подготовки.

<sup>2</sup> Заказчиком не разъясняется, в каком объёме выпускник ВОУ должен ЗНАТЬ, УМЕТЬ, ВЛАДЕТЬ мат. частью изучаемых машин. То ли в объёме пользователя (органы управления, КИП и использование), поскольку иное, исходя из отпускаемого заказчиком бюджета времени, либо невозможно, либо ... ?

- несоответствие авторизованной заказчиком программной тематики, выделяемому на её освоение бюджету времени<sup>1</sup>;

- слабая материально-техническая оснащённость образовательного процесса при недостаточной развитости количественно-качественных составляющих инфраструктуры учебно-материальной базы (УМБ), препятствующих в полной мере реализации тематику учебного плана<sup>2</sup> [2, с. 117];

- низкий (а в лице целого ряда обучаемых недопустимо низкий) общеобразовательный ценз, предельно затрудняющий им возможность постичь тематику учебного плана и усвоить её хотя бы в первом приближении, и, как следствие, индифферентность значительного количества обучаемых к освоению программного материала, основанная на их неспособности к учёбе в ВОУ;

- некоторые издержки в планировании образовательного процесса.

Важно подчеркнуть, что разрешение вышеперечисленных проблемных вопросов в процессе организации технической подготовки следует основывать прежде всего на стройной системе принципов<sup>3</sup> обучения [3, с. 27]. Контрольный срез этого блока педагогической деятельности свидетельствует о том, что он в академическом смысле достаточно полно проработан, а потому в презентации не нуждается. В настоящей статье приводятся лишь принципы, которыми направляется образовательный процесс, определяется не только его ход, но и исход. Такими принципами в контексте публикации, являются:

- активная обучающая деятельность профессорско-преподавательского состава (ППС), осуществляемая на предельном уровне сложности, мотивирующая обучаемых на получение знаний;

- сознательное активное усвоение материала обучаемыми.

---

<sup>1</sup> Так программа требует обучить курсанта неведомому ему приёму на неосвоенной им боевой машине по темам:

- «Ежедневное техническое обслуживание» – за 2 часа, в то время как коллективное выполнение этого же приёма слаженным, знающим и умелым экипажем требует по нормативу 3 часа.

- «Техническое обслуживание №1, 2» – за 2 часа, в то время как нормативно установлено, что выполнение этого обслуживания слаженным, знающим и умелым экипажем требует 16 часов. И т.д. ...

Вывод: перед обучающими кафедрами стоят задачи, выполнение которых крайне затруднительно, либо вовсе невозможно.

<sup>2</sup> Имеющаяся УМБ не позволяет достаточно полно и качественно провести занятия по целому ряду тем, как-то: хранение машин, транспортирование машин, эвакуация машин и проч.

<sup>3</sup> По Чернышевскому Н.Г. уклонение ППС от выстраивания принципов обучения во всей своей логической полноте порождает в головах участников образовательного процесса сумбур, а в делах чепуху.

Вместе с тем принципиально важно, чтобы по своему содержанию и направленности обучающий компонент каждого занятия неизменно нес воспитательный посыл.

Основываясь на вышеприведённых принципиальных установках, обучение курсантов организации эксплуатации ВВТ следует рассматривать как организационный процесс, включающий различные занятия по дисциплинам: «Автомобильная подготовка», «Бронетанковое вооружение», «Эксплуатация ВВТ». Обучение по данным дисциплинам осуществляется на протяжении более века, поэтому разработанность этой образовательной нивы не позволяет заявлять в настоящей публикации об инновационных формах обучения и педагогических открытиях, но лишь акцентирует внимание заинтересованного специалиста технического профиля ВОУ на проблемных вопросах и предложениях по их решению.

Стратегия военного строительства, проводимая руководством страны, имеет целью модернизацию войскового компонента России на основе поставки в войска самых современных образцов ВВТ, сложность конструкции которых достигла уровня 5-го поколения, с неизменным стремлением к дальнейшему усовершенствованию и, как следствие, усложнению. В этих условиях реализация заявленной стратегической цели выдвигает перед ВОУ приоритетную из задач, суть которой – не допустить разрыва между уровнями искусственного интеллекта современных образцов ВВТ и интеллектом эксплуатирующего их человека разумного в лице выпускника ВОУ, поскольку его интеллектуальное и, как следствие, профессиональное отставание не позволит ему надлежащим образом освоить и реализовать в полной мере заложенные в конструкцию ВВТ возможности, ресурсы и резервы. Фатальным итогом этого разрыва станут срывы выполнения поставленных войскам задач, массовая гибель экипажей и ВВТ, как это уже бывало в отечественной истории. В связи с вышеизложенным следует подчеркнуть, что образовавшийся межинтеллектуальный разрыв сегодня уже совершенно очевиден.

У большинства обучаемых чрезвычайные сложности вызывает усвоение тематики, основу которой применительно к конструкции боевых машин образуют электроника, электротехника, термодинамика, гидравлика, ... сказываются провалы системы школьного образования, которые заявляют о себе во весь голос на занятиях, где оказываются востребованными знания дисциплин, прежде всего физики, химии и математики.

В этой связи наиболее узким местом в концептуальных подходах к дальнейшему совершенствованию образовательного процесса продолжает оставаться совокупность проблем, связанных с процедурой конкурсного отбора лиц на должность курсанта ВОУ.

Практика свидетельствует, что только тщательно отобранный качественный «человеческий материал» в полной мере отвечает условиям необходимости и достаточности в деле преобразования его (посредством образовательного процесса) в высококачественного специалиста-организатора правильной эксплуатации ВВТ. Когда же в «обработку» попадают персоналии, отобранные конкурсной комиссией по итогам ЕГЭ, то качество этого преобразования имеет весьма предсказуемый итог.

Бесперспективность процесса преобразования обусловлена тем, что «ЕГЭшники» бесконечно далеки от самих азов знания, ими безрассудно путаются «амперы» с «вольтами», «омы» с «ваттами», потенциальная энергия с кинетической, источником которых, со слов «ЕГЭшников», буквально является «Сникерс». «ЕГЭшники» не усматривают никакой разницы между «анодом» и «катодом», «атомом» и «ионом», между последовательным и параллельным соединениями источников и потребителей эл. тока и проч. и проч.<sup>1</sup> ... Абсурд, продуцируемый их сознанием, в процессе обучения «развивается» с нарастающим итогом, стирающим грани между амортизатором и ароматизатором, между клиренсом и климаксом ... При этом, до предела сжатый заказчиком бюджет учебного времени не оставляет какой бы то ни было возможности, подменяя школу, заниматься ликвидацией вопиющей безграмотности «ЕГЭшников», всерьёз препятствующей пониманию концептуальных основ конструкции боевых машин, не говоря уже об абсолютно конкретных, точных и жизненно важных частностях.

Таким образом, следует сказать, что, во-первых, необходим кардинальный пересмотр системы среднего (школьного) образования в направлении, которое позволило бы выпускникам школ достойно входить в процесс обучения в высших учебных заведениях. В основу деятельности по созданию современной школы следует положить опыт и достижения советской средней школы, выпускники которой за 10 лет обучения успевали куда как больше и несопоставимо качественнее, нежели сегодня «успевают» за 11 лет.

Во-вторых, в ВОУ, занимающихся технической тематикой, необходимо вернуть вступительные экзамены, прежде всего по физике и математике. Экзамены позволят освободить образовательный процесс от лиц, неспособных к обучению и спрятавшихся за высоким баллом ЕГЭ, полученным неведь как и неведь за какие заслуги. Такой подход позволит казне весомо сэкономить и не только на бесперспективном вложении средств в подготовку тех, «...кого учить только портить», но главное на превентивно предотвращённом ущербе, который был бы

---

<sup>1</sup> Со слов «ЕГЭшников», они никогда не слышали о М.Ю. Лермонтове, А.П. Чехове, И.С. Тургеневе, А.И. Куприне ..., как и не слышали об известнейших и легендарных героях ВОВ, перед памятью о подвигах которых преклоняет голову благодарное Отечество ...

нанесён последствиями безграмотной вредоносной деятельности «ЕГЭшников» в процессе эксплуатации дорогостоящих образцов ВВТ.

Очередным проблемным вопросом образовательного процесса в ВОУ является индифферентность значительного количества обучаемых к освоению программного материала. Она основана на их неспособности постичь тематику учебного плана<sup>1</sup>, и, как следствие, утрате ими личной мотивации к учёбе.

Следует подчеркнуть, что мотивация деятельности вообще, в т. ч. образовательной, требует перманентного стимулирования, которое всегда основывалось (в отношении обучаемых) на разумном сочетании мер убеждения с мерами принуждения. Отечественной педагогической школе традиционно свойственно было выстраивать процесс обучения, который зиждется на мерах убеждения. На этой ниве накоплен богатейший опыт, который широко используется в ВОУ, однако практика, выступающая критерием истины, указывает на ограниченность возможностей, открываемых сегодня лишь применением мер убеждения, а стройной и эффективной системы санкций в отношении индифферентных нет.

Что такое индифферентность и каковы её последствия?

Индифферентность обучаемого – это показатель его нулевой, либо приближающейся к нулю активности. Педагогическая же наука, оценивая результат образовательного процесса, указывает, что он определяется, как произведение показателей активности обучающего и активности обучаемых [4, с. 4]. В ВОУ успешно реализована и постоянно совершенствуется система мер, в т. ч. санкционного характера, в отношении обучающихся, однако незавершённость этой системы в отношении обучаемых приводит к тому, что как бы круто не вздымался показатель активности обучающихся, нулевая активность индифферентных обучаемых низводит произведение – результат образовательного процесса – до нуля. В этом состоят последствия «деятельности» индифферентных.

Особую опасность представляет объединение индифферентных в группы, в которых правят бал коллективная безответственность, безразличие, безделье ... В этих группах вырабатывается своя псевдомораль и псевдоидеология, под влияние которых попадают и потенциально способные обучаемые, тем самым расширяя круг индифферентных. Это происходит там и тогда, где и когда административная система ВОУ позволяет себе лояльное отношение к индифферентным.

---

<sup>1</sup> Не понимаемое человеком всегда вызывало негативную реакцию, как-то: страх, панику, агрессию ..., а не понимаемая информация, не несущая непосредственной угрозы жизни, воспринимается исключительно безразлично, безусловно в ущерб выполнению учебного плана. Безразличие же, однажды «поселившееся» в сознании не способного к учёбе, инициирует утрату личной мотивации к ней.

Таким образом, представляется, что поиск путей повышения результатов образовательного процесса в ВОУ должен осуществляться, в том числе в направлении активизации индифферентных обучаемых через применение к ним политики санкций. Политика санкций как стройная, завершённая по форме и содержанию система мер, исключающая какие бы то ни было недосказанности, а также двоякие толкования, должна быть нормативно отражена заказчиком в усовершенствованном приказе об организации образовательного процесса. Этот приказ должен самым решительным образом освободить ВОУ от «балласта»<sup>1</sup>, и заставить всерьёз задуматься тех, кто, будучи потенциально способным к обучению, в поисках лёгких для себя путей, а также пользуясь лояльностью системы и в ущерб ей, примкнул к «балласту» и «ни шатко ни валко» бредёт к выпуску и заветному диплому.

Особого внимания, по нашему мнению<sup>2</sup>, достойны некоторые проблемные вопросы, касающиеся планирования занятий в ВОУ. Их решение позволит через устранение издержек планирования, заложенных в расписание занятий, действительно приблизиться к целям обучения, директивно определённым учебным планом.

Расписание занятий ВОУ представляет собой сегодня некий «микс», в котором в основном равно перемешаны различные кафедры, дисциплины, темы, занятия ... Итогом подобного подхода является то, что учебная группа обучаемых встречается обучающим её педагогом, в т. ч. по технической подготовке, один, иногда два раза в месяц. И если в этом месяце проводилась лекция, либо групповое занятие (ГЗ), как теоретические составляющие образовательного процесса, то их закрепление на практике будет осуществляться, как правило, в будущем месяце, т. е. через месяц. Что это означает? Педагогическая наука даёт следующий ответ: если за теоретическим не последовало практическое занятие, объединяющее и закрепляющее теорию на практике, то уже во второй половине дня у обучаемых остаётся не более 30% сообщённой им информации, а уже на будущий день от неё остаётся вообще 5%, остальное безвозвратно утрачивается. Отсюда ответ на вопрос, а что же тогда через месяц остаётся у обучаемого от лекции, либо ГЗ, совершенно очевиден, и в комментариях не нуждается. И если в классическом варианте образовательный процесс перемещает обучаемого от незнания к знанию, то вышеуказанный «микс» – от незнания к знанию и вновь к незнанию.

**Вывод:** «миксовый» подход к планированию образовательного процесса вреден, поскольку не способствует обучению, но является лишь банальным списанием программных учебных часов.

---

<sup>1</sup> Под «балластом» следует понимать тех обучаемых, затраты на обучение которых позитивной перспективы не имеют.

<sup>2</sup> Под нашим мнением, следует понимать точку зрения ППС кафедры, которую представляет автор данной публикации.

Следует подчеркнуть, что вред «миксового» подхода вышеуказанным не ограничивается. Дело в том, что им принудительно (через расписание занятий) на целый месяц, а иногда и более прерывается тончайший из контактов – ЖИВОЙ КОНТАКТ педагога с подопечными обучаемыми, а также исчезает уже установленная на первом занятии общность связей и посылов энергетических, воспитательных, дисциплинарных, обучающих, эмоциональных, служебно-личностных и проч., без которых эффективная обучающая деятельность невозможна. Те, кто ею занимается, доподлинно знают об этом.

Важно отметить, что обучающая деятельность, хотя и исходит от одной науки, но учителя, её продвигающие, РАЗНЫЕ, а потому столь весом личностно-индивидуальный педагогический посыл, однажды телепортированный ведущим педагогом в сознание подопечным обучаемым. Однако каким бы он ни был мощным, через месяц и этот посыл вырождается в пустой «пшик».

Эту разорванную общность связей и посылов придётся восстанавливать вновь, во время второй, очередной встречи через месяц, растрачивая на это не только личный энергетический ресурс педагога, но самое дефицитное – учебное время, причём с тем, чтобы её вновь разорвать до третьей встречи и т. д. на протяжении года, а иногда и нескольких лет, в течение которых изучается дисциплина. Это происходит потому, что дисциплина, которая может быть успешно преподнесена унитарно в месячный срок<sup>1</sup>, «размазывается» на год и более. При этом процесс развивается по следующей схеме:

- «установление обучающего контакта» – «разрыв» – «установление обучающего контакта» – «разрыв» ... ..
- перемещение обучаемого от незнания к знанию и вновь к незнанию.

Несостоятельная бессмысленность такого подхода совершенно очевидна. В связи с вышеизложенным следует отметить, что передовые образовательные школы идут иным путём, применительно к ВОУ, бюджет учебного времени делится на две части в пропорции: две трети и одна треть.

В виде единого, не разрываемого другими дисциплинами курса<sup>2</sup>, две трети времени призваны сформировать у обучаемых директивно установленный объём знаний, умений и навыков, а одна треть учебного времени обеспечивает их поддержание в процессе дальнейшего обучения в ВОУ до его завершения. Поддержание осуществляется в процессе проведения комплексных полевых практических занятий (тактических учений) в рамках междисциплинарной интеграции.

---

<sup>1</sup> Дисциплины, преподаваемые кафедрой, имеют фонд учебного времени на их отработку, в среднем – месяц.

<sup>2</sup> Речь идёт о том, что в процессе изучения дисциплины учебной группой на кафедре, занятия с ней по др. кафедрам не должны планироваться.

Достоинства этого подхода состоят в том, что учебная группа, однажды прибывшая на кафедру, от введения в изучаемую дисциплину, до установленной программой формы отчётности (зачёт либо экзамен) обучается фактически от подъёма до отбоя на одной кафедре, под непосредственным и бессменным водительством единой и единственной кафедральной педагогической группы, в т. ч. и в часы самоподготовки. Это значительно увеличивает продолжительность обучающего контакта педагога с обучаемыми, всячески способствуя углублению и закреплению знаний; персонифицирует ответственность всех участников процесса; хранит неразрываемую общность связей и посылов между педагогами и обучаемыми; обеспечивает предельную ясность целей и задач как перед обучающими, так и перед обучаемыми, поскольку усилия и внимание последних сосредоточиваются на изучении единственной дисциплины, а не размазываются «миксом» между двумя-тремя, а иногда и четырьмя разнородными дисциплинами, дня грядущего; позволяет на деле обеспечить тесную связь теории с практикой на протяжении всего периода обучения учебной группы на кафедре. Таким образом, налицо активы процесса, приобретающего характер детерминированного, а детерминированный процесс всегда предпочтительнее дискретного и тем более стохастического.

Такой подход достаточно комплементарно вписывается в теорию и практику военного искусства, которое основывается на сосредоточении усилий на избранном направлении, с последующим их наращиванием, а не на «размазывании» оных, как это осуществляется «системой микс». Отсюда «система микс» это отказ от концепции сосредоточения основных усилий, это отсутствие векторной направленности на цель, а поскольку нет цели, нет и результата её достижения, что нередко имеет место в будничной повседневности ВОУ.

Дискуссия о проблемных сторонах планирования образовательного процесса в ВОУ была бы неполной, если бы, выявив несостоятельность «системы микс» применительно к конкретной дисциплине, пришлось бы оставить без внимания деятельность «системы микс» на междисциплинарном уровне применительно к кафедре.

Суть этого проблемного аспекта состоит в том, что кафедра, преподающая несколько дисциплин, безусловно тесно связанных между собой, заинтересована в том, чтобы преподавание последующей выстраивалось на базе предыдущей. Такой подход с точки зрения формы и содержания позволяет сохранить предметно-методическую преемственность в деле преподавания учебных дисциплин кафедры, и тем самым обеспечить эффективность образовательного процесса в ВОУ в целом. Однако «системой микс» смежные родственные дисципли-

плины кафедры разрываются во времени на несколько лет, а разрушенная таким образом предметно-методическая преемственность, как следствие, ставит задачи и выдвигает вал проблем<sup>1</sup>, которых можно было бы избежать, сделав образовательный процесс на кафедре менее затратным и более эффективным.

Таким образом, следует отметить, что:

1) «система микс», несостоятельностью которой сковываются потенциальные возможности образовательного процессе ВОУ, требует демонтажа, и не только на уровне планирования занятий в рамках конкретной дисциплины, но и в сегменте образовательной деятельности, осуществляемой родственными (смежными) дисциплинами на кафедре;

2) альтернативой «системе микс» видится целесообразность выстраивания обучения на основе унитарных предметных блоков, состоящих из родственных (смежных) кафедральных дисциплин, где предыдущая позволяет в процессе изучения её тематики не только усвоить оную, но и создать базу для освоения более сложной последующей дисциплины кафедры. При этом организационно образовательный процесс следует основывать на принципе не прерываемого «системой микс» обучения. Такой подход, основывающийся на предметно-методической преемственности, наилучшим образом обеспечит требуемые условия, способствующие эффективному формированию и закреплению у обучаемых знаний, умений и навыков;

3) бюджет учебного времени, отпускаемый учебным планом для осуществления образовательной деятельности по изучению дисциплин кафедры, целесообразно делить на две части в пропорции: две трети и одну треть.

Две трети бюджета времени в виде единого, не прерываемого другими дисциплинами курса, предназначить для формирования у обучаемых директивно установленного объёма знаний, умений и навыков. По завершению отработки учебной группой двух третей бюджета времени, кафедра принимает очередную группу, а завершившая обучение перемещается согласно расписанию занятий на иную кафедру. При этом завершившую обучение учебную группу, специально выделенным ресурсом (педагогическим, методическим, материальным...) кафедра будет курировать в целях поддержания и совершенствования навыков в рамках одной трети бюджета учебного времени, до завершения учёбы в ВОУ.

---

<sup>1</sup> Эти проблемы связаны прежде всего с тем, что уже сформированные в процессе изучения предыдущей дисциплины знания, умения и навыки, всерьёз притупившиеся за годы, прошедшие с момента её завершения, придётся восстанавливать вновь, начиная изучение последующей дисциплины, растеряв при этом, безвозвратно потраченные (во время изучения предыдущей дисциплины) силы, средства и дефицитное время.

Подводя итог, следует заметить, что в настоящей публикации сделан акцент на гипотетическом видении подходов, которые, по нашему мнению, способствовали бы активному разрешению наиболее типовых и острых проблемных вопросов, достаточно ярко заявляющих о себе в образовательном процессе ВОУ.

Вместе с тем статья не претендует на некую исключительность и безапелляционную однозначность в своих выводах и умозаключениях автора. Затронув наиболее болевые точки образовательного процесса, связанные с «человеческим фактором» обучаемого, статья приглашает к дискуссии специалистов, способных обогатить теорию и практику отечественного профессионального образования.

### **Список литературы**

1. Основные концептуальные положения по построению боевых и учебно-тренировочных систем: метод. материалы. – СПб.: ВАС., 2017.
2. Фомин А.А. Научные преобразования в эпоху глобализации: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016.
3. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы: учеб. – М.: Юнити, 2015.
4. Носов Н.А. Результат обучения, как основной критерий эффективности системы боевой подготовки // Оперативно-тактический журнал. – №4. – 2018.

*Статья поступила: 26.09.19. Принята к печати: 14.10.19*

УДК 376

*О. Г. Ивановская*

## **Мемы в логопедической работе с подростками, имеющими нарушения письма**

При условии признания ученика субъектом, личностью между ним и его наставниками создаётся единое культурное пространство. Феномен мема как единицы культурной информации, рассмотренный с точки зрения «жизненного мира» современных подростков с дисграфией и дизорфографией, служит для учителя-логопеда показателем их вовлечённости в интернет-коммуникацию и обуславливает внимание к содержанию логопедического воздействия. Следует приобщать подростков к играм со словами и рассматривать при этом слово как графический образ, в котором ключевую роль играет буква.

The mutual cultural space between the pupil and the mentor is created in case of consideration this pupil as the person. The meme as the cultural phenomenon, studied from the point of view of the "lifeworld" of modern adolescents with dysgraphia and dysorphographia, serves as an indicator of their involving into Internet communication, causes attention to the content of speech therapy impact. Adolescents should be introduced to games with words and consider the word as a graphic image, in which the key role is played by the letter.

**Ключевые слова:** мемы, слова, буквы, нарушения письма, подростки, Интернет, дисграфия, дизорфография, семиотика.

**Key words:** memes, words, letters, letter disorders, adolescents, Internet, dysgraphia, dysorphographia, semiotics.

Мем – это единица информации, транслирующей определённую культуру. Это любая идея в виде жестов, ритуалов, речи, письма и т.п. В эпоху Интернета мемы широко распространены и служат для эмоционального представления информации – анекдоты, картинки (например, «ждун»), аудио- и видеофайлы и пр.

Существование мемов объясняет, например, одна из современных теорий соотношения языка и сознания – теория «множественных набросков» Д. Деннета (The Multiply Drafts Model). В мозге, как в огромной информационной сети, одновременно обрабатывается колоссальное количество независимой информации. Но любой узел этой сети

имеет мгновенный доступ ко всем остальным узлам. Именно эта доступность рождает «эффект личности». Механизмом возникновения этого эффекта являются нарративы как внутреннее языковое представление когнитивных результатов. Д. Деннет назвал их «коллекцией предикатов». Эти взгляды созвучны концепциям отечественных авторов – «внутренней речи» (Л.С. Выготский) и «универсального предметного кода» (Н.И. Жинкин).

Мемы по Д. Деннету – это способы концептуализации, метафоризации когнитивного опыта посредством нарративов. Нарративы, истории – это информация о том, что лично значимо [14]. Разнообразные знаковые системы (системы искусства, идеологии, науки и пр.) определяют возможности индивидуального сознания адекватно реагировать на социальную среду. Мемы и создаются при помощи этих знаковых систем. Мемы, истории позволяют структурировать непрерывный поток информации, «плыть» в этом потоке в определённом русле. Структуры историй, приобретаемых в процессе социального взаимодействия, руководят людьми и побуждают их задавать себе и другим релевантные обстоятельствам вопросы и адекватно отвечать на них.

Таким образом, по Д. Деннету, язык – это средство выборочной обработки данных и программа для трансляции культурных мемов. В. Гумбольдт подчёркивал нетождественность языка и мышления: представления о предмете не могут быть исчерпывающими, а толкование слова в словаре никогда не окончательно. Нетождественность языка и мышления разрешается избыточностью языковых средств [13]. Избыточность языка делает возможной коммуникацию в условиях большой «контекстуальной зашумлённости», даёт возможность выбора по правилам социума [17].

Но если коммуникация – это способность следовать правилам социума (культуры), то из этого следует представление о языке как об игре. Теория языковых игр была предложена Л. Витгенштейном.

«Язык можно назвать областью членораздельности. Каждый языковой элемент представляет собой вычлененный сегмент, в котором понятие закрепляется определёнными звуками, а звуки становятся знаком понятия» [16]. Значение знака определяется не его формой, а конвенционально закреплёнными «правилами игры», которые позволяют знаку вести себя так, а не иначе. «Правила игры» устанавливаются таким образом, чтобы знаковая система при их применении могла приходить в максимально большое количество состояний. Для игрока это означает, что игра интересна. Для игры как знаковой системы это означает игровую динамику, смысл которой в том, что отдельные знаки в процессе игры «продвигаются», «прокачиваются», «выходят на новый уровень» и получают больший относительный вес [19]. «Анализ завершается не тогда, когда достигает неких «простых», «далее неразложимых» единиц

языка, а тогда, когда те, кто искал ясности, будут удовлетворены ... Метод анализа превращается из подобия алгоритмической научной процедуры в искусство» [Цит. по: 15].

Л. Витгенштейн также ввёл термин «семейное сходство», который обозначает важную черту обыденного языкового сознания: переносить значение, полученное в результате «игры» (мифы, рекламные тексты, лозунги и т.п.) на другие понятия [4].

В XVIII в. И. Гердер, рассуждая о происхождении языка, показал, что «возраст человечества» вполне соотносим с возрастом человека. Если в «детстве» и человечество, и отдельный человек пользуется несловесными знаками (мимикой, жестами), то на дальнейших «возрастных» ступенях ведущую роль начинает играть слово. «Юность» – это «поэтический» период формирования ассоциативно-метафорических связей. В период «зрелости» не только проявляется способность к абстрактному мышлению, но и к творчеству, к идеализации действительности. И только «старости» присущ «словесный скепсис», сопровождающийся, впрочем, приверженностью привычкам [5, с. 145.]. Следовательно, языковые игры интересны человеку и человечеству на всём отрезке его сознательного существования.

В детстве ребёнок усваивает алгоритмы при помощи сказок о животных с цепным сюжетом, которые наполняют его речь ономотопеями (звукоподражаниями) как первыми предикатами, позволяющими строить первые предложения. В юности внимание человека привлекают мифы и легенды – это интерес к произведениям «юношеского периода» – приключениям, путешествиям, романтическим сюжетам. В период зрелости интересны реалистические сюжеты – научно-популярные, справочные. С периодом достигнутой человеком мудрости обычно связаны формалистические приёмы изображения и декаданс.

Эти выводы справедливы для развития каждого человека и для человечества в целом. В переживаемый нами момент человечество «старо». Это связано с началом очередного века. Декаданс, как правило, связан с игрой, иронией. Это дополнительно увеличивает привлекательность языковой игры. Впрочем, у сюжетов каждого из описанных смысловых периодов тоже есть свои правила игры.

В XX веке фундаментальные постулаты феноменологии были сформулированы Э. Гуссерлем. Для феноменологии значимы *интенциональные состояния сознания*, то есть направленность сознания на предмет. Сознание не может быть «пустым». *Интенциональность* – это наполненность сознания, характеристика изначального присутствия мира во всей его целостности в сознании, открытость субъекта миру. *Феноменологическая редукция* – направленность процесса познания не на предметы внешнего мира, а на содержание собственного сознания.

*Интерсубъективность* как коммуникативная общность подразумевает, по Гуссерлю, что есть некий «горизонт мира» – формы социальных отношений, предписывающие сознанию способы производства интенциональных актов. «Жизненный мир» Э. Гуссерль обозначил как неосваиваемый, изначальный опыт сознания, докультурные, донаучные очевидности [3; 6; 7].

Мемы как генетические элементы культурной эволюции чутко реагируют на состояние социальной среды, переполняют собой пространство языковой повседневности для закрепления в культуре. П. Грайс с позиций феноменологического подхода ввёл понятие «имплицатура» – нечто непосредственно не содержащееся в языковом выражении, но подразумевающееся в нём [2].

«Педагогическая ситуация», по Э. Гоффману, – это всё пространственное окружение, которое делает вступающего в неё человека членом сообщества, уже имеющегося или возникающего. Педагогическая ситуация развития обучающегося с нарушениями речи сегодня такова, что он погружён в «мир мемов». Учитель-логопед должен учитывать это обстоятельство. Учитель-логопед может корректировать языковые и речевые ошибки обучающихся в процессе языковой игры и сделать сами эти ошибки предметом игр, поскольку, как показывает внимательное рассмотрение языковых игр, результат их, по преимуществу, является появлением вариаций исходного слова (буквы), которые стали предметом языковой игры.

Р.О. Якобсон перечислил все факторы, которые всегда присутствуют в речевой коммуникации: автор, адресат, сообщение, код, контакт и контекст. Основываясь на этих составляющих, Якобсон обозначил функции языка [18].

Ориентация на *сообщение* отражает описательную функцию языка. Акцент на *авторе* обозначает выразительную (эмоциональную) функцию языка. Ориентация на *адресата* создаёт экспрессивную (коннотативную) функцию языка. *Контакт* имеет своей функцией обслуживать начало коммуникации, её продолжение или прекращение; он также служит для проверки того, в порядке ли канал, по которому проходит коммуникация. Если внимание говорящих сосредоточено на *коде*, при помощи которого проводится коммуникация, то налицо металингвистическая функция языка. Если же акцент делается на *контекст* как на использованные слова, на результат речи как на произведение искусства, то налицо поэтическая функция языка.

Таким образом, Р.О. Якобсон впервые выделил поэтическую функцию языка как его творческое использование, связанное с тщательным выбором языковых средств. Поэтическая функция, безусловно, присуща языковой игре.

В учебно-методической логопедической литературе не раз предпринимались попытки заинтересовать подростков с нарушениями письма путём подбора языкового материала для логопедических занятий по коррекции письменной речи при помощи занимательных заданий, многие из которых по сути были подборками мемов [8; 9].

Например, слова, относящиеся к определённой лексической теме (для подростков – это профессии, виды спорта, музыкальные группы, русские писатели и поэты, названия литературных предметов школьной программы и т.п.) на одну букву или расположенные по алфавиту. Сюда же относятся тавтограммы – тексты на одну букву. Например:

«У», уже с утра устав,  
Умогилась, как удав

Или (одинаковая начальная буква в каждой строке стихотворения):

Николай – наборщик. Он за буквой букву  
Набирает в строчки опытной рукой.

Осип –

Огородник,

Он копает брюкву.

Павел –

Пограничник,

Парень боевой.

С. Маршак

Другой вид работы – анализ слов и предложений, в которых буквы и слова стоят в алфавитном порядке. Например: АЗИЯ, ГЛУШЬ, ГОСТЬ, ДЕЛО, ЕНОТ, КЛОП, КОСТЬ, ЛУЧ, МОРС, МОСТ (в каждом слове буквы не нарушают алфавитный порядок).

В предложении:

Буквы Г, Д, Е, Ё, Ж

Всё горюют о еже,

Вечно думают: «ГДЕ ЁЖ?»

Не утешись, не уймёшь

А. Шибяев

В тексте:

Алый бархат вечереет,

Горделиво дремлют ели,

Жаждет зелень ...

В. Брюсов

В логопедической работе часто применяются омонимы. Например:

– Что общего между лопатой и пипеткой?

– Это инструменты для ЗАКАПЫВАНИЯ.

Как средство «языковой» игры мы использовали мемы-вариации графического облика слова и буквы. Испытуемыми были 30 подростков 13–14 лет, имеющие нарушения письменной речи характера дисграфии и дизорфографии. Нашей задачей был подбор и апробация языкового материала для логопедических занятий по коррекции письма [10; 11].

Наш выбор мема как языковой игры был обусловлен не только распространением Интернет-коммуникации в современном мире, но и её особым графическим языком и лояльным отношением к языковым ошибкам.

В логопедической практике подобные тексты используются достаточно давно. Например:

Стало Жарко букве «Х» –  
Распахнула плащ рука.  
Мучит Холод букву «Ж» –  
Запахнула плащ уже!

В данном примере обращает на себя внимание образность мемов как нарративов, возможность заменить ситуацию картинкой. Культурная информация в меме ярко представлена, что облегчает её узнавание и передачу.

Мы подбирали мемы для иллюстрации различных особенностей написания букв, слов и предложений, постепенно увеличивая их количество в тексте, например:

Зашагали буквы вправо.  
У «П» две ножки (или Пара).  
А у «Т»-то, – посмотри! –  
Этих ножек целых Три!

Или:

Не иеemt занчнения, в кокам пряокеде рсапожолены бкувы в солве. Галвоне, чтобы преавя и пслоендяя бвукуы блыи на мсете. Мы чиатем всё солво цликееом [12, с. 151].

Ввиду повышенной сложности для подростков с нарушениями письма подобных заданий мы применяли их лишь эпизодически. Но когда мы попросили подростков самостоятельно подобрать (в письменном виде) материал по дифференциации шипящих для продолжения коррекционной программы [11, с. 144–158.], то оказалось, что подростки часто выбирали мемы как (по их словам) наиболее интересный речевой материал. Например:

У «Н» мостик перейдешь –  
С горки вниз покатишься.  
У «Ю» мостик перейдешь –  
На колесо ты попадешь.

Или:

Губы в стороны тяни –  
Вбок продолжим букву «И»,  
Губы трубочкой тяну –  
Вниз продолжим букву «У».

А также:

Был крючок один  
И буква «О» одна,  
А вместе встретились они

И стали буквой «А»!

Часть мемов была связана с компьютерной тематикой, например:

Дама с @

Николай Васильевич Google

Интересно, что (как видно из приведённых примеров) темой мемов были русский язык и литература, произношение и написание. Подростки уловили связь между правильным произношением и письмом без ошибок, так как подбирали материал для коррекции произношения на темы коррекции нарушений письменной речи. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что подростки понимают значимость языкового образования в школе, хотят повысить грамотность письма и чтения.

Существенно, что мем как языковая игра объединяет представителей разных поколений – и учителя, и учеников. Он обладает образностью, узнаваемостью, запоминаемостью и в то же время «вирусностью», т. е. способностью к быстрому распространению.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Гуманистическая парадигма образования как составляющей общественного сознания строится на представлении о том, что современный мир является взаимозависимым и взаимодействующим, где устанавливаются равноправные отношения между людьми различных взглядов и возможностей. Декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.) выражает осознание ценности различий между людьми [1].

2. Согласно концепции философской феноменологии человек, прежде чем стать субъектом деятельности, уже изначально является субъектом собственной жизни со всеми её особенностями. Эти особенности составляют его «жизненный мир» (Э. Гуссерль). «Жизненный мир» как смысловая педагогическая конструкция всегда заполнен деятельностью и деятельностью намерениями взаимодействующих сторон (Г. Антор, К. Молленхауэр, О. Шпек).

3. Феноменологическая «этика от другого» (Э. Левинас) начинается с позитивного принятия образа другого таким, какой он есть на самом деле, реального и неприукрашенного, означает принятие на себя обязательства помогать другому ради достижения человеком самопомощи в дальнейшем (О. Шпек).

4. Использование мемов как разновидности языковой игры способствует взаимопониманию между учителем-логопедом и подростками, посещающими логопедические занятия по коррекции письма, разнообразит логопедическую работу, так как мемы обладают образностью, узнаваемостью и запоминаемостью.

### **Список литературы**

1. Всеобщая декларация о культурном разнообразии. – 31 сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО. – Париж, 2.11.2001.

2. Барышников П.Н. Философия для лингвистов: Язык, сознание, реальность: горизонты смысла. – М.: ЛЕНАНД, 2018. – 384 с.
3. Бодалев А. А. Психология общения. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЕК, 1996. – 254 с.
4. Витгенштейн Л. Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике. – 1985. – Вып. 16. – С. 79–89.
5. Гердер И.Г. Избранные произведения. – М. – Л.: Гослитиздат, 1959. – С. 145.
6. Гуссерль Э. Логические исследования. – Т. I. – Прологомены к чистой логике. – М.: Академический проект, 2011. – 253 с.
7. Гуссерль Э. Логические исследования. – Т. II. – Исследования по феноменологии и теории познания. – М.: Академический проект, 2011. – 565 с.
8. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Развитие и коррекция грамотности: Алфавит. Гласные и согласные звуки и буквы. Заглавная буква. Логопедическая тетрадь. Методическое пособие. – М.: Школьная пресса, 2005. – 96 с. – («Начальная школа: воспитание и обучение. Приложение к журналу «Дошкольник. Младший школьник». Вып. 7).
9. Ивановская О.Г., Гадасина Л.Я. Звуки на все руки. 50 логопедических игр. Методические рекомендации. – СПб.: Детство-Пресс, 1999. – 99 с.
10. Ивановская О.Г., Гадасина Л.Я., Николаева Т.В., Савченко С.Ф. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки: учеб.-метод. пособие / науч. ред. к. п. н. О.Г. Ивановской. – СПб.: Каро, 2019. – 544 с.
11. Ивановская О.Г., Куликова Н.С., Хвостова О.А., Щукина Д.А. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников: учебно-методическое пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2018. – 160 с. – (Высшее образование. Бакалавриат).
12. Ивановская О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов: моногр. – СПб.: Речь, 2011. – 302 с.
13. Лобанова Н.И. Язык и сознание: проблема взаимосвязи (опыт анализа философии языка В. фон Гумбольдта) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. - № 123. – С. 82 – 88.
14. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации. – Дубна: Феникс+, 2005. – 240 с.
15. Сокулер З.А. Людвиг Витгенштейн и его место в философии XX в.: Курс лекций. – Долгопрудный: Аллегро-Пресс, 1994. – С. 102.
16. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1985. – С. 155–156.
17. Юлина Н.С. Головоломки проблемы сознания: концепция Дэниела Деннета. – М.: Канон+, 2004. – С. 127 – 130.
18. Jacobson R. Linguistics and Poetics. – Selected Writings. – Vol. III. – Hague, 1981. – 485 p.
19. Wittgenstein L. Philosophical Investigations. – Oxford. 1953. – P. 47–150.

*Статья поступила: 21.10.19. Принята к печати: 07.11.19*

*Л. Я. Миссуловин, О. Ф. Карочкина, Г. Р. Чернова*

### **Профориентация и профессиональное самоопределение старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями**

В статье изучаются особенности процесса профориентации и профессионального самоопределения старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями. По результатам констатирующего эксперимента были выделены проблемы, затрудняющие эффективное профессиональное самоопределение старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями: искажение системы ценностных и карьерных ориентаций, несформированность профессиональных мотивов, незнание своих способностей и неосознанность своего психоэмоционального состояния.

Формирующий эксперимент доказал необходимость для обучающихся с эмоционально-волевыми нарушениями в процессе их профориентации и профессионального самоопределения в дополнительном обучении и расширении информации с применением индивидуальной модели взаимодействия с обучающимися.

The features of the process of career guidance and professional self-determination of older adolescents with emotional-volitional disorders are examined in the article. According to the results of a stating experiment, some problems that hinder the effective professional self-determination of older adolescents with emotional-volitional disorders were identified: distortion of the system of value and career orientations, lack of professional motives, ignorance of their abilities and unconsciousness of their psycho-emotional state.

It was proved that students with emotional-volitional disorders are to be included in the process of their career guidance and professional self-determination in additional training and information expansion using an individual model of interaction with students.

**Ключевые слова:** профориентация, профессиональное самоопределение, старшие подростки с эмоционально-волевыми нарушениями.

**Key words:** career guidance, professional self-determination, older adolescents with emotional-volitional disorders.

Сфера образования представляет собой основополагающий элемент социально-экономического становления страны. И в нём одну из первых ступеней занимает профессиональное образование. Выбор профессии полноправно можно считать одной из ключевых задач ранней юности. Внутренне сосредоточенная на будущем молодёжь осознает, что достижения успеха в жизненном пути главным образом будут напрямую зависеть от адекватного выбора профессии. Принимая во внимание социально-экономический госзаказ, исходя из своих возможностей и способностей, личностного потенциала, девушки и юноши выбирают тот или иной путь приобретения профессионального

образования, а также примеряют на себя вероятные вариации мобилизации к профессиональному труду.

В настоящее время в России наблюдается «скрытое» социальное сиротство, в основе которого – крах нравственных устоев и ухудшение жизни семьи, недопустимое отношение к детям, что способствует подчас их полному изгнанию из семей. На наших улицах до сих пор наблюдается немалое количество беспризорных детей и подростков. Что приводит к их дисгармоничному развитию, социальной депривации, фальсифицированию системы ценностных ориентаций, которая является фундаментом нравственного развития, жизненного и профессионального становления.

Дисгармоничность психического развития подростков проявляется главным образом в эмоционально-волевой сфере. При первично сохранном интеллекте происходит неадекватная реакция на внешние раздражители, в связи с чем дезорганизовываются поведение ребёнка, его адаптивные возможности. Для незрелой эмоционально-волевой личности характерна неразвитость высших форм волевой деятельности с готовностью к более динамичному протесту, всякому волевому усилию, в особенности имеющему первостепенную связь с учёбой. Повышенная внушаемость не позволяет выстроить свою линию поведения. В поступках они подвержены следовать за эмоцией удовольствия, регулярная трудовая деятельность их тяготит. Отсутствие целенаправленности, интереса к получению знаний, невнимательность, мгновенная пресыщаемость оказывают колоссальное отрицательное влияние на эффективность обучения. Несформированность коммуникативных навыков, межличностных отношений, безволие, повышенная возбудимость и импульсивность, узость кругозора лишают их возможности правильно выбрать и освоить профессию.

Теоретической базой профессиональной педагогики и профессионального образования послужили педагогические работы ряда авторов: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. (концепции деятельности и ее вклад в становление личности); Б.Г. Ананьев, А.Ф. Лосев, С.Л. Рубинштейн, Э. Эриксона и др. (философский и психологический момент становления личности); К.С. Лебединская, А.Е. Личко, М.С. Певзнер и др. (в рамках детской психиатрии и дефектологии); Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др. (концепции профессионального становления); П.П. Блонский, В.П. Кащенко, Л.С. Славиной и др. (педагогические концепции воспитания и обучения детей и подростков с недостатками развития и поведения, с проблемами в обучении).

Обзор психолого-педагогической литературы позволил заключить следующее. Процесс профориентации и профессионального самоопределения старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями (ЭВН) в момент их вступления в систему профессионального образова-

ния выходит, по сути, за пределы научных интересов, не подлежит полнопроводным комплексным исследованиям. В незначительной степени развёрнуты и отработаны условия, формы и методы профессионального самоопределения, не подчёркнута специфика системы профориентации и профессионального становления старших подростков с парциальным дефектом эмоционально-волевой сферы.

Подростки с аффектами в поведении чаще всего выбирают для продолжения обучения средние профессиональные образовательные учреждения. Ведущая деятельность в учреждениях данного типа построена по принципу конкретной профессиональной ориентации. Однако в большинстве случаев подростки с дисгармонией эмоционально-волевой сферы выбирают ту или иную специальность, поддаваясь порыву сиюминутного желания, учебно-профессиональная деятельность остаётся за гранью личностнообразующей функции.

Старший подросток с аффектами в поведении, придя из школы в образовательное учреждение, будет сложнее испытывать на себе такой социальный феномен, как адаптация. Освоение такого вида деятельности, как профессиональный, включение в неисследованный учебный и производственный коллектив, освоение иных требований среды (режимных моментов, вибрационных и температурных компонентов), могут усилить дезадаптацию таких подростков [1; 4; 6].

Решая проблему профессионального становления молодёжи нужно опираться на концепции с опорой на системный подход, где акцент делается на неделимый союз профессионального становления с самовыражением и самореализацией личности в значимых сферах жизни.

Ключевыми компонентами процесса профориентации и профессионального самоопределения личности являются:

1) предпочтительность (избирательность) в причастности человека ко всему профессиональному миру и к определённой избранной профессии;

2) осмысленный выбор профессии с акцентом на знание своих способностей и возможностей, ценностных ориентиров и мотивов, особенностей эмоционального состояния; запросов сферы профессиональной деятельности и общественно-экономических претензий оказывается краеугольным камнем профессионального становления;

3) человек непрерывно анализирует свои мысли и переживания, подвергает оценке своё профессиональное существование и обосновывается самостоятельно в профессии: профессиональное становление длится на протяжении всего профессионального пути;

4) завершение образовательного учреждения (школы, колледжа, института), усовершенствование квалификации, перемена места жительства, переаттестация, уход и сокращение с работы – запускают актуализацию (переадаптацию) профессионального становления

личности.

Профессиональное становление отражает степень социальной зрелости личности, её мотивы и потребности в реализации и актуализации с приставкой «само».

Проблема исследования заключается в необходимости разработки педагогических условий и выборе подходящих педагогических стратегий, форм и методов профориентации и профессионального самоопределения старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями в условиях профессионального образования. Целью исследования было изучить процесс профориентации и профессионального самоопределения старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями. Согласно гипотезе исследования у старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями есть особенности становления системы профориентации и профессионального самоопределения.

Проведение эксперимента было организовано в СПб ПОУ «Колледж «Звёздный». В эксперименте участвовало 40 подростков в возрасте 15–17 лет.

Экспериментальную группу составили 20 старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями: 16 девушек и 4 юноши, контрольную группу – 20 подростков с нормальным психическим развитием.

Методика констатирующего эксперимента включала три направления заданий, оценивался уровень сформированности ключевых особенностей личности, влияющих на становление процесса профориентации и профессионального становления личности:

1) уровень сформированности терминальных ценностей, жизненных сфер и карьерных ориентаций: опросник терминальных ценностей (тест «ОТеЦ») (И.Г. Сенин) [5] и опросник карьерных ориентации («Якоря карьеры») (Э. Шейн) [7];

2) уровень сформированности профессиональных мотивов: тест-опросник «Мотивы выбора профессии» (С.С. Гриншпун) [3];

3) уровень знания индивидом своих способностей и осознания своего психоэмоционального состояния: «Виброизображение и множественный интеллект» (В.А. Минкин) [2].

Результаты в констатирующем исследовании позволили сделать общие выводы об особенностях сформированности процесса профориентации и профессионального самоопределения у старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями. Старшие подростки с нарушением ЭВС и подростки с нормальным психофизическим развитием имеют разные терминальные ценности, но реализуют их в одинаковых жизненных сферах. Однако количественные показатели жизненных целей подростков с нарушением ЭВС показывают отсутствие чёткой линии разграничения лидирующих жизненных позиций для построения

своего будущего. Старшие подростки с эмоционально-волевыми нарушениями стремятся к духовному удовлетворению в сфере обучения и образования. Все остальные проблемы, как думают подростки, за них решит государство. Подростки контрольной группы стремятся достичь определенных результатов, используя общество, в котором они отлично социализируются и адаптируются.

Основными карьерными предпочтениями у экспериментальной группы при данных ориентациях являются: «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», желание «сделать мир лучше» и т.д. Человек с такой ориентацией не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям, и откажется от продвижения или перевода на другую работу, если это не позволит реализовать главные ценности жизни. Старшие подростки с эмоционально-волевыми нарушениями не хотят, чтобы в их жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. Они хотят, чтобы все было сбалансировано, но, к сожалению, не знают, что такое гармония и баланс. Старших подростки с эмоционально-волевыми нарушениями больше ценят свою жизнь в целом – где кто живет, как совершенствуется, чем конкретную работу, карьеру или организацию, т.е. всё их обучение и общение поверхностно, формально, подчинено лишь удовлетворению своих интересов, под благородной маской.

По-другому картина складывается у подростков с нормальным психофизическим развитием. Лидирующими становятся следующие карьерные ориентации: «Стабильность работы и места жительства» и «Автономия» – 9,8 и 9,7 балла – высокий уровень. Наименее значима, как и у подростков экспериментальной группы, ориентация «Профессиональная компетентность» – 6,2 балла – средний уровень. Это говорит нам о том, что подростки контрольной группы стремятся удовлетворить потребность в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Однако первичная забота для подростков это освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. С ярко выраженной потребностью все делать по-своему, самому решать, когда, над чем и сколько работать. Подростки с нормальным психическим развитием не хотят подчиняться правилам организации (рабочее время, место работы, форменная одежда).

Таким образом, подростки с нарушением ЭВС с трудом выделяют карьерные предпочтения, в основном с разрывом меньше балла, что свидетельствует в пользу игнорирования подростками с аффектами в поведении определённого карьерного роста. В свою очередь, подростки с нормальным психофизическим развитием отчётливо представляют свои карьерные предпочтения «Стабильность работы и места жительства» и «Автономия» и прокладывают свой путь к избранной профессии. Однако подростки обеих групп схожи в «профессиональной некомпете-

тентности», не хотят быть мастерами своего дела, брать на себя ответственность за принятие компетентных решений, достижение успеха в профессиональной сфере не будет приносить им счастья.

Представленные данные обнаруживают, что показатели сформированности ценностей, карьерных ориентаций, профессиональных мотивов, способностей и психоэмоционального состояния у старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями значительно ниже, чем у старших подростков с нормальным психофизическим развитием:

При изучении мотивов выбора профессии было выявлено, что подростки с дисгармонией ЭВС и подростки с нормальным психофизическим развитием не стремятся занять завидное положение в обществе, престиж профессии не имеет значения. Испытывают потребность и интерес к новым технологиям и творческому началу, не любят, каких-либо ограничений и запретов. Но только у подростков контрольной группы количественный показатель данных параметров значительно выше, они в полной мере осознают, что работа и выбранная профессия должны приносить материальные блага. У подростков с дисгармонией ЭВС этот мотив заслонён иждивенческой позицией, надеются на пожизненную помощь государства и после окончания колледжа не хотят продолжать учиться, а встанут на биржу труда и будут получать положенные им от государства денежные пособия.

При изучении широкой области специализации были получены следующие результаты: у подростков с парциальным дефектом ЭВС преобладающей областью специализации являются «Сельское и лесное хозяйство, рыболовство и ветеринария» – 63,6 балла – средний уровень и «Сфера образования» – 57,4 балла – средний уровень. Наименьшие результаты получили следующие специализации: «Информационные технологии и коммуникация» – 37,4 балла – низкий уровень и «Инженерное дело и строительство» – 39,4 балла – низкий уровень.

Чуть иная картина получается у подростков с нормальным психофизическим развитием: преобладающей областью специализации, как и у подростков экспериментальной группы является «Сельское и лесное хозяйство, рыболовство и ветеринария» – 68,2 балла – высокий уровень и иная область «Здравоохранения и социального обеспечения» – 67,1 балла – высокий уровень. Наименьшие результаты также получили следующие специализации: «Информационные технологии и коммуникация» – 44,3 балла – средний уровень и «Инженерное дело и строительство» – 46,2 балла – средний уровень.

Таким образом, подростки с парциальным дефектом ЭВС стремятся профессионально самореализоваться, руководствуясь интуицией, слиянием с природой и желанием вырваться из своей малой

референтной группы. А подростки с нормальным психофизическим развитием профессионально самореализуются, также используя свою интуицию и желание помочь людям, формально его реализуя.

По результатам констатирующего эксперимента можно выделить следующие проблемы:

- искажение системы ценностных и карьерных ориентаций;
- несформированность профессиональных мотивов;
- незнание своих способностей и неосознанность своего психоэмоционального состояния.

Программа формирующего эксперимента была направлена на формирование процесса профориентации и профессионального самоопределения и адаптации к избранной профессии старших подростков с эмоционально-волевыми нарушениями в часы учебной практики, которая включала три раздела: первый раздел был направлен на отреагирование отрицательных эмоций, снятие эмоционального напряжения, снижение конфликтности; второй – на устранение трудностей личностного развития, становление системы ценностных ориентаций и мотивации к обучению, расширение информации личности о своих возможностях и способностях; третий – на профессиональное самоопределение, расширение информации о выбранной профессии, её связь с другими профессиональными областями, становление профессиональных компетенций.

В результате решения задач в ходе контрольного эксперимента было установлено, что контрольная и экспериментальная группы улучшили свои результаты. Эффективность формирующего эксперимента определялась с помощью Т- критерия Вилкоксона.

Старшие подростки с эмоционально-волевыми нарушениями начинают учитывать особенности своего характера, свои способности, устремляются к самосовершенствованию. Испытывают рвение достигать конкретные и зримые результаты, детально планируя жизнь и ставя реальные цели. Пытаются внести изменения во все сферы жизни.

Профессиональная компетенция после проведённой коррекционной работы в иерархии карьерных ориентаций занимает промежуточное место. Такое положение дел фиксирует прогресс в профессиональном самоопределении подростков. Юноши и девушки готовы применить свои таланты и способности в выбранной ими области, намереваются стать «мастерами своего дела» и добиться определённого успеха в профессиональной сфере. Но, в свою очередь, они с трудом преодолевают препятствия, не всегда готовы к профессиональному риску. Юноши и девушки с аффектами в поведении мотивированны на успех в профессиональной деятельности и теперь стараются подойти к своей избранной профессии творчески, черпая ценные умения и навыки, которые позволяют выделить свою профессию как престижную, с завидным положением в обществе.

Профиль множественного интеллекта и профессиональная направленность у подростков с эмоционально-волевыми нарушениями показывает осознанность своих способностей и интересов к обучению, усвоению знаний, умений и компетенций всевозможными способами в узнанной сфере образования даёт подросткам возможность, без акцента на коэффициент интеллекта IQ в баллах, быть успешными и благополучными на равных со своими сверстниками в процессе обучения и профессионального становления.

Незначительное повышение уровня стресса и тревоги говорит о начинающейся адаптации старших подростков, ведь стресс и сопровождающая его тревога, есть процесс адаптации.

Полученные результаты свидетельствуют о следующем, что старшие подростки с эмоционально-волевыми нарушениями готовы развивать свои способности и таланты в выбранной профессии; хотят быть успешными в профессиональной сфере, но теряют интерес к работе, если будут жесткие организационные правила, им не будет дана возможность всё делать по-своему, самим принимать решения, в рамках своей компетенции. Однако есть риск того, что профессиональная деятельность будет лишена серьёзных обязательств и преданности, выполняться формально.

Профессиональная компетенция после проведённой коррекционной работы в данной иерархии занимает промежуточное место. Такое положение дел фиксирует прогресс в профессиональном самоопределении подростков. Юноши и девушки готовы применить свои таланты и способности в выбранной ими области, намереваются стать «мастерами своего дела» и добиться определённого успеха в профессиональной сфере, но, в свою очередь, с трудом преодолевают препятствия, не всегда готовы к профессиональному риску.

Таким образом, проведённый формирующий эксперимент доказал, что для обучающихся с эмоционально-волевыми нарушениями в процессе их профориентации и профессионального самоопределения существует необходимость в дополнительном обучении и расширении информации с применением индивидуальной модели взаимодействия с обучающимися; с перестройкой его ценностно-нравственного понимания, реконструированием мнимых и искажённых представлений, установлением иных мотивов деятельности и коммуникации, усиленным формированием позитивных качеств с целью дальнейшего самовоспитания и саморегуляции личности для дальнейшей гармонизации и вхождения в социум.

В ходе эксперимента было подтверждено, что у подростков с нарушениями ЭВС есть особенности формирования процесса профориентации и профессионального самоопределения. Для эффективного

формирования процесса профориентации и профессионального самоопределения у старших подростков с нарушениями ЭВС необходимы следующие условия обучения:

- 1) индивидуальная модель взаимодействия с обучающимися;
- 2) нравственно-моральное воспитание с перестройкой его ценностно-нравственного понимания, реконструированием мнимых и искажённых представлений, установление иных мотивов деятельности и коммуникации;
- 3) усиленное формирование позитивных качеств с целью дальнейшего самовоспитания и саморегуляции личности, для дальнейшей гармонизации и вхождения в социум.

Таким образом, гипотеза подтвердилась, эффективность предложенной программы доказана, цель достигнута.

### **Список литературы**

1. Белопольская Н. Л. Детская патопсихология / сост. Н. Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 2010. – 198 с.
2. Виброизображение и множественный интеллект / В. А. Минкин, Я. Н. Николаенко. – СПб.: Реноме, 2017. – 156 с.
3. Гриншпун С.С. Мотивы выбора профессии. Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профориентационной работе // Школа и производство. – 1994. – №6. – С. 11–12.
4. Навыки общения у детей с множественными нарушениями развития: учеб. пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л.М. Шипицыной и Е.В. Михалковой. – СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 2013. – 207 с.
5. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. – Ярославль, 1991. – 20 с.
6. Сидорова М. М. Трудовая адаптация учащихся с нарушениями развития в рамках школьного трудового центра // Дефектология. – №3. – 2004. – С. 87–89.
7. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

*Статья поступила: 14.10.19. Принята к печати: 31.10.19*

## Организация психолого-педагогического сопровождения родителей дошкольников в условиях инклюзивного образования

В последнее десятилетие в системе образования РФ произошли значительные изменения в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. После ратификации Россией «Конвенции о Правах инвалидов» (2012) внесены изменения в Закон об образовании (2012). Новым в практике отечественной системы образования стало развитие инклюзивного образования, предполагающего возможность совместного образования детей с ограниченными возможностями здоровья с типично развивающимися сверстниками.

Одним из основных условий успешной реализации практики инклюзивного образования является организация психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательных отношений, в том числе родителей, воспитывающих как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и типично развивающихся дошкольников.

In the last decade there were considerable changes in an education system of the Russian Federation concerning persons with special needs. After ratification of "The convention on the Rights of disabled people" by Russia (2012) changes are made to the Education law (2012).

In practice of a domestic education system development of the inclusive education assuming a possibility of joint education of children with special needs with typically developing peers became new.

One of the main conditions of successful realization of practice of inclusive education is the organization of psychology and pedagogical support of all subjects of the educational relations, including the parents who are bringing up both children with special needs, and typically developing preschool-age children.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение родителей, диагностика, направления взаимодействия с семьей.

**Key words:** inclusive education, psychological and pedagogical maintenance of parents, diagnostics, the directions of interaction with family.

Теоретические исследования С.В. Алехиной, Е.Н. Кутеповой, Н.М. Назаровой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, А.С. Сунцовой и др. и практический опыт работы по реализации инклюзивного образования позволяют утверждать, что образовательная инклюзия требует системных изменений в организации деятельности образовательного учреждения, затрагивая все компоненты образовательной среды: коммуникационно-организационный, содержательно-методический и пространственно-семантический (С.В. Тарасов) и всех субъектов образовательных отношений: детей с разными образовательными возможностями, педагогов и родителей.

В научных исследованиях, касающихся вопросов инклюзивного образования, основное внимание уделяется организации сопровождения детей (Е.Н. Кутепова, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова и др.), обеспечению профессиональной деятельности педагогов (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Р.В. Демьянчук, Е.Г. Самарцева, Н.Я. Семаго, В.В. Хитрюк и др.). Вопрос сопровождения родителей представлен фрагментарно, в основном рассматриваются проблемы сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (А.В. Закрепица, И.Ю. Левченко, Н.В. Мазурова, Е.М. Мастюкова, Г.А. Мишина, А.Г. Московкина, С.Я. Рубинштейн, М.М. Семаго, А.Н. Смирнова, В.В. Ткачева, В.А. Феоктистова, С.М. Хорош, Л.М. Шипицына и др.).

Организация в дошкольном образовательном учреждении психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с разными образовательными возможностями имеет как общие, так и специфические задачи и направления деятельности. Взаимодействие образовательной организации с семьей строится по определенному алгоритму:

- установление контакта и мотивирование родителей (законных представителей) на сотрудничество;

- первичная диагностика семьи: выявление особенностей внутрисемейных отношений, определение запроса родителей как субъектов образовательных отношений;

- организация взаимодействия с семьей – командная работа специалистов и педагогов, направленная на оказание психолого-педагогической помощи и поддержки, привлечение родителей (законных представителей) к разработке и реализации образовательной программы, в том числе адаптированной для детей с ограниченными возможностями здоровья;

- повторная диагностика, анализ результатов и дальнейшая коррективная работа.

Диагностика внутрисемейных отношений проводится с целью определения типа семейного воспитания, определяющегося особенностями восприятия родителями ребенка и внутрисемейным стилем взаимодействия. Анализ психолого-педагогической литературы (А.Я. Варга, А. Личко, В.В. Столин, Л.М. Шипицына, Э. Эйдемиллер и др.) позволил выделить четыре основных типа восприятия родителями ребенка – естественное восприятие, проявляющееся в принятии всех особенностей развития ребенка, завышение его возможностей, эмоциональное отвержение и инфантилизация. Наиболее характерными стилями взаимодействия в семье являются социально желательный, проявляющийся в сотрудничестве, построении партнерских отношений, создании условий для проявления активности и самостоятельности ребенка, а

также авторитарная гиперсоциализация, гипоопека, гиперопека и непоследовательный тип взаимодействия.

Наиболее благоприятным как для развития дошкольника с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так и его типично развивающего сверстника является сочетание естественного типа восприятия и социально желательного стиля взаимодействия, при котором в семье создаются оптимальные условия для развития потенциальных возможностей и способностей ребенка. Иные сочетания типа восприятия и стиля взаимодействия в семье имеют деструктивный характер, блокируя развитие ребенка.

С целью определения особенностей восприятия родителями ребенка и стиля взаимодействия в семье используется тест-опросник родительского отношения к детям (авт. А.Я. Варна, В.В. Столин). Как показали результаты исследований, в большинстве семей воспитывающих дошкольников с ОВЗ (77%) проявляется тот или иной тип семейного воспитания, который является деструктивным и может усугубить проблему развития ребенка. В семьях, воспитывающих типично развивающихся детей, также доминируют деструктивные типы воспитания (64%).

Данные результаты обусловлены влиянием социально-экономических и социально-культурных факторов на воспитательный потенциал семьи [3]. В семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, проблема непринятия ребенка усугубляется внутренними факторами, связанными с эмоционально-психологическим состоянием родителей. К данным факторам относится родительский стресс, вызванный рождением ребенка с особенностями развития [5], чувство вины перед ребенком и чувство стеснения, а также переживание состояния экзистенциального кризиса, связанного с отсутствием возможности удовлетворения потребности в самореализации.

Второе направление в диагностике связано с определением уровня коммуникативной толерантности родителей, воспитывающих типично развивающихся детей (методика В.В. Бойко «Диагностика коммуникативной толерантности»). Под коммуникативной толерантностью понимается способность к принятию особенностей другого человека, что является одним из условий успешной реализации практики инклюзивного образования.

Результаты диагностики показали наличие низкого (36 %) и среднего (48%) уровня коммуникативной толерантности, что свидетельствует о недостаточной готовности родителей типично развивающихся дошкольников к принятию детей с ОВЗ. Следует также отметить отсутствие у родителей опыта взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителями.

Таким образом, результаты диагностики определяют основные задачи психолого-педагогического сопровождения родителей:

- развитие принятия родителями особенностей ребенка, развитие родительской рефлексии по вопросу воспитания и развития ребенка (общее направление работы для всех категорий родителей);

- развитие толерантности родителей типично развивающихся детей по отношению к детям с ОВЗ и их родителям. Данное направление работы является специфическим для образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику.

Учитывая тот факт, что аудитория родителей – это взрослые люди, все взаимодействие необходимо строить на основе принципов андрагогики [1]. К моменту поступления дошкольников в образовательное учреждение родители имеют определенный жизненный и социальный опыт, который лежит в основе их мировосприятия и определяет характер взаимодействия с окружающими. С позиции андрагогики опора на жизненный опыт родителей должна стать основой взаимодействия, что позволит определить их образовательные потребности, создать условия для проявления, с одной стороны, самостоятельности родителей при активном вовлечении во взаимодействие, с другой стороны, кооперативности – стремления к совместной деятельности, обмену опытом, взглядами, позициями, что является значимым для взрослой аудитории, это станет основой рефлексии – осмысления информации с возможным последующим изменением взглядов. При определении направлений взаимодействия образовательной организации с родителями нельзя также забывать еще об одной значимой особенности взаимодействия со взрослой аудиторией – необходимости постоянной актуализации результатов обучения (предоставлении возможности применения на практике приобретенных знаний, умений, навыков и качеств). Построение психолого-педагогического сопровождения родителей (законных представителей) дошкольников позволит повысить его качество и эффективность.

Организация психолого-педагогического сопровождения родителей в дошкольной образовательной организации, реализующей практику инклюзивного образования, включает три взаимосвязанных направления: групповые формы работы с родителями, организация совместной деятельности с детьми, индивидуальные формы работ.

*Групповые формы работы* направлены на принятие родителями особенностей ребенка, понимание оптимальных путей его развития. В ходе групповых форм работы реализуются как образовательные задачи, способствующие повышению уровня педагогической компетентности родителей, так и психотерапевтические, что является значимым для родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

К групповым формам взаимодействия относятся: университет педагогических компетенций, конференции, практикумы, родительские

чтения, тренинги / групповые коррекционные занятия, деятельность родительских групп / родительского клуба, педагогические мастерские и т.д.

Нетрадиционной, но достаточно эффективной формой групповой работы с родителями, основанной на принципах андрагогики, является педагогическая мастерская – это образовательная технология, способствующая созданию условий для постановки проблемы, самостоятельного и коллективного поиска ответов, обмена опытом, взглядами, размышления, рефлексии.

Являясь образовательной технологией, педагогическая мастерская имеет определенный алгоритм построения [4]. Первый этап мастерской – индукция – способствует созданию условий для определенного эмоционального настроения участников, раскрепощения, погружения в проблему. Обязательными этапами мастерской являются самоконструкция, предполагающая самостоятельную работу ее участников по актуализации жизненного опыта или «открытию» нового, чередующаяся с социоконструкцией – групповым обсуждением, поиском. Результаты индивидуальной и групповой работы постоянно предоставляются всем участникам группы (этап социализации). Значимость этапа социализации определяются механизмами экстерииоризации и интериоризации. Процесс экстерииоризации предполагает выведение внутренних ощущений наружу: участники мастерской делятся своим опытом, взглядами, догадками. Интериоризация – обратный процесс, предполагающий присвоение опыта, сопоставление со своим опытом, взглядами, знаниями, суждениями, что запускает процесс рефлексии – осмысления чувств, ощущений, мыслей, возникших у участников в ходе мастерской.

Обязательным структурным компонентом педагогической мастерской является разрыв, представляющий собой состояние осознания внутреннего эмоционального конфликта, подвигающего к углублению в проблему, подталкивающего к дальнейшему поиску, размышлению.

Данный алгоритм работы способствует созданию условий для активной работы всех участников мастерской, взаимодействия, размышления, рефлексии.

В качестве примера рассмотрим *мастерскую «Любимое – нелюбимое»*. Несмотря на существенные изменения, произошедшие в последнее десятилетие в нормативно-правовой базе в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, в обществе по-прежнему существует пренебрежительное отношение к таким людям, их боятся, сторонятся. Эту модель поведения зачастую демонстрируют родители типично развивающихся детей.

Данная ситуация приводит к тому, что многие родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ, стараются не ходить с ним на детскую площадку, не посещать театров, музеев, тем самым значительно ограничивая круг

общения, что негативно отражается на развитии ребенка, а также на эмоционально-психологическом состоянии самого родителя.

Таким образом, одной из задач организации психолого-педагогического сопровождения родителей в условиях инклюзивного образования является преодоление стереотипов, существующих в обществе в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, что позволит родителям осознать ценность каждого ребенка, принять его независимо от возможностей и способностей.

С этой целью нами была адаптирована для работы с родителями педагогическая мастерская «Любимое – нелюбимое», разработанная Т.В. Янович в системе экологического образования [7]. Цель мастерской – создание условий для преодоления существующих в обществе стереотипов, осознания самоценности каждого живого организма, будь то растение, животное или человек.

Очень часто наше отношение к определенным событиям, людям, живым организмам заранее предопределяется существующими в обществе стереотипами. Определяя позицию «нравится – не нравится» / «люблю – не люблю», мы не всегда можем объяснить причину такого отношения, сложившегося под влиянием существующих стереотипов. Разрушение стереотипа, умение взглянуть на живой организм с иных позиций может способствовать изменению отношения к нему и взаимодействия с ним.

На этапе индукции каждому участнику мастерской предлагается выбрать из отрывков литературных произведений о природе наиболее созвучный своему внутреннему состоянию в данный момент, записать и представить присутствующим.

*Этап самоконструкции.* На отдельных карточках участники мастерской записывают, а затем зачитывают названия двух-трех растений и/или животных, которые им нравятся. Аналогично предлагается записать и зачитать названия двух-трех живых организмов, которые вызывают чувство неприятия. Затем все заполненные карточки выкладываются на стол и участникам мастерской предлагается выбрать одну, с названием наиболее любимого живого организма. Выбор продолжается до тех пор, пока на столе не останутся названия растений / животных, которые уже никто брать не хочет.

*На этапе социализации* зачитываются названия не выбранных живых организмов, после чего участникам мастерской предлагается вспомнить и записать (этап самоконструкции), что они делают, думают, чувствуют, когда их любят, затем аналогичным образом определить и записать свои чувства и переживания, испытываемые, когда тебя не любят. Записи зачитываются вслух (социализация).

Участники мастерской объединяются в мини-группы (этап социоконструкции). Каждой группе выдается карточка с названием растения / животного, оставшегося в категории «невыбранных», задача группы –

«улучшить» живой объект, найдя в нем как можно больше положительных качеств. Данное задание является неожиданным: поскольку на глазах то, что воспринималось плохим, становится хорошим, рушится стереотип, в этом заключается внутренний разрыв мастерской.

На этапе рефлексии родителям предлагается написать эссе, которое может начинаться словами: «Сегодня, улучшая живые организмы, я задумался...».

В жизни мы часто не задумываемся, что на один и тот же объект, действие, событие можно посмотреть по-разному. В каждом живом организме есть свои плюсы и минусы, последние не снижают самооценности растения, животного, человека... Следует отметить, что работа в мастерской идет с объектами растительного и животного мира, что является менее болезненным и травмирующим для родителей. Перенос модели восприятия и взаимодействия на мир социальных отношений делается на рефлексии, где обсуждается влияние стереотипов на восприятие людей.

Таким образом, в ходе педагогической мастерской «Любимое – не-любимое» создаются условия для размышления над проблемой влияния стереотипов на наше восприятие, проблемой принятия ценности и самооценности.

Групповые формы работы способствуют созданию условий для обмена опытом, взглядами, рассуждениями и рефлексии по вопросам принятия детей, выстраивания конструктивных форм взаимодействия в семье.

С целью обогащения практического опыта взаимодействия с детьми, выстраивания конструктивных форм взаимодействия, создания условий для понимания и принятия особенностей ребенка родителями необходимо привлекать к *совместной игровой и трудовой деятельности с детьми*.

Организация игровых форм совместной деятельности родителей с детьми способствует раскрытию психолого-педагогического потенциала игры, развитию у родителей умения подбирать и организовывать игры с учетом возрастных и типологических особенностей детей, способствует приобретению опыта общения и взаимодействия с детьми с разными образовательными потребностями. Данное направление включает в себя привлечение родителей к организации и проведению тематических утренников, спортивных мероприятий, конкурсов, проектов и т.д. Важно, чтобы родители явились не зрителями, а активными участниками мероприятий, действуя в паре с детьми, что позволяет родителям увидеть возможности ребенка, оценить его потенциальные способности, научиться оказывать необходимую помощь и поддержку, а также приобрести опыт взаимодействия с детьми с разными образовательными возможностями.

Привлечение родителей к совместной с детьми трудовой деятельности позволяет реализовать на практике принцип фасилитации, суть которого заключается в оказании необходимой дозированной помощи ребенку с ее постепенным уменьшением по мере развития самостоятельности детей. Важно, чтобы родитель увидел, как можно помочь ребенку справиться с тем или иным заданием, а не выполнить это за него, научился видеть реальные возможности ребенка, принимать их, радоваться даже незначительным успехам, что позволяет преодолеть эмоциональное отвержение и исключить гиперопеку.

Организация *индивидуальных форм работы* позволяет учесть особенности типа семейного воспитания в каждом конкретном случае. К индивидуальным формам работы с родителями относятся: индивидуальные занятия, индивидуальное консультирование, домашнее визитирование и т.д.

Индивидуальные занятия проводятся специалистами (учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом) и воспитателями. Более значимыми индивидуальные занятия являются при работе с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья.

В исследованиях А.В. Закрепиной, О.Б. Половкиной [2] предложена последовательность включения родителей в проведение индивидуальных занятий:

1. Наблюдение за взаимодействием педагога и ребенка в ходе занятия, составление конспекта занятия, запись возникающих по ходу занятия вопросов к педагогу.

2. Кратковременное (эпизодическое) включение родителей в ход занятий с целью ознакомления с приемами игрового взаимодействия с ребенком, их проигрывания в триаде «специалист – ребенок – родитель».

3. Самостоятельное проведение родителем отдельных игр и упражнений под руководством педагога с последующим их обсуждением и получением рекомендаций по организации в домашних условиях.

4. Выполнение домашних заданий.

Данный подход к организации включения родителей в индивидуальные занятия способствует обучению умению наблюдать за ребенком, его проявлениями и действиями, анализировать результаты наблюдений, распознавать потребности ребенка, оценивать его возможности, организовывать взаимодействие с ребенком, способствующее раскрытию его потенциальных возможностей.

Отдельное внимание в работе с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, уделяется созданию специальной коррекционно-развивающей среды дома [6]. В данном случае речь идет о насыщении семейного пространства коррекционно-развивающим содержанием, что включает в

себя: обучение эффективной внутрисемейной коммуникации всех членов семьи, дающей возможность получать эмоциональную поддержку всех членов семьи; помощь в организации предметно-пространственной развивающей среды, организованной с учетом особенностей развития ребенка.

Для выявления изменений и дальнейшей корректировки направлений и содержания психолого-педагогического сопровождения родителей проводится повторная диагностика.

Таким образом, система работы с родителями в условиях инклюзивного дошкольного образовательного учреждения направлена на развитие естественного восприятия родителями ребенка, установление в семье социально желательного стиля взаимодействия, на развитие педагогической рефлексии, а также на развитие эмпатии, толерантности.

### **Список литературы**

1. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: моногр. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
2. Закрепина А.В. Организация индивидуальной педагогической работы с родителями в условиях групп кратковременного пребывания // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №1. – С. 21–7.
3. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. – М.: Сентябрь, 1997. – 96 с.
4. Окунев А.А. Урок? Мастерская? Или... – СПб.: Просвещение, 2001. – 304 с.
5. Савина Е.А., Чарова О.Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 15–23.
6. Ткачева В.В. Инновационная модель организации психокоррекционной работы с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии // Коррекционная педагогика. – 2006. – № 5–6. – С. 5–19.
7. Янович Т.В. Педагогические мастерские в экологическом образовании // Экология и образование. – 2000. – № 1–2. – С. 35–40.

*Статья поступила: 13.09.19. Принята к печати: 14.10.19*

*Л. Ф. Сербина, Н. М. Борозинец, Е. И. Филипович*

### **Новые подходы в реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья**

Цель данной статьи – обсудить новые подходы к оказанию практической помощи лицам с различными возможностями здоровья (инвалидностью) к социальной жизни.

The purpose of this article is to discuss new approaches to providing practical assistance to persons with various health opportunities (disabilities) to social life.

**Ключевые слова:** эрготерапевтический подход, эрготерапия, этапы эрготерапии, уровни эрготерапии.

**Key words:** ergotherapeutes approach, occupational therapy, stages, occupational therapy, levels of occupational therapy. The purpose of this article is to discuss new approaches to providing practical assistance to persons with various health opportunities (disabilities) to social life.

На современном этапе в системе оказания практической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) особое место занимает реабилитация как метод медико-психолого-социальной помощи, успешно применяемый в работе специалистов различных профилей. По определению Всемирной организации здравоохранения, реабилитация представляет собой «комбинированное и координированное применение медицинских, психологических, социальных, педагогических и профессиональных мероприятий с целью подготовки и переподготовки индивидуума на оптимум его трудоспособности» [1]. Реабилитационные мероприятия помогают вернуть человека с проблемами в физическом и интеллектуальном развитии в общество с достижением максимально возможного для него уровня самостоятельности и независимости в быту, в общественной и профессиональной деятельности.

Одним из активно развивающихся направлений и принципиально новым подходом в реабилитации лиц с ОВЗ за рубежом, малоизвестным и применяемым в отечественной практике реабилитации лиц с ОВЗ, является трудотерапия (в зарубежной терминологии прошлых десятилетий известна как «occupational therapy», а в современной трактовке – «ergotherapy» – эрготерапия), представляющая собой комплекс

мер, направленных на восстановление, сохранение и развитие индивидуальных навыков, необходимых для осуществления различных видов активности – повседневной жизнедеятельности, работы, досуга и отдыха.

Первые упоминания об использовании труда как метода терапии можно встретить в трудах Асклепиада Вифинского и Цельса. Однако в качестве направления реабилитации трудотерапию стали рассматривать намного позже благодаря усилиям известного французского психиатра Филиппа Пинеля и немецкого врача, физиолога, философа Рэйла. Именно они заложили в основу трудотерапии принцип гуманного отношения к психически нездоровым людям и внедрили в практику их реабилитации целенаправленное обучение повседневной деятельности.

Целенаправленная подготовка специалистов по трудотерапии начала осуществляться в начале XX в. в США (1908) в связи с открытием первой школы по подготовке специалистов в этой области. А более широкое распространение этот метод реабилитации приобрел после Первой мировой войны, когда стал применяться и в отношении лиц с нарушениями интеллекта, и в реабилитации тяжелораненых и инвалидов, а также в процессе лечения различных заболеваний (например, туберкулеза).

Первое профессиональное объединение (Национальное общество по развитию трудотерапии) было создано в 1917 г. в США, затем в 1921 г. оно было переименовано в Американскую ассоциацию трудотерапевтов, которая в настоящий момент насчитывает более 40 тыс. специалистов. Вторая мировая война привела к возрастанию интереса к трудотерапии в связи с массовой инвалидизацией людей трудоспособного возраста, и поэтому во многих странах стали появляться национальные организации трудотерапевтов.

Нельзя сказать, что о трудотерапии как об отдельном направлении реабилитации совсем не упоминалось в работах отечественных специалистов. В России большое значение трудотерапии придавалось в работах Н.И. Пирогова, С.П. Боткина, П.Ф. Лесгафта и других, активно пропагандировавших профилактическое направление в медицине. Среди средств реабилитации больных одно из главных мест, наряду с закаливанием, гимнастикой и массажем, занимала трудотерапия. Она же составляла основу психотерапевтического лечения согласно взглядам известных русских психиатров В.М. Бехтерева, В.П. Сербского, С.С. Корсакова. Первым центром восстановительного лечения раненых, в котором достаточно широко применялся метод трудотерапии, в России считается центр, открытый в 1877 г. в Санкт-Петербурге. А во время Великой Отечественной войны трудотерапия применялась в эвакогоспиталях для ускорения восстановления утраченных после ранений

функций. Широкое применение трудотерапия нашла в отечественной ревматологии благодаря работам В.П. Павлова и Т.М. Павленко, разработавшим комплекс медицинской реабилитации и трудотерапии для больных ревматоидным артритом [2].

Тем не менее, ввиду отсутствия в России профессионального стандарта эрготерапевта и специалистов, получающих образование в области эрготерапии, данное направление, имеющее огромный потенциал для восстановления утраченных или развития поврежденных функций, незаслуженно находится «в тени».

В настоящее время в литературе все чаще можно встретить термин «эрготерапия», пришедший на смену понятию «трудотерапия». Термин «эрготерапия» происходит от лат. *ergon* – труд, занятие и греч. *therapia* – лечение. Согласно этому под эрготерапией можно понимать процесс исцеления через деятельность. На современном этапе развития науки и практики реабилитации лиц с инвалидностью и ОВЗ можно сказать, что специалист-эрготерапевт в своей деятельности опирается на комплексный подход к пациенту, используя знания в области психологии, педагогики, социологии, биомеханики и физической терапии. В основу деятельности современных специалистов по эрготерапии заложены принципы эрготерапии, сформулированные еще в 1919 г. Джорджем Дантоном и не утратившие своей актуальности и в настоящее время. Заключаются они в следующем:

- 1) деятельность для человека так же необходима, как вода и питье;
- 2) каждый человек должен иметь возможность осуществлять как физическую, так и умственную деятельность;
- 3) деятельность должна иметь смысл и вызывать у человека положительные эмоции в процессе ее выполнения [3].

Как видим, эрготерапия ставит во главу угла не столько труд, сколько проявление активности в разнообразных видах деятельности человека, которые придают смысл его жизни. Выделяются различные виды активностей (проявляющихся в деятельности):

- 1) активность в повседневной жизни, предполагающая осуществление мероприятий по уходу за собой и соблюдение личной гигиены; прием пищи и одевание; реализацию действий, необходимых для укрепления и поддержания здоровья; социализацию и др.;

- 2) активность в работе и продуктивной деятельности, под которой понимается выполнение домашних обязанностей, забота о других людях, возможность обучаться и выполнять профессиональный труд, планирование выхода на пенсию, участие в общественных движениях и организациях и др.;

- 3) активность в игре, отдыхе, увлечениях, которая подразумевает свободный выбор видов отдыха, увлечения, а также возможность осуществлять необходимые действия во время игры или отдыха [4].

Эрготерапевт, помогая человеку максимально включиться в различные виды активностей, осуществляет свою деятельность поэтапно.

На первом этапе осуществляется диагностика, состоящая из сбора анамнеза и проведения обследования. На этом этапе проводится анализ степени повреждения органов и систем, а также изучение влияния физических ограничений и (или) психических нарушений на жизнедеятельность человека, на уровень его функциональных возможностей.

Второй этап предполагает определение целей и задач вовлечения в реабилитационный процесс, которое зависит от степени тяжести нарушений. Для одной категории людей это может быть полное возвращение к повседневной жизнедеятельности (учебе, труду, полноценному общению), для другой – выработка компенсаторных механизмов для обеспечения максимально возможной независимости и качества жизни.

Третий этап – составление реабилитационной программы, в которой должны учитываться интересы, навыки, способности человека, его возраст, пол, социальные роли. Этот этап завершается подбором видов деятельности, методик, техник и приемов, оборудования, необходимых для достижения цели, а также обсуждение программы вмешательства с семьей. В процессе реабилитационных мероприятий у людей с ограничением жизнедеятельности посредством самостоятельного выполнения действий улучшаются и/или восстанавливаются функциональные возможности (двигательные, эмоциональные, когнитивные и психические).

Четвертый этап – обеспечение лиц с ОВЗ необходимыми условиями для выполнения деятельности, предусмотренной реабилитационной программой.

Пятый этап – оценка эффективности проведенного эрготерапевтического вмешательства и при необходимости внесение коррективов в план [6].

Неоценимое значение эрготерапия играет в работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата и восприятия, а также нарушениями, которые могут возникнуть на фоне данных базовых нарушений, например поведенческих (проявления страха, агрессивности или пассивности и т.д.). Эта категория детей в силу диагноза очень часто бывает несамостоятельна, зависима от окружающих взрослых и основная цель эрготерапевта в этом случае – максимально расширить возможности детей к совершению самостоятельных действий в окружающей среде. Эрготерапия может применяться в работе с детьми с нарушениями общей и мелкой моторики, двигательной расторможенностью, нарушениями координации движений, нарушениями способности планировать свои действия и движения [5].

В работе с детьми вовлечение в реабилитационный процесс может осуществляться на нескольких уровнях: телесном, сенсорном, эмоциональном и когнитивном.

*Телесный уровень* подразумевает работу над активностью и самостоятельностью ребенка, его способностью к спонтанным, самопроизвольным движениям; над обеспечением жизненно важных функций (дыхания, питания, пищеварения); над функционированием органов восприятия (глаз, ушей, вестибулярного аппарата, органов обоняния и вкуса); над координацией движений (рука-рот, глаз-рука, рука-нога, а также произвольное применение рук и ног, поворачивание и удержание равновесия при прыжках, беге, подъеме по вертикальной лестнице; умение кататься на велосипеде, играть в футбол и другие игры с мячом).

*Сенсорный уровень* предполагает развитие качественных характеристик ощущений: ориентации на слух, зрительной ориентации, ощущение запаха и вкуса, наличие адекватной реакции на них.

На *эмоциональном уровне* у детей развивают способности выражать чувства в соответствии с ситуацией; устанавливать контакт с окружающими, поддерживать коммуникацию, адекватно реагировать на успехи и неудачи, участвовать в совместной деятельности и игре и др.

*Когнитивный уровень* предполагает формирование умений внимательно слушать собеседника, исследовать окружающие предметы и перерабатывать полученную информацию, устанавливая взаимосвязи, концентрироваться; задавать вопросы, формулировать предпочтения и интересы.

Взаимодействие всех этих уровней позволяет ребенку научиться проявлять активность самостоятельно: совершать движения, приносящие радость и удовольствие; научиться обнаруживать и оценивать опасность, самостоятельно решать различные проблемы, завязывать дружеские отношения. Формируется уверенность в себе, которая позволяет ребенку быть самостоятельным и независимым [5].

В практике эрготерапевтической работы с детьми с тяжелыми или множественными нарушениями используются различные методы. Наибольшее распространение получили: метод сопровождаемого движения (Ф. Аффольтер), метод сенсорной интеграции (Д. Айрес), метод нейрофизиологического движения (К. Бобат, Б. Бобат).

Метод сенсорной интеграции, разработанный американским эрготерапевтом Джин Айрес, направлен на стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем и предполагает воздействие на ребенка различных чувственных стимулов в специально контролируемой среде. Основной целью применения этого метода является получение ребенком с помощью специальных упражнений впечатлений о собственном теле, которые являются базой для

приобретения и накопления опыта и развития его личности (упражнения по изменению положения тела с помощью поворотов, обведение контура с помощью массажного мячика, обведение контура тела (ладони, стопы) на бумаге, раскачивание в гамаке и др.). Эти упражнения направлены на интеграцию между тактильной, проприоцептивной и вестибулярной сенсорными системами и позволяют ребенку синтезировать целостную картину мира и адекватно с ним взаимодействовать.

Метод Берты и Карела Бобат основан на контроле спастических движений, возникающих при различных нарушениях опорно-двигательного аппарата. Суть метода – установление контроля над ненормальными двигательными стереотипами и активное стимулирование проявления желаемых автоматических реакций у ребенка. Бобат-терапия активно применяется при работе с детьми, имеющими церебральные нарушения двигательного аппарата. Она является наиболее признанным методом воздействия на двигательные функции на нейрофизиологическом уровне. При этом ее основная прикладная сущность хорошо определена самими авторами: «Для ребенка нет пользы, если мы помогаем ему рукой, искусство состоит не в том, чтобы поддерживать его рукой, а в том, чтобы убрать руку в нужный момент» [5].

Одной из наиболее востребованных сфер применения эрготерапии является работа с детьми с детским церебральным параличом и с расстройствами аутистического спектра. Эрготерапевт, осуществляя вовлечение в реабилитационный процесс, направляет различные виды деятельности ребенка в необходимое русло.

Эрготерапевт, работая с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата или с расстройствами аутистического спектра, помогает им достичь максимально возможного для них уровня функционирования и независимости во всех видах активностей, перечисленных выше, несмотря на имеющиеся ограничения. В процессе занятий с ребенком эрготерапевт оценивает двигательную активность ребенка и уровень развития познавательных функций, наличие критичности к своему состоянию, любимых занятий, способы коммуникации с окружающими, не забывая при этом оценить имеющийся и потенциальный уровень возможностей ребенка. Используя этот потенциал и максимально приближая ребенка к обычной повседневной активности, эрготерапевт оказывает влияние на психоэмоциональное состояние ребенка, его настроение, способствует подавлению чувства неполноценности, позволяет испытать удовлетворение от повседневного труда, от реализации себя в творчестве и т.д.

Успех работы эрготерапевта напрямую зависит от выбранной им стратегии: развивающей или компенсаторной. Развивающая стратегия подразумевает процесс восстановления пострадавшей функции и проведение комплекса мероприятий, способствующих восстановлению функций верхней конечности: плеча, предплечья, кисти, которые являются неизменным участником социально значимых мероприятий по уходу за собой, питанию и т. д. Компенсаторная стратегия используется в тех случаях, когда восстановление утраченной функции невозможно и необходим процесс ее замещения. В этом случае эрготерапевт оказывает помощь в подборе протезов или устройств ассистивной терапии, позволяющих облегчить выполнение утраченной функции: специально сконструированные ложки, вилки, кружки, дверные ручки, приспособления для одевания в виде крючков и др. [5].

Эрготерапия, обладая существенными возможностями и перспективами в практике реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, не является чем-то совершенно новым для нашей дефектологической науки. Суть в том, что существует множество реабилитационных программ, осуществляемых разными специалистами. Но в условиях инклюзивного образования, открытия реабилитационных центров стоит вопрос о подготовке так называемого междисциплинарного многопрофильного специалиста – эрготерапевта. Над содержанием подготовки такого специалиста и его реализации мы работаем в настоящее время.

### Список литературы

1. Дорничев В.М., Постоловский В. Г., Постоловская Л. Н. Реабилитация в здравоохранении. Обоснование и структурная концепция // Мир медицины. – 2001.
2. Дубинина Т. В., Сухарева М. Л., Эрдес Ш. Ф. Эрготерапия в ревматологии // Научно-практическая ревматология. – 2014. – № 52 (1). – С. 85–90.
3. Ключкова Е.В. Физическая терапия и эрготерапия как новые для России специальности (современные подходы в реабилитации). – СПб.: С-Петербург. ин-т раннего вмешательства, 2003.
4. Ключкова Е.В. Введение в физическую терапию. Реабилитация детей с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями неврологической природы. – М.: Теревинф, 2015.
5. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – 2-е изд. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2008.
6. Якимец И.В. Организация эрготерапевтического процесса (на примере клиники SRH Karlsbat-Langensteinbach, Германия) // Современные проблемы физической реабилитации и эрготерапии: Материалы VIII Междунар. науч. сессии «Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту» / под ред. Т.Д. Поляковой, М.Д. Панкова. – Мн.: БГУФК, 2005. – С. 28–32.

*Статья поступила: 14.10.2019. Принята к печати: 11.11.2019*

*М. Л. Скуратовская, Е. А. Климкина*

### **Цикличность речевого развития на этапах раннего онтогенеза**

В статье представлен анализ различных подходов к изучению развития речи: генетической теории развития интеллекта Ж. Пиаже, теории порождающих грамматик Н. Хомского, психолингвистической теории о механизмах порождения и восприятия речи и др. Раскрыта динамика развития речи, проявляющаяся в чередовании циклов «внутреннего развития», связанных с накоплением языковых средств, формирующихся механизмов речи, стимулирующих развитие внутренней речи, с периодами «внешнего развёртывания» накопленного внутреннего потенциала, развитию активной устной речи, а затем, и в формировании письменной речи.

The article presents an analysis of various approaches to the study of speech development: the genetic theory of intelligence development by J. Piaget, the theory of generating grammars by N. Chomsky, psycholinguistic theory about the mechanisms of speech generation and perception, etc. The article reveals the dynamics of speech development, which is manifested in the alternation of cycles of "internal development" associated with the accumulation of language tools, emerging speech mechanisms that stimulate the development of internal speech, with periods of "external deployment" of the accumulated internal potential, the development of active oral speech, and then in the formation of written speech.

**Ключевые слова:** речь, язык, речевой онтогенез, цикличность речевого развития, речевая способность, функции речи, речевое общение.

**Key words:** speech, language, speech ontogenesis, cyclical speech development, speech ability, speech functions, speech communication.

Речь – это исторически сложившаяся форма общения людей, опосредованная языком. Между речью и языком существуют сложные диалектические взаимоотношения. Речь осуществляется по правилам языка. Именно речь изменяет и совершенствует язык. Она является основным механизмом мышления; вне речи невозможно формирование сознания.

Язык – система, речь – деятельность, присущая исключительно человеку. Язык и речь – неделимое целое. Именно человек заставляет эту систему работать. Таким образом, «речь – это психофизиологический процесс, реализующий язык, который только через речь выполняет своё коммуникативное назначение. Язык – средство общения, речь – сам процесс общения» [1, с. 16].

Вопросы онтогенеза речи и речевого общения изучались в разных аспектах: психологическом, рассматривающем генетические основания

развития речи и её нейропсихологические основы, взаимосвязь с развитием мышления и другими психическими функциями (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Н. Хомский, Д.Б. Эльконин др.), психолингвистическом, исследующем механизмы порождения и восприятия речи и особенности этого процесса на разных этапах онтогенеза (Е. Винарская, С.Н. Цейтлин,), педагогическом, с позиции методики развития речи (А.М. Бородич, А.М. Леушина, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина и др.), логопедическом, исследующем вопросы дизонтогенеза речевого развития, путей его предупреждения и преодоления (Е. Винарская, В.К. Воробьева, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и др.).

Анализ современных психологических исследований позволил выделить два подхода к определению генетических основ развития речи у ребёнка. Одной из них является генетическая теория интеллекта, разработанная Ж. Пиаже и его последователями [13].

Как полагает Ж. Пиаже, мыслительные операции, лежащие в основе освоения ребёнком речи, не являются изначально врожденными. Речь формируется постепенно в процессе взаимодействия ребёнка со средой. Динамика развития речи, по мнению Ж. Пиаже, соответствует динамике развития интеллекта: от эгоцентризма к децентризму и далее к объективной позиции; от индивидуального к социальному. В отношении речи это проявляется в переходе от речи для себя к речи, обеспечивающей возможность взаимодействия с окружающими. Нам представляется, что здесь имеет место проявление общего принципа цикличности в развитии речи. От эгоцентрической речи, речи для себя, обеспечивающей накопление речевых средств, но не выполняющей коммуникативную функцию и, таким образом, направленной как бы «внутрь», вектор развития речи меняет свою направленность «наружу», на овладение вариативными способами использования этих средств для взаимодействия с окружающими, развивая коммуникативную функцию речи. Постараемся прокомментировать данное утверждение.

На первом этапе, в период раннего развития, происходит накопление языковых средств, освоение элементарных правил их использования, обеспечивающих познание и осознание ребёнком окружающего мира. Происходит своеобразное накопление внутреннего потенциала речевого развития, осознание принципиальной возможности соответствия между названиями и предметами, явлениями окружающего мира, формирование первоначальных представлений о возможности вербального обозначения связей между ними, то огромное открытие, которое, как отмечает Л.С. Выготский, делает ребёнок в раннем возрасте.

На этом этапе речевое развитие идёт как бы «внутрь», развивая потенциальные возможности речи, обеспечивая формирование языковой

способности ребёнка. Внешние проявления речи ещё очень незначительны и несовершенны [4; 8]. Но именно в этот период в процессе восприятия речи у ребёнка начинают формироваться основные модели речевого высказывания, составляющие базу дальнейшего развития его собственной активной речи. Это объясняет важность речевого общения с ребёнком раннего возраста, которое во многом определяет уровень его языковой способности и успешность дальнейшего развития речи.

«Логика чувств», проявляющаяся, по утверждению Ж. Пиаже, в эгоцентрической речи ребёнка раннего возраста, позволяет говорить о значимости такого условия, как эмоциональность речевых контактов. Эмоциональность обеспечивает как интерес ребёнка к речевой коммуникации, так и лучшее запоминание вербальных средств и, следовательно, положительно влияет на речевое развитие ребёнка [14].

Таким образом, результатом развития речи на первом этапе является сформировавшаяся основа языковой способности, проявляющаяся в знании единиц языка и правил их употребления, как некий внутренний потенциал, обеспечивающий в дальнейшем нормальное речевое развитие ребёнка, формирование речевой деятельности.

На втором этапе вектор речевого развития меняет своё направление. Потребности и мотивы ребёнка к коммуникативному взаимодействию, являющиеся источником, механизмом запуска речи, движущей силой речи, по образному выражению Л.С. Выготского, на этом этапе уже обеспечены накопленными на предыдущем этапе языковыми средствами, что способствует развёртыванию внутреннего потенциала «наружу», позволяет ребёнку вступать во взаимодействие с окружающими [5].

Идеи Ж. Пиаже о процессе овладения ребёнком речью нашли определённое развитие в нейропсихологическом подходе к изучению речевого онтогенеза [13; 14]. Данный подход позволяет соотнести процесс взаимосвязанного развития речи и высших психических функций с процессом формирования их морфологической основы (мозговых структур) на различных этапах онтогенеза. В частности, для раннего возраста характерна особая значимость правого полушария в развитии речи. Внешне это проявляется в эмоциональности и индивидуальности речи и в то же время в недостаточности её осознанности [12; 17]. Правое полушарие принимает самое активное участие в интонационном различении, просодическом оформлении и анализе знакомых вербальных стимулов. Поэтому освоение ребёнком паралингвистических средств общения: ритма, темпа, эмоциональной выразительности, предшествует освоению речевых средств общения. Кроме того, правое полушарие обуславливает эмоциональность и личностную значимость высказывания на этом этапе, что определяется онтогенетической последовательностью в развитии непосредственного образного и опосредованного знаково-логического способа мышления. Очевидно, эти

особенности раннего возраста определили использование малых фольклорных форм для общения с детьми в культурах разных народов именно благодаря их мелодичности, интонационной выразительности.

Рассматривая дальнейшую динамику развития межполушарной асимметрии, Э.Г. Симерницкая [12] и Д.А. Фарбер [17] отмечают, что постепенно, в ходе развития произвольности и осознанности деятельности, созревания таламо-кортикальных путей, доминирующая роль переходит к левому полушарию. На 4-м году жизни доминирующей функцией становится память, и её развитие обеспечивает вербализацию словарного запаса. Развитие слухового восприятия, обусловленное созреванием таламо-кортикальных путей, приводит к развитию фонематического слуха, восприятию и различению тембра, высоты, динамики, длительности звука, что, в свою очередь, способствует нормализации звукопроизношения, подготавливает базу для овладения звуковым анализом. А развитие на 4-м году эмоциональной сферы обеспечивает ребёнку умение распознавать эмоциональные переживания окружающих и выражать собственные эмоции вербальным и невербальным способом.

По выражению Ж. Пиаже, всё это создаёт основу для движения речи, от индивидуального к социальному, развития её коммуникативной функции, сознательного и произвольного применения речевых средств, построения развёрнутого высказывания [2].

Главным условием такого движения несомненно является общение ребёнка со взрослым, в ходе которого создаётся зона ближайшего развития речи Н. Rheingold, J. Gewirtz, Н. Ross [20]. Сотрудничество помогает реализовать потенциальные возможности развития речи, сформировавшиеся на предыдущем этапе. Особую важность такое сотрудничество имеет в случае нарушения нормального онтогенеза речевого и психофизического развития. В исследованиях Л.М. Кобриной, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой обращается внимание на значимость учёта общих закономерностей речевого развития в профилактике и коррекции нарушений общения у детей раннего возраста с нарушениями развития [6; 15; 16]. Авторы отмечают важность учёта уровня актуального и зоны ближайшего развития общения ребёнка с близким взрослым по шкале раннего онтогенеза, а также учёт требований, общих для раннего возраста и специфических для детей с нарушениями психофизического развития.

Значение идей Ж. Пиаже для понимания динамики развития речи ребёнка заключается, на наш взгляд, в том, что им была показана динамика перехода от эгоцентрической эмоционально насыщенной речи, ориентированной прежде всего на себя, к речи, ориентированной на взаимодействие с окружающими, которое возможно только при определённом уровне развития лексики, грамматики и синтаксиса. Как отмечает А.К. Маркова, овладение средствами общения определённого

уровня создаёт мотивацию для постижения средств общения более высокого уровня [11].

Несколько иной взгляд на природу развития языковых способностей у детей представлен в исследованиях Н. Хомского. Им обосновывается идея врождённых языковых способностей у ребёнка [18]. В рамках теории порождающих грамматик Н. Хомского считается, что речь имеет в своей основе определённую врождённую способность к конструированию предложений, так как только в этом случае возможно на основе конечного и случайного языкового опыта индивида сформировать способность воспроизводить и понимать бесконечное число новых предложений.

Основными условиями, определяющими способность ребёнка к овладению речью, Н. Хомский считает возрастные ограничения объёма памяти и уровня внимания у ребёнка. Фактор общения ребёнка со взрослыми не рассматривается им как определяющий [18; 19].

По нашему мнению, преформистская теория Н. Хомского даёт возможность педагогического решения проблемы развития речи на ранних этапах онтогенеза. Опора на врождённую способность к речевой коммуникации особенно важна в случаях имеющих предпосылок речевого недоразвития. Не менее значимым для нас является положение Н. Хомского о зависимости развития речи от уровня развития психических процессов, базирующееся на идеях Л.С. Выготского и помогающее определить направленность профилактических и коррекционных мероприятий при нарушении речевого развития у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

В то же время мы не можем полностью согласиться с теорией Н. Хомского о генетической природе речи и малой значимости такого фактора, как достаточность речевых контактов ребёнка со взрослыми. Примером могут служить случаи серьёзной социальной депривации в раннем возрасте, в результате которой у детей наблюдалась выраженная задержка речевого развития.

Педагогический аспект развития речи у детей раннего возраста, по нашему мнению, должен учитывать оба существующих в психологической науке подхода к генезису речи – развитие врождённых предпосылок формирования речи и учёт социальных факторов, обеспечивающих возможность реализации врождённых предпосылок формирования речи. Важнейшим социальным фактором, как нам видится, является речевое взаимодействие окружающих взрослых с ребёнком, учитывающее его возрастные особенности и опирающееся на врождённые предпосылки формирования речи, определённые этапы формирования речевого общения – от индивидуального, эмоционально значимого высказывания (речь для себя), к социальному, ориентированному на взаимодействие с другими высказыванию.

Проведённый нами анализ позволил выявить, что основой развития коммуникативной функции речи является «развёртывание» для целей коммуникации накопленного на этапе раннего речевого онтогенеза внутреннего потенциала речевого развития в виде языковых средств, элементарных правил их использования. У ребёнка с развитием коммуникативной функции начинает активно развиваться экспрессивная внешняя речь, обеспечивающая речевую коммуникацию с окружающими и способствующая её структурному развитию и совершенствованию.

Вектор дальнейшего развития речи опять поворачивает внутрь, обеспечивая тем самым развитие регулирующей функции речи. П.Я. Гальперин, опираясь на исследования Л.С. Выготского, раскрыл механизм формирования умственных действий в развитии высших психических функций и речи, в соответствии с которым осуществляется постепенный перевод развёрнутой первоначально речи в умственный план, её сворачивание, что обеспечивает развитие внутренней речи [3].

Механизм формирования умственных действий (поэтапное сложное действие порождения речевого высказывания) обеспечивает формирование структурированного, развёрнутого высказывания. Происходит переход внешней речи во внутренний план – развитие внутренней речи. В рамках концепции порождения речи А.А. Леонтьева процесс порождения речевого высказывания рассматривается как сложное, поэтапно формируемое речевое действие, входящее составной частью в целостный акт деятельности. Им предложена такая последовательность этапов: программирование грамматико-синтаксической стороны высказывания; грамматическая реализация и выбор слов; моторное программирование компонентов высказывания (синтагм); выбор звуков; выход [7].

А.Р. Лурия, так же как и Л.С. Выготский отмечал, что речь ребенка способна качественно изменить характер детской моторики, организовать и упорядочить двигательные реакции, обеспечить их целенаправленность и дифференцированность, т. е., речь выступает как регулятор деятельности в целом и отдельных психических процессов [9; 10].

Работы А.Н. Леонтьева уточнили это положение, показав, что слово может приобрести регулирующую функцию в поведении человека благодаря тому, что оно сохраняет опыт практической деятельности с окружающими людьми и благодаря этому регулирует поведение [7; 8].

Итак, развитие речи на данном этапе опять изменяет направление движения извне – вовнутрь: у ребёнка происходит развитие внутренних механизмов восприятия и порождения речи.

Дальнейшее развитие этих механизмов приводит на определённом этапе речевого онтогенеза к формированию письменной речи, обеспечивающей развитие познавательной функции речи. Накопленный потенциал в виде сформировавшихся внутренних механизмов восприятия и порождения речи вновь разворачивает циклический процесс речевого

развития изнутри – наружу, обеспечивая формирование качественно иной, по сравнению с устной, внешней письменной речи.

Подводя итоги проведённого анализа, можно увидеть циклическую закономерность в развитии речи ребёнка: чередование периодов «внутреннего развития», связанных с накоплением языковых средств, формирующихся механизмов речи, стимулирующих развитие внутренней речи, с периодами «внешнего развёртывания» накопленного внутреннего потенциала, что проявляется в развитии активной устной речи, а затем и в формировании письменной речи.

Цикличность речевого развития согласуется с параллельно-последовательным развитием, совершенствованием основных речевых функций. На этапе раннего возраста эгоцентрическая речь способствует внутреннему накоплению речевых средств общения, правил их использования, что способствует развитию познавательной речи. На этапе младшего дошкольного возраста развивается внешняя экспрессивная речь, обеспечивающая возможность общения с окружающими и способствующая становлению коммуникативной функции речи. В старшем дошкольном возрасте начинает формироваться внутренняя речь, механизмы порождения и восприятия речевого высказывания, развивается регулирующая функция речи. Младший школьный возраст характеризуется развитием письменной речи, овладением новыми средствами общения, фиксации и получения знаний. Это обеспечивает развитие познавательной функции речи, но уже на новом, более высоком уровне.

### Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – С. 400.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М., 1981. – С. 153.
3. Гальперин П. Я. К вопросу о внутренней речи // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – С. 23.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: Детство-Пресс; М.: Сфера, 2007. – С. 470.
5. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учеб. – М.: высш. шк., 2007. – С. 318.
6. Кобрин Л.М. Адаптационная работа с детьми раннего возраста с нарушениями слуха: учеб. пособие. – СПб.: Наука-Питер, 2005. – С. 117.
7. Леонтьев А.А Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969. – С. 214.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – С. 214.
9. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975.
10. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М., 1975.

11. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – С. 240.
12. Микадзе Ю. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2008. – С. 288.
13. Пиаже Ж.П. Генетический аспект языка и мышления// Психолингвистика / сост. А.М. Шахнарович. – М., 1984. – С. 325.
14. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – С. 526.
15. Приходько О.Г., Левченко И.Ю. и др. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям: науч. моногр. – М.: Парадигма, 2018. – С. 378.
16. Разенкова Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ...докт. пед. наук. – М., 2017. – С. 207.
17. Фарбер Д.А., Бетелева Т.Г. Межполушарные различия механизмов зрительного опознания в онтогенезе // Сенсорные системы: Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. – Л.: Наука, 1985. – С. 127.
18. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – С. 123.
19. Chomsky N. Reflections on language / N. Chomsky. – London: Temple Smith, 1976. – P. 7.
20. Rheingold H. L., Gewirtz J. L., Ross H. W. Social conditioning of vocalizations in the infant // J. Comp. Psychol. Physiol. 1959. Vol. 52, P. 68.

*Статья поступила: 07.10.19. Принята к печати: 06.11.19*

*И. К. Шац, Т. С. Овчинникова*

## **Психологическое консультирование в коррекционной педагогике: особенности, возможности и обучение**

В статье рассматриваются различные виды психологической помощи. Проведен анализ возможностей психологического консультирования в специальной педагогике. Обсуждаются проблемы обучения психологическому консультированию специалистов, работающих в коррекционной педагогике.

The article deals with various types of psychological assistance. The analysis of the possibilities of psychological counseling in special pedagogy. The problems of teaching psychological counseling to specialists working in correctional pedagogy are discussed.

**Ключевые слова:** психологическое консультирование, психологическая помощь, коррекционная педагогика, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**Key words:** psychological counseling, psychological assistance, correctional pedagogy, children with disabilities.

Современная система образования развивается и совершенствуется. Одним из основных требований к образованию, изложенных в законе об образовании РФ [11], является право родителей (законных представителей) на обеспечение равных возможностей для каждого ребенка в получении качественного образования. В связи с этим образовательная организация обязана обеспечить поддержку семьи в вопросах обучения и развития ребенка и получение родителями при необходимости профессиональной и компетентной консультативной помощи.

Положениями вышеназванного закона об образовании в Российской Федерации [11] закреплено право родителей, реализующих семейную форму образования, на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи, если в них созданы соответствующие консультационные центры (п. 3, ст. 64). В соответствии с законом, (п. 4.1. и 4.2.) основной целью консультационного центра является оказание дифференцированной методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) ребенка, обеспечивающим получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, без взимания платы, а задачами консультативной помощи – поиск новых эффективных форм образовательного взаимодействия с семьей.

В настоящее время возникает ряд противоречий, препятствующих организации оптимальной консультативной помощи в структуре общего образования и реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в структуре коррекционно-развивающего обучения, адекватного проблемам обучающихся:

- на понятийном уровне противоречие между традиционным консультированием, которое осуществляется психотерапевтом и консультацией педагога по вопросам обучения и воспитания детей;

- на уровне законодательных актов противоречие между декларацией обязательной организации консультативной помощи в образовательном учреждении в теории, и реалиями практики от наличия кадрового обеспечения консультативных центров до распределения функциональных обязанностей специалистов и определения их профессиональной подготовки.

Необходимость определения принципиальных различий между психологическим консультированием и консультацией, дифференциацией принципов и методов работы психолога-консультанта и педагога-консультанта определили актуальность публикации.

Виды профессиональной психологической помощи.

Психологическая помощь – это непосредственная работа с людьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, а также глубинных личностных проблем. Кроме того, психологическая помощь – профессиональная поддержка и содействие, оказываемые человеку, семье или социальной группе в решении их психологических проблем, социальной адаптации, саморазвитии, самореализации, реабилитации, преодолении сложной психологической ситуации [3].

Психотерапия. В самом общем виде психотерапию можно понимать как психологическое вмешательство, направленное на помощь в разрешении эмоциональных, поведенческих и межличностных проблем и повышение качества жизни [10]. Психотерапия – это комплексное лечебное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека при многих заболеваниях и проблемах. Причем, условно различают клинически ориентированную психотерапию, направленную преимущественно на смягчение или ликвидацию имеющейся симптоматики и личностно ориентированную, ставящую задачей содействие пациенту в изменении его отношения к социальному окружению и собственной личности, в решении различных проблем [1; 8; 12].

При выборе методов психотерапии для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) необходимо руководствоваться следующими критериями: метод применим у детей и использование метода возможно специальным психологом или педагогом-дефектологом (при соответствующей подготовке).

Психологическая помощь в виде консультации. Это вид помощи может осуществляться психологом, врачом-психиатром, педагогом. Целями консультации могут быть профориентация, обсуждение результатов диагностического обследования и т.п. Во время консультации специалист вправе давать профессиональные советы, информировать клиента, формулировать рекомендации, предлагать клиенту на выбор готовые варианты решений и т. д. Консультации проводят не только психологи, но и другие специалисты: юристы, педагоги, врачи разных специальностей.

Таким образом, психологическая консультация проводится психологом или представителями смежных профессий (социальным педагогом, педагогом-дефектологом), которая предусматривает беседу по результатам диагностики или информирование по специальным вопросам. Чаще всего темами таких консультаций являются обсуждение выбора профессии, типа школы, информирование родителей и педагогов по вопросам воспитания, возрастным особенностям детей и т.д. [3]. В процессе консультации консультант может указать клиенту пути решения проблемы, обучить его чему-либо, дать инструкции.

Психологическое консультирование как вид помощи. Психологическое консультирование как профессия является относительно новой областью психологической практики, выделившейся из психотерапии. Эта профессия возникла в ответ на потребности людей, не имеющих клинических нарушений, однако ищущих психологическую помощь. Поэтому в психологическом консультировании мы сталкиваемся прежде всего с людьми, испытывающими трудности в повседневной жизни. Спектр проблем очень широк: трудности на работе (неудовлетворенность работой, конфликты с коллегами и руководителями, возможность увольнения), неустроенность личной жизни и неурядицы в семье, плохая успеваемость в школе, недостаток уверенности в себе и самоуважения, мучительные колебания в принятии решений, трудности в завязывании и поддержании межличностных отношений и т.п. С другой стороны, психологическое консультирование как молодая область психологической практики пока еще не имеет строго очерченных границ, в его поле зрения попадают самые разнообразные проблемы [2].

Консультант во время сессии предоставляет клиенту возможность самому разобраться в своей проблеме, найти выход из сложившейся ситуации и принять собственное решение. Часто клиент, в свою очередь, ощущая дискомфорт, осознает, что он нуждается в помощи или поддержке, хотя не всегда отдает себе отчет в том, что именно он бы хотел изменить [7], в этих случаях и во многих других консультант работает с переживаниями клиента.

Таким образом, основными профессиональными способами оказания психологической помощи являются психотерапия, психологическая консультация и психологическое консультирование.

Определение и цели психологического консультирования. Консультирование – это совокупность процедур, направленных на помощь человеку в разрешении проблем и принятии решений относительно профессиональной карьеры, брака, семьи, совершенствования личности и межличностных отношений. Можно привести более широкое определение. Консультирование – это профессиональное отношение квалифицированного консультанта к клиенту, которое обычно представляется как «личность-личность», хотя иногда в нем участвуют более двух человек. Цель консультирования – помочь клиентам понять происходящее в их жизненном пространстве и осмысленно достичь поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем эмоционального и межличностного характера [2]. Психологическое консультирование – это процесс взаимодействия между помогающей стороной и стороной, обращающейся за помощью. Этот процесс включает применение специалистом психологических теорий и коммуникативных навыков для решения личных проблем, трудностей и стремлений клиента [3]. Основным принципом психологического консультирования является оказание помощи клиенту без какого-либо давления на принятие им того или иного решения. Некоторые формы психологического консультирования включают информирование и рекомендации клиенту, но подавляющее большинство видов консультирования направлено на то, чтобы помочь клиенту самому разобраться в его проблеме [3].

Несмотря на разнообразие, все определения включают несколько основных положений. Прежде всего консультирование помогает человеку выбирать и действовать по собственному усмотрению. Консультирование помогает обучаться новому поведению. В консультировании акцентируется ответственность клиента, т. е. признается, что он независимый, ответственный человек, способный в соответствующих обстоятельствах принимать самостоятельные решения, а консультант создает условия, которые поощряют волевое поведение клиента. Консультирование способствует развитию личности. Сердцевиной консультирования является консультативное взаимодействие между клиентом и консультантом, основанное на философии клиент-центрированной терапии [7].

По мере расширения практики консультирования в него наряду с психологами включаются не только профессионалы с различной базовой подготовкой (психиатры, врачи различных специальностей, социальные работники, средний медицинский персонал, педагоги, священнослужители и др.), но и подготовленные волонтеры.

Существуют несколько универсальных целей консультирования [2]. Оно должно способствовать изменению поведения, чтобы клиент мог жить продуктивнее, испытывать удовлетворенность жизнью, несмотря на некоторые неизбежные социальные ограничения.

При работе с детьми консультант должен добиваться изменения их ближайшего окружения в целях повышения эффективности помощи.

Очень часто формулировка и переформулировка целей происходят в процессе консультирования при взаимодействии консультанта с клиентом. Реализация целей консультанта зависит от потребностей и ожиданий клиента.

Особенности психологического консультирования в коррекционной педагогике. Самой целесообразной моделью психологической помощи (консультирования) при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является семейно-ориентированное вмешательство. Эта модель включает в себя описание потребностей семьи, планирование целей, предоставление услуг и оценку результатов. Работа основана на том положении, что услуги, оказываемые семье, должны быть индивидуализированы. Второе ключевое положение семейно-ориентированного вмешательства – «клиентом» является вся семья несмотря на то, что первоочередное внимание уделяется ребенку, [9].

При работе с особыми детьми семьи должны вовлекаться в работу сразу после постановки диагноза. Семейно-ориентированный подход способен выправить однобокую позицию, согласно которой единственным предметом внимания специалистов должен быть сам больной ребенок. В то же время специалист не имеет права вмешиваться в жизнь семьи лишь потому, что в ней есть больной ребенок [9].

В процессе оказания психологической помощи специалисты сталкиваются с широким кругом проблем в семьях больных детей [9; 13; 14]. В данной публикации обсуждаются наиболее типичные и часто встречающиеся проблемы (запросы).

Прежде всего это работа с негативными переживаниями родителей. Узнав о болезни ребенка, родители испытывают большой спектр противоречивых эмоций. Специалисту не следует отрицать, что мечты и многие планы родителей относительно ребенка могут быть недостижимы и что в связи с этим они могут испытывать бурные отрицательные эмоции. Очень важно, чтобы консультант объяснял, что переживания родителями гнева и отчаяния совершенно естественны и их не надо отрицать и подавлять.

После регулирования переживаний, когда родители вновь обретут контроль над своими сильными эмоциями, наступает следующий этап – помощь в налаживании нормального функционирования семьи, которая может вести в значительной степени нормальную и продуктивную жизнь. Необходимо поощрять соблюдение семьей не только интересов больного ребенка, но и потребностей и интересов других членов семьи. «Жертвенность», полное подчинение своих потребностей интересам больного ребенка здоровыми членами семьи могут быть опасны и деструктивны, постепенно это приводит к психологическому истощению, раздражению и даже агрессии между членами семьи.

Многие родители испытывают вину перед ребенком, считая, что их действия (или бездействие) привели к болезни/нарушениям ребенка. Некоторые родители, будучи не в силах справиться с чувством вины, пускаются в бесконечные и непродуктивные поиски причины болезни ребенка, приводя в качестве аргументов собственное «греховное» поведение, свои неблагоприятные поступки, «нехорошие» и «недостойные мысли». В такой работе совершенно не важна степень их реальной вины (если таковая имеется), главное – помочь родителям избавиться (или хотя бы снизить) мучительное переживания вины.

Кроме того, родители могут пытаться «загладить» свои прошлые «проступки», чрезмерно опекая и защищая ребенка, удерживая его от занятий, которые могли бы ускорить его взросление и развить самостоятельность.

Специалисту необходимо понимать, что отношения чрезмерной опеки между родителем и одним из детей влияют и на другого родителя, и на других детей. Связь между родителем и ребенком может стать такой тесной и непроницаемой, что другие члены семьи почувствуют себя покинутыми и начнут искать другие источники любви, внимания и уважения [9; 14].

При отвержении родителями больного ребенка, специалист может помочь им отделить положительные чувства к ребенку от гнева и смятения, связанного с необходимостью быть родителями больного ребенка. В процессе консультирования необходимо помочь родителям выражать отрицательные эмоции, прежде всего гнев и злость, приемлемым и безопасным способом, чтобы они не направлялись ни на больного ребенка, ни на других членов семьи.

Члены семьи могут искренне любить ребенка, однако с трудом принимать отдельные проявления болезни или поведения. Специалисты должны быть готовы к работе с родителями, имеющими различные мысли и переживающими необычные, неприемлемые чувства. Это могут быть как депрессивные самообвинения, обдумывания расширенного (совместно с ребенком) суицида, желание ребенку смерти; эти мысли и чувства необходимо проговаривать и подвергать анализу. В такие эмоционально напряженные моменты специалист может эффективно помочь родителям лишь в том случае, если сам умеет спокойно реагировать на чувства, часто осуждаемые обществом.

Для поддержания адекватного функционирования семьи важно, чтобы все члены семьи больного ребенка ощущали свою включенность в социум, могли проявлять социальную активность. Консультант должен серьезно обсуждать с членами семьи возможности и конкретные шаги по повышению их социальной активности, из которой семья оказалась временно выключена (ужины в кафе и ресторанах, походы в кино или на стадион, встречи с друзьями, прием гостей и т.п.).

Кроме того, можно научить их когнитивным и релаксационным техникам, помогающим исправлять неверное впечатление и снижать стресс, преподать некоторые социальные навыки, разработать стратегии, направленные на снижение стресса.

Отрицание родителями проявлений болезни/нарушений у ребенка, – это защитный механизм, работающий на подсознательном уровне с целью «сбросить» чрезмерную тревогу. Некоторых родителей так пугает сама мысль о больном ребенке, что они начинают отрицать наличие нарушений как таковых. Отрицание – один из самых сложных механизмов приспособления, с которыми приходится иметь дело специалистам. Разумный подход здесь состоит в том, чтобы не спорить с родителями, однако мягко, но настойчиво указывать им, что их ребенок нуждается в особой помощи. Родители искренне любят ребенка и вполне рационально заботятся о нем, в то же время часто имеют нереалистические надежды на внезапное улучшение его состояния. Со временем большинство родителей вырабатывает более реалистичный взгляд на состояние ребенка [9].

В некоторых семьях формируется несогласованный взгляд родителей на болезнь ребенка: один родитель понимает последствия болезни ребенка, а другой категорически отрицает эти последствия и саму болезнь. Эта несогласованность приводит к семейным конфликтам и ухудшению психологической атмосферы в семье в целом. Конфликты могут отражать как различные взгляды родителей на состояние ребенка, так и хронический семейный разлад. Для успешного вмешательства специалисту необходимо знать, какой семейной модели придерживаются родители, какой стиль общения и взаимодействия принят в семье, как решаются в ней вопросы полномочий, обязанностей и ответственности. Болезнь ребенка часто является поводом, триггерным механизмом, запускающим открытое выражение семейных проблем, разногласий, конфронтации, и в этих случаях больной ребенок не является причиной разлада в семье.

Один из регулярных запросов при психологическом консультировании – обсуждение проблем, вызванных прохождением ребенком с хроническими заболеваниями и/или нарушениями определенных периодов развития (начало или окончание школьного обучения и т.п.). В эти периоды происходит ухудшение психологического состояния семьи, повышается тревожность, неуверенность и растерянность родителей, а порой наступает семейный психологический кризис. Как правило, это происходит в различные ключевые периоды жизни ребенка: в возрасте 5–6 лет, когда необходимо принять решение о возможностях обучения и его формах, во время окончания учебного заведения и в период старения родителей, когда они уже не могут заботиться о ребенке. При вступлении ребенка в подростковый или юношеский возраст родители могут испытывать трудности при расставании с ребенком, независимо

от того, начинает ли он самостоятельную жизнь или переезжает в специализированное учреждение. На этой стадии семейного цикла у родителей возникает сильное беспокойство и тревога, поэтому необходимо обсудить с родителями причины и последствия переживания этих эмоций [9].

Больные дети, хотя и имеют определенные физические и/или психологические особенности, остаются детьми и по многим параметрам не отличаются от своих сверстников. Консультант должен помочь родителям обращать внимание на сходство, а не на различия их больного ребенка с другими детьми. Такая стратегия позволяет родителям перейти к более позитивному восприятию своего ребенка, иметь возможность гордиться своим ребенком, повысить свою самооценку как родителя [9].

Психолог или другой специалист может включать в свою работу элементы психологического консультирования или осуществлять психологическое консультирование в полном объеме, при условии, если он прошел соответствующую подготовку. Вместе с тем необходимо понимать, что в консультативных центрах, которые организованы в образовательных организациях, не предусматриваются психологическое консультирование и гармонизация детско-родительских отношений как ведущий вид деятельности психолога-психотерапевта.

В штатном расписании образовательной организации (школьной или дошкольной) предусмотрены только педагоги-психологи, функциональная обязанность которых – определение причин трудностей обучения воспитанников, помощь семье в актуализации образовательных потребностей детей и активизация родителей в психологической поддержке в преодолении трудностей освоения образовательной программы. В законе «Об образовании РФ» сказано, что родители несут персональную ответственность за обучение и развитие ребенка [11], поэтому вовлечение семьи в образовательный процесс совместно с педагогами позволяет максимально стимулировать ребенка к обучению.

Родители, особенно те, которые реализуют семейные формы обучения, нуждаются в методическом сопровождении педагогов (воспитателей, учителей), специалистов (логопедов, дефектологов), которые для каждого ребенка определяют образовательный маршрут и консультируют родителей, как наиболее оптимально помочь ребенку в прохождении этого маршрута. Советы, консультации это и есть методические рекомендации педагога, которые нельзя путать с психологическим консультированием. Трудовые умения педагога-психолога ограничены определением индивидуальных особенностей обучающихся и проблемами, препятствующими освоению образовательной программы. Консультирование педагога-психолога не предусматривает длительные сессии с глубоким погружением и личностной коррекцией [4].

Консультативные центры – это одна из вариативных возможностей получения психологической помощи семьям, которые не посещают образовательную организацию. Эти центры дополняют деятельность психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк), действующего в организации, задачи которого заключаются:

- в предупреждении возникновения проблем развития ребенка;
- выявлении резервных возможностей развития;
- определении характера продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках возможностей, имеющихся в данной образовательной организации;
- подготовке и ведении документации, отражающей актуальное развитие обучающихся, динамику его состояния, уровень школьной успешности;
- психологическом обеспечении образовательных программ;
- развитии психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов.

При отсутствии в данной образовательной организации условий, адекватных индивидуальным образовательным потребностям обучающегося, а также при необходимости углубленной диагностики и/или разрешении конфликтных и спорных вопросов, длительной семейной психотерапии по гармонизации внутрисемейных отношений, в коррекции психосоматических расстройств специалисты ПМПк рекомендуют родителям обратиться в психолого-медико-педагогическую консультацию (ПМПк) к специалистам, имеющим квалификацию клинического психолога или психотерапевта [5].

Качество любого образовательного процесса зависит в первую очередь от обеспеченности его профессионалами и людьми, которые его осуществляют. Модернизация и реформирование системы образования во главу угла ставит проблему качества специалиста, работающего в образовательных учреждениях. К сожалению, анализ обеспеченности специальными психологами образовательных организаций специального и инклюзивного образования выявил, что в Ленинградской области только 10% психологов имеют дефектологическое образование и ориентированы на работу с детьми ОВЗ разных категорий дизонтогенеза. В большинстве случаев психологи, не имеющие специального образования, не знают специфических особенностей развития обучающихся, не владеют адаптированными образовательными программами обучения, не могут в соответствии с образовательными потребностями этих детей спроектировать образовательный маршрут и сформулировать методические рекомендации для родителей [6].

Решение проблемы организации качественной консультативной помощи в организациях специального образования возможно в двух направлениях:

- с одной стороны – переподготовка психологов с квалификацией специальная психология;

- с другой – повышение квалификации педагогов и обучение их навыкам психологического консультирования для общения с родителями и формирования у них умений оптимального доверительного диалога. Наш опыт подготовки и переподготовки педагогов-дефектологов и специальных психологов показал, что такая задача вполне осуществима, и ее решение существенно повысит эффективность специального образования.

### Список литературы

1. Карвасарский Б. Д. Психотерапия: учеб. для вузов. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 672.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
3. Лютова-Робертс Е. К. Тренинг начинающего консультанта: ведение доверительной беседы. – СПб.: Речь, 2007. – 307 с.
4. Овчинникова Т.С. Организация психолого-педагогического сопровождения как результат поиска инновационных решений организации коррекционно-воспитательной работы // VIII Царскосельские чтения: междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2004. – Т. IV. – С. 96–100.
5. Овчинникова Т.С., Калягин В.А., Матасов Ю.Т. Как организовать сопровождение в образовательных учреждениях. – СПб.: КАРО, 2005. – 240 с.
6. Овчинникова Т.С. Социально-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-медико-педагогических консультаций/ Problemy diagnostyki, rehabilitacji i rozwoju dziecka niepełnosprawnego / V Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Szkoleniowa. Lublin. 2011. – Р. 67–69.
7. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
8. Свядощ Л. М. Психотерапия: пособие для врачей. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
9. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети / пер. англ. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2009. – 368 с.
10. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С. Ю. Циркина. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. – 896 с.
11. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
12. Хейли Дж. Что такое психотерапия? – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
13. Шац И.К. Психологические и психиатрические аспекты детской онкологии // Детская онкология. Руководство для врачей. – СПб., 2002. – С. 176–194.
14. Шац И.К. Психологическая поддержка тяжелобольного ребенка. – М.; СПб.: Речь, 2010. – 192 с.

*Статья поступила: 07.10.19. Принята к печати: 31.10.19*

УДК 378

*О. Ю. Ефимова, Н. В. Сивцова*

## **Особенности организации практического занятия по русскому языку как иностранному в высшем военно-учебном заведении**

В данной статье анализируются организационные формы обучения русскому языку как иностранному применительно к высшим военно-учебным заведениям. Приводятся современные методические требования к практическому аудиторному занятию (уроку) как основной форме организации процесса обучения русскому языку как иностранному; рассматриваются особенности обучения слушателей высшего военно-учебного заведения языку специальности и предлагаются практические рекомендации по организации занятия по русскому языку как иностранному на подготовительном курсе.

The article refers to organizational issues of teaching Russian language as a foreign language in the higher military educational institutions. The article provides up to date methodic demands to a practical class as the basic organizational form of the teaching process of the Russian language as a foreign one. It regards the peculiarities of teaching Russian professional language to the undergraduates of a higher military educational institution and it as well offers some practical recommendations on organizing a Russian language lesson as a foreign language at the first level preparatory educational course.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, военно-учебное заведение, иностранные военнослужащие, учебный процесс, урок, структура урока, коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, текст.

**Key words:** Russian language as a foreign one, military educational institution, foreign military men, teaching process, a lesson, structure of a lesson, communicative competence, a text.

Российские высшие военно-учебные заведения занимают лидирующие позиции по количеству подготавливаемых учеников-иностранцев и этот показатель растет год от года. Качественное освоение этими учениками учебных программ невозможно без знаний русского языка, поэтому актуальность разработки методик и способов организации практических занятий по русскому языку как иностранному, продемонстрировавших наибольшую эффективность, на сегодняшний день резко возросла. Важность освоения иностранными учениками этой дисциплины не вызывает сомнений, так как от этого полностью зависит темп освоения других преподаваемых предметов, а практические занятия,

целью которых является развитие устной и письменной русской речи, способствуют также и повышению профессиональной компетенции иностранных военнослужащих.

Практическое аудиторное занятие (урок) является основной формой организации процесса обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Урок в рамках современного подхода к языку базируется на формировании лингвистической, речевой и коммуникативной компетенций. В ходе занятия формируется также социокультурная компетенция, которая предполагает овладение иноязычной культурой.

В структуре урока выделяются *установочная, ориентировочная, исполнительная, контрольная* стадии учебной и педагогической деятельности, что отвечает требованиям современного коммуниктивно-деятельностного подхода к изучению русского языка как иностранного [1; 2; 6; 8]. Данные стадии являются основой организации аудиторного занятия в практике преподавания русского языка как иностранного. В методической литературе структура урока РКИ выглядит следующим образом. Первоочередным пунктом является организация начала урока – иными словами, происходит введение ученика в языковую среду. Затем, как и в структуре обычного занятия, проводится проверка домашнего задания. Следующий, на наш взгляд, наиболее важный аспект учебной деятельности, от которого зависит все дальнейшее обучение – работа с группой с целью активизации у нее учебно-познавательной деятельности, которая будет осуществлена на основном этапе урока. Лишь после всего вышеизложенного преподаватель может давать новый учебный материал, отрабатывать с аудиторией алгоритм формирования новых речевых умений и алгоритм освоения новых речевых навыков. Важно понимать, что без первичной проверки группы на качество понимания представленного материала невозможно будет перейти к дальнейшей отработке и закреплению полученных знаний. Обобщение, с последующей систематизацией полученных данных, является важным шагом перед проведением контроля освоения нового материала. После подведения итогов урока преподавателем производится выдача домашнего задания.

Важно отметить, что в одном уроке не всегда сочетаются все этапы, а преподаватель оставляет за собой право самостоятельно выработать соответствующую модель занятия.

Обратимся к опыту работы с иностранными военнослужащими высшего военно-учебного заведения подготовительного курса и рассмотрим организацию учебного процесса при обучении русскому языку как иностранному на примере занятия по языку специальности.

Основными руководящими документами по подготовке и проведению практических занятий по русскому языку как иностранному со слушателями подготовительного курса являются Федеральный закон

Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Приказы Министра обороны Российской Федерации, регламентирующие образовательную деятельность в подведомственных военно-учебных заведениях, Федеральный государственный образовательный стандарт и квалификационные требования; Руководство по организации и ведению образовательного процесса в конкретном военно-учебном заведении; Частная методика преподавания учебной дисциплины «Русский язык как иностранный»; Тематический план изучения дисциплины; Учебный план и учебная программа.

Содержание учебной работы составляют учебные занятия. Основным видом учебного занятия на подготовительном курсе в военно-учебном заведении является практическое занятие, которое состоит из вступительной, основной и заключительной части.

Вступительная часть практического занятия начинается с объявления темы, целей, учебных вопросов и порядка их отработки. На данном этапе положительное влияние на весь ход занятия оказывает отмеченная преподавателем актуальность и важность для слушателей рассматриваемой темы.

Далее следует контроль готовности слушателей к занятию. Он проводится различными известными способами. Самой распространённой формой контроля в условиях военно-учебного заведения считается *летучка*: готовятся тесты (возможно компьютерное тестирование) или контрольный бланк (письменная летучка) для каждого слушателя. Это задание должно выдаваться не более чем на 10 минут.

Основная часть практического занятия заключается в отработке учебных вопросов.

В заключительной части практического занятия преподаватель должен подвести общие итоги занятия. В них он указывает степень достижения учебных целей, оценивает подготовленность группы в целом и каждого слушателя в отдельности.

Учебные занятия организуются с опорой на мультимедийное сопровождение.

Продемонстрируем пример практического занятия по русскому языку как иностранному по лексической теме «Классификация войн» (2 учебных часа).

Вначале преподаватель называет тему («Классификация войн»), цель (формирование и совершенствование навыков и умений в таких видах речевой деятельности, как *чтение* текста по специальности, понимание *звучащего* текста, написание его *реферативного изложения*, *выступление* с докладом), учебные вопросы. В качестве основной литературы используется учебное пособие, созданное коллективом кафедры иностранных и русского языков «Русский язык как иностранный. Язык специальности – 2», Военная доктрина Российской Федерации [7; 5].

Во вступительном слове преподаватель напоминает о том, что было сделано на прошлом занятии (выполнялись предтекстовые задания, языковые упражнения и речевые задания к тексту «Классификация войн»).

**Задание 1. Слушайте и повторяйте слова и словосочетания. Обратите внимание на их произношение. Переведите незнакомые слова.**

классифика́ция, -и  
классифици́ровать *как? по чему?*  
классифици́ровать по средствам  
справедли́вый, -ая, -ое, -ые  
несправедли́вый-ая, -ое, -ые  
противорече́чить *кому? чему?*  
противорече́чить уста́ву  
самооборо́на  
в по́рядке *чего?*  
в по́рядке самооборо́ны  
подверга́ться *чему?*  
подверга́ться агресси́и  
предпринимáть – предприня́ть  
нападéние  
ору́жие ма́ссового уничтоже́ния  
средства пораже́ния  
пресле́довать цель  
ограни́ченный, -ая, -ое, -ые  
ва́жный, -ая, -ое, -ые  
радика́льный, -ая, -ое, -ые  
коали́ция  
коалицио́нный, -ая, -ое, -ые  
аквато́рия, -и  
лока́льный, -ая, -ое, -ые  
региона́льный, -ая, -ое, -ые  
крупномасшта́бный, -ая, -ое, -ые  
как пра́вило  
в хо́де *чего?*  
в хо́де войны

**Задание 2. Образуйте прилагательные от данных существительных. Составьте с этими прилагательными словосочетания.**

Война́, полити́ка, регион, воору́жение, коали́ция, на́ция, во́здух, ко́смос.

**Задание 3. Согласуйте прилагательные, данные в скобках, с существительными.**

(Различный, общий) классификации, (военный) доктрина, (военный) действия, (вооружённый) нападение, (современный, справедливый, несправедливый, локальный, региональный, крупномасштабный) война, (военно-политический, ограниченный, важный, радикальный) цели, (ядерный) оружие, (национальный, коалиционный) ВС, (воздушный, космический) пространство.

**Задание 4. Составьте именные словосочетания, раскрыв скобки.**

Классификация (войны), элемент (военная доктрина), принципы (международное право), оружие (массовое уничтожение), порядок (самооборона), границы (государство), территория (регион), применение (ядерное оружие), средства (поражение), коалиция (государства).

**Задание 5. Назовите, от каких глаголов образованы данные причастия.**

Противоречащий, подвергшийся, предпринявший, применяемый, противостоящий, прилегающий.

**Задание 6. Замените причастие на конструкцию со словом *которые*.**

Войны, не противоречащие Уставу ООН  
Противостоящие государства  
Прилегающие акватории

**Задание 7. Образуйте от данных глаголов существительные.**

Нападать, уничтожать, поражать, применять.

**Задание 8. Трансформируйте активные конструкции в пассивные.**

1. Справедливую войну ведёт сторона, подвергшаяся агрессии.
2. Несправедливую войну ведёт сторона, предпринявшая вооруженное нападение.
3. Региональную войну ведут национальные или коалиционные ВС на территории региона.

Далее объявляется план работы на данном занятии (1. Речевая разминка. 2. Проверка домашнего задания. 3. Работа с текстом: а) контроль навыков чтения; б) составление плана текста; в) пересказ текста. 4. Доклад слушателя о классификации современных войн в Вашей стране).

Всё занятие строится на коммуникативной основе. Преподаватель выступает в качестве коммуникативного партнёра. Комплексно используются разные виды речевой деятельности.

Речевая разминка, используемая на занятии, нацелена на активизацию лексики из текста «Классификация войн», тренировку памяти, а также на развитие навыков чтения.

**Задание 1. Посмотрите на слайд №1 (№3) и запоминайте слова (20 сек.). На слайде №2 (№4) назовите лишнее слово.**

(Ответы выделены на слайдах курсивом.)

*Слайд 1*

<b>КОАЛИЦИЯ</b>	<b>АКВАТО́РИЯ</b>
<b>УНИЧТОЖÉНИЕ</b>	
	<b>ПОРАЖÉНИЕ</b>
<b>НАПАДÉНИЕ</b>	<b>САМООБОРО́НА</b>

КОАЛИ́ЦИЯ	НАПАДЭ́НИЕ
УНИЧТОЖЭ́НИЕ	КЛАССИФИКА́ЦИЯ
АКВАТО́РИЯ	САМООБОРО́НА
ПОРАЖЕНИЕ	

РЕГИОНА́ЛЬНАЯ	ЛОКА́ЛЬНАЯ
СПРАВЕДЛИ́ВАЯ	
НЕСПРАВЕДЛИ́ВАЯ	НАЦИОНА́ЛЬНАЯ
КРУПНОМАСШТА́БНАЯ	

СПРАВЕДЛИ́ВАЯ	ЛОКА́ЛЬНАЯ
РЕГИОНА́ЛЬНАЯ	
КРУПНОМАСШТА́БНАЯ	НЕСПРАВЕДЛИ́ВАЯ

Следующие задания формируют навык чтения. Они выполняются слушателями в виде письменного контроля, а затем комментируются преподавателем.

Стоит отметить, что система заданий может варьироваться в зависимости от уровня подготовленности обучающихся, их профессиональных потребностей.

**Задание 2.** В списке есть пары разных слов, форм слов (р) и одинаковых (о). Быстро просмотрите пары и поставьте нужную букву (р или о). Постарайтесь выполнить задание за 60 секунд.

Образец: имéет – умéет (р)

коали́ция – коали́ция (о)

1. акватóрия – акватóрии (...)
2. ва́жный – отва́жный (...)
3. ору́жие – ору́дие (...)
4. самооборо́на – самооборо́на (...)
5. цель – цел (...)
6. сторонá – странá (...)
7. класси́фицируются – класси́фицируют (...)
8. региона́льные – региона́льные (...)
9. пораже́ния – пораже́ние (...)
10. война́ – война́ (...)
11. радика́льные – радика́льные (...)
12. пресле́дуют – послéдуют (...)
13. регион – легион (...)
14. на́ция – ра́ция (...)

### Задание 3. Вставьте в слова пропущенные буквы.

д...ктри́на яд...рный коал...ция	нап...дэ́ние огр...ни́ченный вооруж...нные	террит...́рия р...гио́н акв...то́рия	косм...́ческий с...о́щества межд...наро́дный
--	--	--	--

Речевая разминка заканчивается беседой, в ходе которой слушатели вспоминают изученное, проводят самоанализ, преподаватель предлагает ученикам провести самостоятельное сравнение результатов. При этом важно отметить ценность последующего действия – высказывания слушателями своих рассуждений, мыслей, умозаключений. С точки зрения качественного усвоения материала и отработки учениками полученных умений и навыков целенаправленная беседа способствует развитию устной речи, положительно влияет на формирование форм связной речи – диалогической и монологической, позволяет отрабатывать умения слушать и понимать собеседника, а также заставляет ученика связно излагать свои мысли в диалоге с оппонентом. Словарный запас активизируется, уточняется и дополняется. Кроме того, беседа сочетает рациональную и эмоциональную стороны психики, стимулируя мотив к изучению языка. С нашей точки зрения, за счёт высокой степени эмоционального заряда предлагаемого учебного материала происходит оптимизация учебного процесса, а изучение русского языка иностранными военными специалистами становится глубоко мотивированным и профессионально значимым.

Приведем фрагмент беседы преподавателя и слушателей.

**Преподаватель:** В тексте часто встречаются слова: *справедливая, несправедливая, региональная, локальная, крупномасштабная*. С каким словом используются эти слова?

**Слушатели:** Война.

**Преподаватель:** Какого рода слово «война»?

**Слушатели:** Война – слово женского рода.

**Преподаватель:** Но говорят, «у войны не женское лицо». Вы согласны с этим высказыванием?

**Слушатель:** Я согласен с этим высказыванием. Война – дело мужское. Но женщины, как и мужчины, тоже воевали, защищали свою родину.

**Преподаватель:** Но в русском языке есть много хороших слов женского рода. Назовите их.

**Слушатели:** Дружба, вера, надежда, любовь...

Далее следует проверка задания, полученного на самоподготовку на предыдущем занятии (слушатели учили определения видов войн из текста «Классификация войн»). С целью проверки знаний определений войн предлагаются следующие задания.

**Задание 1. Слушайте определения различных видов войн. Назовите соответствующие им понятия.**

(Аудио 1 – справедливая война; аудио 2 – несправедливая война; аудио 3 – локальная война; аудио 4 – региональная война; аудио 5 – крупномасштабная война.)

Задание № 2, 3 выполняются письменно на раздаточном материале, затем результаты работы слушателей комментируются преподавателем.

**Задание 2. Восстановите определения. Напишите пропущенные слова.**

1. \_\_\_\_\_ войны – это войны, не противоречащие Уставу ООН, нормам и принципам международного \_\_\_\_\_.

**Крупномасштабная война** – война между \_\_\_\_\_ государств или крупнейшими государствами мирового \_\_\_\_\_, в ходе которой стороны преследуют \_\_\_\_\_ военно-политические цели.

**Локальная война** – это война между двумя и более государствами, в ходе которой стороны преследуют \_\_\_\_\_ военно-политические цели.

**Задание 3. Допишите окончания слов, исходя из смысла фразы.**

**Региональн... война** – это война между двумя и более государств... одного регион..., в ходе которой стороны преследу... важные военно-политическ... цели. Война вед...ся национальн... или коалиционн... вооружённ... силами на территории регион... с прилегающими к нему акватори... и в воздушн... (космическ...) пространстве над ним. Противостоящие сторон... могут применять как обычные, так и ядерные средств... поражения.

**Задание 4. Быстро найдите в тексте фразы по фрагментам и прочитайте их целиком.**

<...> ведутся стороной, предпринявшей <...>.

<...>выделяются войны с применением ядерного и других видов оружия массового уничтожения или <...>.

**Задание 5. Поставьте слова и словосочетания, данные справа, в нужной форме.**

классифицировать	как? по чему?	военно-политические цели применяемые средства масштабы справедливые и несправедливые войны
подразделять	на что?	Устав ООН нормы и принципы международного права
противоречить	чему?	применение ядерного оружия применение обычных средств поражения
войны	какие? с чем? между кем? чем?	два государства коалиции государств крупнейшие государства

Основная часть занятия включает составление номинативного плана текста «Классификация войн» и соответствующих ему языковых конструкций. Методика работы такова: сначала слушатели читают первый абзац текста, затем определяют, о чём говорится в данном абзаце и дают название первому пункту номинативного плана; во второй столбец таблицы записывают языковую конструкцию. Далее, используя данную конструкцию, обучающиеся задают друг другу вопросы, таким образом организуется работа в парах.

Результат работы представим в виде таблицы.

Номинативный (=назывной) план	Конструкции	Содержание текста
1. Классификация войн в различных государствах	ГДЕ существует ЧТО	1. В различных государствах существует разная классификация войн
2. Классификация войн как элемент военной доктрины	ЧТО является ЧЕМ	2. Как правило, общая классификация войн, к которым необходимо готовиться государству, является элементом его военной доктрины
3. Основания (=критерии, признаки) классификации современных войн в Военной доктрине России	ЧТО классифицируются ПО ЧЕМУ (=КАК)	3. В военной доктрине России современные войны классифицируются: - по военно-политическим целям; - по применяемым средствам; - по масштабам военных действий
4. Виды войн, группирующиеся по военно-политическим целям. 4.1. Справедливые войны. 4.2. Несправедливые войны	(ПО ЧЕМУ) ЧТО подразделяются НА ЧТО ЧТО – это ЧТО ЧТО ведутся ЧЕМ ЧТО ведутся ЧЕМ	4. По военно-политическим целям войны подразделяются на <...>. Справедливые войны – это <...>. Несправедливые войны – это <...>
5. Виды войн, которые можно сгруппировать по применяемым средствам. 5.1. Войны с применением ядерного и других видов ОМП. 5.2. Войны с применением ОСП	ПО ЧЕМУ выделяются ЧТО	5. По применяемым средствам выделяются войны с <...>
6. Виды войн по масштабам. 6.1. Локальная война. 6.2. Региональная война. 6.3. Крупномасштабная война	ПО ЧЕМУ бывают ЧТО ЧТО – это ЧТО ЧТО – это ЧТО ЧТО – ЧТО	6. По масштабам военных действий бывают локальные, региональные или крупномасштабные войны. <b>Локальная война</b> – это война <...>. <b>Региональная война</b> – это война <...>. <b>Крупномасштабная война</b> – война <...>

Продолжая работу с текстом «Классификация войн», слушатели кратко пересказывают его содержание с опорой на план.

При пересказе обучающимся предлагается использовать следующие фразы:

- Текст называется ... / Текст посвящён... /
- Вначале говорится о .../ В начале текста говорится о ...
- Затем мы узнаём о ...
- Далее рассказывается о ...
- Автор даёт определения .../ Даются определения ...

(Возможный вариант пересказа: Текст называется «Классификация войн». В начале текста говорится о существовании различных классификаций войн как элементе военной доктрины. Затем мы узнаём об основаниях классификации современных войн в Военной доктрине России. Далее рассказывается о видах войн. Даются определения различных видов войн.)

Задание нацелено на формирование навыков и умений реферативного изложения научного текста.

Проверка и закрепление знаний о классификации современных войн в Российской Федерации осуществляется путём создания монологического высказывания с опорой на схемы (схема 1, схема 2, схема 3).



В конце занятия слушается доклад, заранее подготовленный офицером, по теме «Классификация войн в Вашей стране». Данное задание реализует не только индивидуальную форму обучения, но и отвечает практическим потребностям и интересам иностранных военнослужащих.

В заключительном слове преподаватель подводит итоги занятия, отмечает, что цели, поставленные в начале занятия, достигнуты, а также комментирует задание на самоподготовку. (Задание на самоподготовку: 1. Самодиктант текста «Классификация войн». 2. Подготовить выступление с докладом по теме «Классификация войн», быть готовым к беседе по теме).

В целом учебные занятия в высшем военно-учебном заведении, независимо от преподаваемой учебной дисциплины, должны иметь общую основу их организации и проведения, гармонично сочетаться с образовательной деятельностью учебного заведения.

### **Список литературы**

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2007. – 185 с.

2. Воителева Т.М., Марченко О. Н. Обучение русскому языку как неродному: учеб.-метод. пособие. – М.: МАКС Пресс, 2017. – 111 с.

3. Крючкова Л. С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. – 6-е изд., стер. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 480 с.

4. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.

5. Военная доктрина Российской Федерации. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 22 с. + Доп. материалы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.znaniium.com>.

6. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Шукина. – М.: Рус. яз., 2003. – 304 с.

7. Русский язык как иностранный. Язык специальности – 2: учеб. пособие / С.Н. Торгун, О.Ю. Ефимова, Н.В. Сивцова, М.А. Степанова, В.Ю. Хуринова, Е.А. Новикова. – М.: ВАГШ ВС РФ, 2018. – 43 с.

8. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – 6-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 508 с.

*Статья поступила: 25.10.19. Принята к печати: 06.11.19*

### **Тренд стандартизации процедур управления знаниями в признании результатов профессионального педагогического образования**

В статье показаны проблемы устранения дефицита профессиональных и педагогических компетентностей педагогов СПО. Обозначена стратегия интеграции и институализации результатов неформального образования. Рассмотрены возможности стандартизации процедур признания результатов неформального педагогического образования. Предложены позиции оценивания результатов неформального образования и включения его в результат формального педагогического образования на основе международных стандартов качества.

The article shows the problems of shortage professional and pedagogical competences of teachers of SVE. The strategy of integration and institutionalization of the results non-formal education is outlined. Possibilities of standardization of procedures of recognition of results informal pedagogical education are considered. Are proposed the positions of evaluation the results non-formal education and its inclusion in the result of formal pedagogical education on the basis of international quality standards.

**Ключевые слова:** непрерывное образование взрослых, неформальное педагогическое образование, стандартизация признания результатов профессионального педагогического образования.

**Key words:** lifelong adult education, informal education, standardization of recognition of education results.

Знания педагога учреждения среднего профессионального образования (СПО) для поддержания актуального, востребованного практикой состояния нуждаются в управлении. Между тем в современном педагогическом образовании наблюдаются противоречивые тенденции: с одной стороны, требуется непрерывное обновление знаний педагога в связи с обновлениями ФГОС, а с другой стороны, практика. Работодатели отмечают неповоротливость системы образования, её непродуктивность в смысле получения педагогом знаний в узкопрофессиональной области. Дуальные оппозиции есть и в требованиях к компетенциям работников учреждений СПО: в определённые периоды считается, что профессиональные знания будущим рабочим и специалистам вполне могут дать профессионалы-практики, имеющие производственный опыт, которым при этом необязательно иметь педагогическое образование; в другой период создаются нормативные регламенты, предписывающие профессионалам-производственникам необходимость получения педагогического образования.

Отсюда в кадровом составе учреждений СПО возникает наличие полярно противоположных групп по признаку профессиональных квалификаций: одни являются специалистами производства с ещё неявно выявленными педагогическими установками и склонностями, а другие имеют педагогическое образование и стаж работы в образовательном учреждении, но слабый опыт работы на современном производстве. Это противоречие в продуктивности кадрового состава по выпуску квалифицированных рабочих и специалистов могла бы нивелировать дуальная система обучения, но её развитие без государственной поддержки на данный момент проблематично.

Поэтому для восполнения пробелов компетентностей различных групп педагогов СПО администрацией учреждения принимается решение подключения системы формального образования: обучение происходит через систему дополнительного профессионального образования (профессиональную переподготовку, повышение квалификации, стажировки).

Однако ожидания педагогов и реальные результаты такого обучения часто расходятся. Поэтому усиливается востребованность неформального непрерывного образования, которое быстрее реагирует на продиктованные самой жизнью изменения техники и технологий, обновления знаний и т.п. [1; 16; 23].

В то же время решение вопроса о признании результатов неформального образования и самообразования остаётся открытым – система признания квалификаций в России не срабатывает. Какие же ориентиры для признания результатов такого образования могут быть приняты как основания для интеграции в результат формального образования? В поисках ответов изучим характеристики неформального образования и проанализируем возможности оценивания его результатов с позиций стандартов качества.

Согласно Программе [6], государственная образовательная политика предполагает интеграцию комплекса различных программ и проектов самого разного уровня, в реализации которых потребуется оптимальный набор подходов точечно-направленного действия.

В своём качественном обновлении непрерывное образование сохраняет приоритеты традиционного образования. В настоящее время акцентируются такие черты непрерывного образования, как взаимосвязь уровней образования, разнообразие вариантов сфер интересов вне профильного профессионального образования, расширение возможностей сетевого обучения. В рамках последнего происходит взаимодействие образовательных учреждений и необразовательных организаций. Обучение при этом может носить как формальные, так и неформальные и информальные характеристики [18].

При этом совокупность знаний, включаемых в образовательный контент педагога профессионального образования, вслед за В.П. Шестаком, можно классифицировать по следующим группам: 1) «архивные» – знания, обеспечивающие устаревшие, но действующие технологии; 2) «прагматические» – знания об оптимальных действующих производственных технологиях; 3) «форсайтные» – знания, обеспечивающие выход на новые технологии. Заметим, что и в сфере профессионального педагогического образования оценочные процедуры базируются аналогично: на «архивном» контенте – более 50%, на «прагматичном» – примерно 40% и на «форсайтном» – менее 10% [21]. Реальная же потребность профессионального образования в большей степени проявляется на уровне передовых технологий завтрашнего дня, инноваций, т.е. на основе форсайтных знаний.

Малая доля форсайтных знаний в образовательном контенте формального образования объясняется тем, что преподаватели вузов часто не обладают компетенциями в оценивании перспектив прорывных производственных технологий ввиду недостаточности собственного производственного опыта. Поэтому возникает вопрос создания условий для компетентного оценивания новейших знаний, транслируемых обучающимися на основе собственного опыта.

По аналогии с зарубежными исследованиями, в которых проводится изучение мнений педагогов профессионального образования через параллельное оценивание применяемых образовательных стандартов и собственных компетентностей педагогов [24], можно организовать экспертное оценивание преподавателем собственных результатов самообразования с привлечением компетентного педагогического сообщества участников обучения на курсах переподготовки. Учебные методические проекты обучающихся, основанные на знаниях о передовых технологиях, с одной стороны, служат объектом оперативного оценивания, и при этом составляют полезный контент информации для всех обучающихся. Формирующая и оценивающая деятельность педагога дополнительного профессионального образования учреждения ВПО при этом является инструментом управления знаниями.

Возникают вопросы: насколько легитимными можно считать такие оперативные процедуры оценивания? Если это так, то каковы условия признания таких знаний результатами профессионального образования педагога?

В этой связи проследим варианты развития взглядов на результаты различных видов образования. Структурируя образовательные процессы в рассматриваемой нами сфере, Н.Н. Суртаева показывает взаимосвязь вертикальной и горизонтальной интеграции образования

взрослых. Традиционное образование сохраняет вертикальную преемственность ступеней формального образования – от дошкольного до последующих ступеней, при которых предполагается возможность перехода на каждый последующий уровень образования. Горизонтальная интеграция помогает устанавливать междисциплинарное взаимодействие и транскоммуникации между различными профессиональными сферами профильного базового и дополнительного профессионального образования [17].

В таком изобилии образовательных маршрутов для обучающегося периодически возникает потребность в признании результатов образования, полученного в различных сферах, и форматах. Сам результат образования в технологическом ключе представляется как стандарт, к которому надо стремиться: в формальном образовании цель описывается диагностическим способом, весь курс обучения может (и должен) быть ориентирован на нее как на стандарт. В процессе обучения оценка играет роль обратной связи и подчинена достижению цели-стандарта. Ввиду многообразия предъявляемых результатов решение о соответствии их цели-стандарту составляет компонент системы управления знаниями.

Однако согласимся с Е.Е. Чехариным, показывающим управление знаниями не просто как систему трансляции знаний. Тем более не включаются в эту *систему* устаревшие механизмы управления образовательной организацией различными технологиями или информационными продуктами. Е.Е. Чехарин рассматривает управление знаниями как *стратегию* развития образовательной организацией. При этом цель стратегии управления представляется как всемерная мобилизация на пользу организации всех имеющихся ресурсов педагогического коллектива (производственный и социальный опыт, весь спектр квалификации сотрудников, инновационность, креативность и синергия и др.).

Основная цель стратегии управления знаниями – повышение качества образования при сокращении скорости реагирования на изменения запросов работодателей. Создав на основе стратегии различные модели управления знаниями в обучающейся организации, Е.Е. Чехарин указывает на необходимость новой парадигмы управления знаниями, которая исключила бы разделение труда, обучения и организационного процесса. Эффективность интеграции этих трёх процессов наступает при условии их синхронизации. В свою очередь, стратегическое значение интеграционного процесса переходит на групповой (культурный) и институциональный (политический) уровень [20].

В выборе стратегий управления образованием особую роль играет результативность неформального и информального педагогического образования. Массив обновляющихся знаний и потребность освоения

новых компетенций таковы, что высокая скорость перезагрузки контента и технологий ставит в трудное положение и педагогов, и обучающихся. Особенно это касается педагогов профессионального образования, мастеров производственного обучения, других педагогов технологического профиля по следующим причинам:

1) разрыв между требуемыми производством компетенциями и имеющимися знаниями в результате формального образования различных уровней слишком велик;

2) обновление парка нового оборудования в учебных мастерских не всегда успевают за новыми технологиями, поэтому как альтернатива в подготовке специалистов завтрашнего дня возникает потребность в новых информационных ресурсах, способных восполнить отсутствие возможности освоения новейших техники и технологий в режиме дистанционного взаимообучения и/или самообучения [3; 12].

Более того, А.А. Салахов показывает обратно пропорциональные зависимости между количеством выпускаемых специалистов, наличием трудовых ресурсов для предприятий России и требованиями работодателей к качеству подготовки специалистов [15]. Другие авторы говорят о том, что те, кто обучается самостоятельно или в режиме неформального образования, при конкретных вопросах применения профессиональных квалификаций порой оказываются подготовленными лучше, чем те, кто получил соответствующие документы в формальных структурах образования. В этой связи очевиден тот факт, что для выпуска квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена педагоги технологического профиля также оперативно должны обновлять свои квалификации не только в рамках формального, но и непрерывного неформального образования [6; 11]. Поэтому вновь и вновь возникают проблемы легитимности процедур валидации, эквалюации образования, полученного неформальным путём [5].

Между тем разрабатываемые фонды оценочных средств в соответствии со ФГОС либо излишне конкретизированы и математически детализированы (оцифрованы), либо подразумевают создание укрупнённых групп компетентностей – метапрофайл (С.А. Писарева) и комплекс компетентностей [3], либо оптимизируют оценивание [7].

Заметим, что в широком смысле результат образования подразумевает и личностное развитие педагога. Поэтому важнейшие результаты непрерывного образования Е.М. Дорожкин и др. предлагают рассматривать как непрерывность развития личности; непрерывность образовательного процесса; успешность реализации организационно-педагогического механизма, регулирующего взаимоотношения, взаимосвязи различных этапов и ступеней общего и профессионального образования человека и т.п. [4]. При этом Е.М. Дорожкин справедливо

полагает, что необходимо пересмотреть традиционное понимание фундаментальности, расширяя внедрение сетевой стратегии обучения, которая учитывает условия новой технологической среды образовательного учреждения (виртуальные технологии, дистанционное обучение и разнообразие образовательных маршрутов и др.).

Обновление содержания непрерывного профессионального образования потребует в связи с переходом экономики к новым технологическим укладам, которые будут сопровождаться развитием информационных, когнитивных и социогуманитарных технологий; установления приоритета личности как востребованного квалифицированного специалиста в постиндустриальном обществе [4]. Таким образом, преемственная взаимосвязь в непрерывном образовании образуется как поэтапная интеграция государственных и негосударственных образовательных институтов, различных институциональных и технологических характеристик и др. [9].

На технологическом уровне, как считает Н.Н. Суртаева, в перспективе произойдет развитие технологий, форм, взаимодействий различного характера. Следует ожидать также изменение содержания, учитывающее индивидуальный потенциал личности обучающегося, расширяющееся по мере изменения жизненного пространства, которое в конечном итоге влияет на различные преобразования непрерывного профессионального образования [17, с. 24–25].

Подводя предварительный итог, констатируем, что процессы развития непрерывного педагогического образования соответствуют, с одной стороны, философским законам перехода количества в качество, теориям синергетического развития инноваций. С другой стороны, поэтапность процессов совершенствования качества педагогического образования в мировой практике упорядочивается различными процессами структурирования. Поэтому, признавая роль и большое значение неформального и информального педагогического образования, можно констатировать, что в науке и педагогической практике настало время рассмотреть возможности стандартизации некоторых позиций неформального образования для включения его результатов в контент формального образования.

Итак, широкий спектр осваиваемого контента знаний и компетенций, с одной стороны, требует информационной и психологической поддержки, а с другой стороны, необходима адекватная пониманию педагога система оценивания соответствия квалификаций в соответствии со стандартами.

Что же стоит признавать как результат образования, а что таковым результатов не может быть признано даже при коллективном оценивании?

Приведём в связи с этим выявленные исследователями основания для отбора результатов.

1. Опыт и перспективы сертификации неформального образования. Поскольку в практике образовательного пространства педагогических кадров укрепилось накопительное портфолио, неформальное образование все чаще в настоящее время завершается выдачей всевозможного вида сертификатов. Так, различные модели интеграции трех форм организации образовательного процесса (формальной, неформальной и информальной) реализованы в системе управления региональным образованием под руководством ТОГИРРО (Тюменского областного государственного института развития регионального образования).

Н.В. Бруснецова и Е.А. Нежелская также проанализировали формы неформального образования и структурировали их. Проведённый указанными авторами анализ поможет в проектировании программ повышения квалификации, например в части указаний к самостоятельной работе обучающихся [2]. Кроме того, ряд авторов считают, что неформальное образование – один из важнейших ресурсов экономического и социального развития общества, требующий государственного признания и государственной поддержки. [19]. Полагаем, что такой формой признания может быть *рамочная стандартизация* процессов неформального и информального образования при включении их результатов в зачётные позиции формального образования.

2. Информальное образование в сетевом формате как фактор саморазвития и самореализации педагога. Как отмечает Л.С. Притчина, внедрение профессионального стандарта педагога в практику создает условия для профессионального роста педагогов и возможности творческой самореализации в профессии благодаря инновационной деятельности. При этом нововведения в педагогическую деятельность меняют содержание и технологии обучения и воспитания с целью повышения их эффективности [11]. И в этом отношении велика роль неформального образования в любом формате, включая сетевое взаимодействие. При условии реализации различных программ в индивидуально-личностном формате сетевое взаимодействие способствует реализации любого образования. Как замечает Н.Н. Суртаева, неформальное образование получает возможность реализации в различных пространствах пребывания, где есть IT-технологии. Существенным подспорьем любого образования становится *возможность организации накопления методического материала в различных форматах* в виде создания педагогических хабов [18].

3. Новые технологии из неформального образования становятся атрибутом формального образования. О.Н. Шилова, Т.Н. Рейзвих, В.А. Полякова, показывая становление неформального образования в

историческом развитии и его роль в современном образовании, раскрывают механизмы освоения азов и секретов профессионализма в сфере неформального образования. Кроме того, *новые технологии обучения как результат творческого подхода* ее авторов, постепенно утверждаются в практике применения и в системе формального образования. Так, новая технология включается в систему профессиональной подготовки, а затем становится атрибутом формального образования [11; 22].

В поисках форм стандартизации процедур адекватной оценки квалификации педагога параллельно выявляются риски стандартизации неформального и информального образования. Прежде всего это несоответствие требований стандарта с ожиданиями работодателей в проявлениях компетенций в конкретной сфере и регионе. Кроме того, возможна личная предвзятость андрагогов к включению достижений обучающихся по образовательной программе в результат обучения. Нивелирование этого фактора может произойти в процессе коллективного обучения или при оценивании в сетевом сообществе информального образования.

Между тем уже сейчас существуют возможности реализации положений концепции по индивидуализации образовательных маршрутов, что соответствует положениям концепции об устранении замкнутых вариантов путей получения образования в любом возрасте; о доступности непрерывного образования для различных категорий обучающихся через развитие дистанционного обучения; о развитии образовательных технологий с учётом специфики обучения взрослого населения [6].

Это реализовано, например, в Тюменском регионе, где пришли к выводу, что развитие неформального образования должно получить преимущество при включении в систему образования в целом. Это необходимо для улучшения качества жизни и профессионального развития взрослого населения [13; 14]. Поэтому в русле реализации концепции [6] предполагается:

- развитие корпоративного обучения, что необходимо для выполнения производственно оправданного заказа работодателей;
- внедрение образовательных практик для новых профессиональных квалификаций;
- распространение опыта профессиональных сообществ, в том числе и приобретённого на соревнованиях чемпионатов молодёжных профессиональных конкурсов.

В этом ключе Д.П. Фролов справедливо утверждает, что институциональная эффективность любой системы определяется балансом позитивных и негативных эффектов комбинации формальных и неформальных институтов. Недостатки российской системы образования в числе прочих причин Д.П. Фролов относит на счёт игнорирования

роли неформальных институтов [19]. В сфере управления профессиональным педагогическим образованием педагогов СПО приходит понимание, что продуктивные результаты неформального образования нуждаются в процедуре институционального признания. Это связано с оценкой качества образования как вопрос о перестройке самого общества, его актуального состояния, соответствующего общемировым стандартам. При этом решение проблемы качества образования потребует выявления оптимальной системы показателей, которые позволяют выявлять и оценивать продуктивность образовательного процесса [8].

Основаниями для такого оценивания можно рассматривать стандарт ИСО 9001:2000 Системы менеджмента качества (п.6.2.2), в соответствии с которым управление знаниями в образовательной организации призвано регулировать компетентность сотрудников, оценивать результаты их работы по улучшению качества работы и др.

Итак, стандартизация результатов неформального образования должна охватить и механизмы создания и применения фондов оценочных средств [16]. Оценочные средства должны быть поливариативными по форме, учитывать индивидуальные профессионально-образовательные маршруты обучающихся педагогов. Например, в комплект оценочных средств включаются задания в виде кейсовых технологий, фасетных тестов, перезачётов по результатам профессиональных достижений обучающихся в сочетании с профессиональными достижениями педагогов, участие в профессиональных и инновационных, творческих конкурсах по профилю выпускаемых профессий.

Полагаем, что показатели широкого спектра процессов неформального образования могут быть включены в состав результатов по итогам обучения в системе дополнительного профессионального образования на следующих основаниях, создающих рамку стандартизации процедур оценивания:

1) если имеется *доказательство процесса*: обучение в системе дополнительного профессионального образования; наличие портфолио, которое содержит педагогическое исследование в освоении актуального содержания по дисциплине (модулю), что подтверждает использование «процессного подхода» (по ИСО 9001-2000);

2) если имеется *наличие инновационного продукта* (методической разработки, статьи, пособия, оценочных средств, дополнительных программ и проектов),

3) если есть *доказательство качества работы*, например, если имеется победа в конкурсе профессионального мастерства.

Эти позиции соответствуют позициям Международного стандарта качества ИСО 9001-2000 в области обучения, что согласуется со стан-

дартами в сфере образования ГОСТ Р ИСО 9001-2001 Системы менеджмента качества. Требования (с Изменением № 1) и требованиями п.6.2.2. и 6.2.5 4 ГОСТ Р 52614.2-2006.

Практика обучения в системе ДПО показывает, что оцениваемые в этих рамках образовательные проекты обучающихся становятся востребованным форсайтным контентом профессиональных знаний. Таким образом, результаты неформального (и информального) образования могут быть интегрированы в результаты формального профессионально-педагогического образования педагогов СПО при наличии следующих условий и критериев:

- условия: 1) для диверсификации профессионально-образовательных маршрутов слушателей предлагается не жёсткая, а рамочная система оценивания результатов (продуктов) образовательного процесса; 2) наблюдается востребованность и обеспечивается возможность накопления в методических хабах продуктов труда как результата творческого подхода слушателей при его создании; 3) в ходе обучения была организована синергетическая среда, предполагающая совместную деятельность обучающегося сообщества для саморазвития и саомобразования каждого участника;

- критерии: 1) наличие доказательств процесса самообразования/взаимообучения, 2) наличие инновационного продукта (достаточно на уровне одного из подразделений образовательного учреждения), 3) имеется доказательство качества работы (экспертная оценка руководителя учреждения либо экспертного сообщества).

Итак, управление знаниями в профессиональном педагогическом образовании в настоящее время охватывает процессы неформального и информального образования, в том числе и процесс оценивания, который может быть стандартизован по рамочной модели. Это становится возможным при создании условий для перехода на новые модели и механизмы оценивания. При этом обеспечение информационной базы для принятия обоснованных управленческих решений, как показывает Н.Ф. Ефремова, даёт основание для использования эвалюации результатов образования, полученного самостоятельно или в профессиональном сетевом педагогическом сообществе. Без такого механизма признания результатов освоения актуальных знаний и востребованных навыков становится непродуктивным развитие управленческой деятельности в образовании.

Таким образом, при переходе на компетентностное обучение потребуются создание и функционирование фондов оценочных средств, действующих на основе анализа комплексных оценок о состоянии оцениваемых объектов [5; 16]. На стратегическом уровне управления знаниями в соответствии с концепцией [6] ожидается улучшение динамики

повышения качества жизни (по оценкам населения региона и, в частности, работников ведущих отраслей экономики); оправдание ожиданий социального благополучия, в том числе и в плане расширения сети различных учреждений непрерывного образования (включая педагогическое образование); повышение востребованности квалифицированного персонала региона, так как произойдет расширение поля формирования профессиональных компетенций. Как следствие, стандартизация результатов качества неформального образования в направлении соответствия стандартам и требованиям к квалификации на производстве в конечном итоге приведет к инвестиционной привлекательности региона.

### Список литературы

1. Бегидова С. Н., Хазова С. А., Ахтаов Р. А. Теоретико-методологические основы профессионально-творческого развития личности будущего специалиста // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – Т. 17. – С. 1–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/870011.htm>.

2. Брусенцова Н.В., Нежелская Е.А неформальное и информальное образование // Философия образования, психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных исследований: сб. ст. XIX Междунар. науч.-практ. конф. аспирантов. – 2016. – С. 39–54.

3. Ефимова С. А. Модернизация системы аттестации обучающихся профессиональных образовательных организаций в условиях становления Российской национальной системы квалификаций: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2017.

4. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф., Шевченко В. Я. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 63–81.

5. Ефремова Н.Ф. Эвалюация как информационная основа управления качеством обучения // Фундаментальные исследования. – № 2. – 2015. – С. 1489–1493.

6. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: [http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptsiya\\_razvitiya\\_neprezyvnogo\\_obrazovaniya\\_vzroslyh.docx.pdf](http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptsiya_razvitiya_neprezyvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx.pdf)

7. Катаев С. Г., Лобода Ю. О., Хомякова Е. А. Индикаторный метод оценивания компетенций // Вестник ТГПУ. – 2009. – №11. – С. 70–73.

8. Лебедева А. С. Качество образования в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов СПО // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – Т. 30. – С. 36–41. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770962.htm>

9. Непрерывное образование – стратегия жизни современного человека: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. г. Владимир, 26–27 марта 2014 г. / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых; Пед. ин-т. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 323 с.

10. Полякова В. А. К вопросу о развитии системы повышения квалификации педагогов в условиях информационного общества // Научный поиск. – 2014. – № 2, 4. – С. 29–32.

11. Притчина Л.С. Некоторые аспекты инновационного подхода в преподавании математических дисциплин в высшей школе // Теория и практика развития современного образования в России: коллективная моногр. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – С.444–445.

12. Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта: материалы сетевого семинара ЦПК ЛГУ им. А.С. Пушкина, СПб ИУО РАО и СПб ГБП ОУ ИПЛ для работников общего и профессионального образования, Управления образованием, 2017.
13. Ройтблат О.В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России // Человек и образование. – 2013. – № 1 (34). – С. 25–28.
14. Ройтблат О. В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2015. – 425 с.
15. Салахов А.А. Главное направление – развитие квалификаций // Профессиональное образование и рынок труда. – 2013. – № 1. – С. 30–31.
16. Создание фондов оценочных средств для реализации дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников: науч.-метод. пособие / О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева, О.Н. Суртаева, Ж.Б. Марголина, С.В. Иванова. – СПб.; Тюмень: ТОГИРРО, 2018 – 136 с.
17. Суртаева Н.Н. Инновационный тренд в развитии непрерывного профессионального образования СНГ: проблемы и перспективы // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева. – СПб., 2017. – С. 22–25.
18. Суртаева Н.Н. Сетевое взаимодействие при организации неформального образования педагогических работников дополнительного профессионального образования // Вестник ТОГИРРО. – 2016. № 1. С. 13–16.
19. Фролов Д.П. Российская система Университетского образования: вопросы институциональной эффективности // Региональная экономика: теория и практика. – 11 (2016). – С. 94–102.
20. Чехарин Е.Е. Управление знаниями в учебной организации // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – №1 (17).
21. Шестак В.П. Интеллектуальный капитал и управление знаниями в инженерной педагогике // Инженерная педагогика. – 2015. – Вып. 17. – Т. 1. – С. 242–248.
22. Шилова О.Н., Рейзвих Т.Н. Неформальное образование: исторический аспект и современность// Вестн. Рус. христианской гуманитар. акад. – 2015. – Т. 16. – № 2. – С. 277–285.
23. Dineke E. H. Assessment of Professional Competence//Tigelaar and Cees P. M. van der Vleuten. Supporting teacher competence development for better learning outcomes/Evropiancomission. Education and training [http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster\\_en.htm/](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm/) July 2013.
24. Frank Achtenhagen Fritz K. Oser Ursula Renold Teachers' Professional Development Aims, Modules, Evaluation. Sense publishers ROTTERDAM/BOSTON/TAIPEI Published by: Sense Publishers, P.O. Box 21858, 3001 AW Rotterdam, The Netherlands 2009. 46p.

*Статья поступила: 16.10.19. Принята к печати: 06.11.19*

**К вопросу о структуре современного спорта:  
анализ понятийного аппарата профессионального образования  
в области физической культуры и спорта**

В статье рассматривается классификация видов спорта в зависимости от цели соревновательной деятельности. На основе кросс-анализа международных договоров, нормативно-правовых актов стран ближнего и дальнего зарубежья, а также публикаций в отечественной периодической печати и сети Интернет определена структура современного спорта. В исследовании применялись ретроспективный анализ, сравнительно-исторический метод, аксиоматический метод, контент-анализ, классификация.

The article discusses the classification of sports depending on the purpose of competitive activity. The modern sports structure has been determined on the basis of cross-analysis of international treaties, legal acts of the countries of near and far abroad, as well as publications in the national periodical press and the Internet. The study uses a retrospective analysis, comparative historical method, axiomatic method, content analysis, classification.

**Ключевые слова:** спорт, массовый спорт, спорт высших достижений, профессиональный спорт, Олимпийский спорт, любительский спорт, студенческий (университетский) спорт, школьный спорт, детско-юношеский спорт, спорт для лиц с ограничением жизнедеятельности (спорт инвалидов), профессионально-прикладной спорт, структура спорта.

**Key words:** sports, mass sports, high performance sports, professional sports, Olympic sports, amateur sports, student (university) sports, school sports, youth sports, sports for people with disabilities (sports for the disabled), professional and applied sports, sport structure.

В настоящее время в специальной научно-методической литературе наблюдается довольно противоречивое толкование понятий «спорт высших достижений», «профессиональный спорт», «любительский спорт», «массовый спорт». В большинстве случаев авторы не дают точных определений, не ставят задачу установить взаимосвязь между ними, предпринимаются лишь отдельные попытки определения родовидовых связей между понятием «спорт» и понятиями, характеризующими его различные направления. В связи с этим представляется целесообразным упорядочить терминологический аппарат по данному вопросу, что, несомненно, важно для формирования профессионального мировоззрения будущих специалистов в области физической культуры и спорта.

В последней четверти XIX столетия спорт сформировался в качестве общественно-культурного феномена, что в дальнейшем послужило импульсом развития теоретических, педагогических, медико-биологических, социальных, управленческих и экономических основ спорта, подготовки спортсменов, спортивной тренировки. На сегодняшний день спорт является неотъемлемой частью общественной жизни и межгосударственных отношений между странами с различным общественно-политическим строем [1, с. 14].

К концу XX столетия в связи с развитием спортивных отношений, повышением интереса к спортивным соревнованиям со стороны спонсоров, международных и национальных корпораций [20, с. 28], а также во многом благодаря средствам массовой информации [19, с. 40], спорт превратился в индустрию, один из видов коммерческой и профессиональной деятельности, что позволяет говорить о нём как о социально-экономическом феномене. Разумеется, что данные изменения не могли не сказаться на его структуре. Очевидно, что современный этап развития спорта отличается двойственностью его природы, которая обусловлена различием целевых установок в процессе спортивной деятельности. С одной стороны, спорт нашёл широкое применение в сфере образования, досуга, восстановительного лечения, с другой – сформировался в качестве одного из видов профессиональной деятельности. В связи с этим представляется целесообразным на основе процессуальной и результативной стороны спортивной деятельности определить структуру современного спорта, его виды, а также различия между ними в зависимости от целевых мотивов и состава субъектов спортивной деятельности.

Методика исследования предполагала теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы, международных договоров и нормативно-правовых актов. В качестве источников информации выступили публикации отечественных и зарубежных специалистов в периодической печати, интернет-ресурсы и др. Основными методами исследования явились ретроспективный анализ, сравнительно-исторический метод, аксиоматический метод, контент-анализ, классификация.

Ретроспективный анализ данных научно-методической литературы показал, что большинство отечественных авторов при рассмотрении структуры спорта выделяют две его части в зависимости от цели спортивной деятельности. Так, Л.П. Матвеев отмечал наличие массового (ординарного, общедоступного) спорта и спорта высших достижений (большого спорта) [21, с. 439–442; 22, с. 61–68]. В составе массового спорта им были выделены следующие модификации: школьный спорт, профессионально-прикладной спорт, физкультурно-кондиционный спорт, оздоровительно-рекреативный спорт, а в составе спорта высших

достижений – супердостиженческий спорт (некоммерческий) и профессионально-коммерческий спорт. Схожая точка зрения в отношении структуры спорта наблюдается в современных публикациях некоторых специалистов [33, с. 30–33; 28].

Данный подход к классификации обоснованно подвергнут критике в статье «О структуре современного спорта высших достижений и социально-правовом статусе спортсменов-профессионалов», авторами которой являются И.И. Переверзин и Ф.П. Суслов. По мнению авторов, современный спорт высших достижений отличается неоднородностью состава субъектов спортивной деятельности. Часть его участников составляют спортсмены-любители, а часть – спортсмены-профессионалы, содержанием деятельности которых является участие в соревнованиях и подготовка к ним, для чего они используют большую часть своего времени и получают материальное вознаграждение.

В связи с этим представляется целесообразным в составе спорта высших достижений в зависимости от участников спортивной деятельности, их социально-правового статуса выделять любительский и профессиональный спорт [1, с. 17–19; 25; 6, с. 21].

Следует также отметить, что в последние десятилетия в научных публикациях широко применяется термин «олимпийский спорт», который приобрёл относительную самостоятельность [2; 5; 26].

Для выявления структуры современного спорта, его частей и определения взаимосвязи между ними был проведён контент-анализ международных договоров и отраслевых нормативно-правовых актов стран СНГ и ближнего зарубежья.

Согласно преамбуле Международной хартии физического воспитания и спорта, принятой 21 ноября 1978 г. в Париже на Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры, «физическое воспитание и спорт должны стремиться содействовать сближению, как между народами, так и между отдельными людьми, а также бескорыстному состязанию, солидарности и братству, уважению и взаимному пониманию, признанию целостности и достоинства людей». В Хартии также утверждается роль спорта в качестве средства образования и культуры, содействия сохранению здоровья, проведения досуга, укрепления общественных отношений [23].

В рамках Спортивной хартии Европы, принятой министрами по спорту государств Европы 14–15 мая 1992 г., спорт рассматривается в качестве разнообразных форм «физической активности, которые через эпизодическое или организованное участие, направлены на выражение или совершенствование физического и умственного состояния, формирование социальных отношений или достижение результатов в соревнованиях всех уровней». Статья 6 «Совершенствование системы

вовлечения в спорт» Спортивной хартии Европы предусматривает, что занятия спортом осуществляются «с целью проведения досуга или получения удовольствия, укрепления здоровья или повышения спортивного мастерства» [31].

Для дополнения и расширения принципов ст. 5 «Об основах физической подготовленности» Спортивной хартии Европы 17–18 мая 1995 г. в Лиссабоне был принят Европейский манифест «Молодые люди и спорт». В данном международном договоре занятия спортом рассматриваются в качестве способа развития психических, физических и социальных качеств, обучения этическим ценностям, воспитания уважения к себе и окружающим, пропаганды здорового образа жизни и др. [8].

В рассмотренных международных соглашениях спорт предстаёт в качестве неотъемлемой части общественной жизни, образования и культуры, организации досуга широких слоёв населения, что с учётом коннотации позволяет считать его спортом для всех или, другими словами, массовым спортом.

На Ассамблее Совета Европы в 1996 г. была принята рекомендация «Молодежь и спорт высших достижений» №1292, что было обусловлено обеспокоенностью фактом занятий спортом высших достижений в детском возрасте. Отметив, что элитный спорт «ориентирован только на спортивные достижения высочайшего уровня» и может иметь неблагоприятные последствия для физического и психического состояния подрастающего поколения Ассамблея рекомендовала Комитету министров «предложить всем правительствам в сотрудничестве со спортивными клубами и федерациями четко различать спорт для молодежи («спорт для всех») и элитный спорт («спорт высших достижений»)» [29].

Резюмируя сказанное, можно заключить, что в существующих международных и региональных договорах предметом регулирования являются спорт для всех (массовый спорт) и спорт высших достижений (элитный спорт).

С изменением социально-экономических условий, развитием спортивной индустрии в Российской Федерации (РФ) и странах ближнего зарубежья появилась насущная необходимость правового регулирования данной сферы социальных отношений, вследствие чего активизировалась законодотворческая деятельность в области физической культуры и спорта. В настоящее время основой для регулирования правоотношений, возникающих в сфере физической культуры и спорта на национальном уровне, являются отраслевые законы. Изучение понятийного аппарата, представленного в отраслевых законах стран ближнего зарубежья, позволил определить структуру спорта, уточнить его видовой состав, выявить противоречия в трактовке одних и тех же понятий (табл.).

**Перечень наименований спорта в зависимости от целевых мотивов  
и состава субъектов спортивной деятельности  
в отраслевых нормативно-правовых актах стран СНГ  
и ближнего зарубежья в порядке их упоминания**

Нормативно-правовые акты	Термины, используемые в нормативно-правовых актах
ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04 декабря 2007 г. № 329-ФЗ (ред. от 27.12.2018), ст.2, ст.29, ст.31	Детско-юношеский спорт Массовый спорт Профессиональный спорт Спорт высших достижений Студенческий спорт Школьный спорт Служебно-прикладной и военно-прикладной спорт Спорт инвалидов (адаптивный спорт)
Закон Республики Беларусь «О физической культуре и спорте» от 4 января 2014 г. №125-3 (ред. от 09.01.2018), ст.1, ст.52, ст.55	Спорт высших достижений Студенческий спорт Школьный спорт Спорт инвалидов Профессиональный спорт
Закон Украины «О физической культуре и спорте» от 24 декабря 1993 г. №3808-XII (ред. от 28.02.2018), ст.1, ст.14, ст. 33, ст.34, ст.35, ст.36, ст.36-1, ст.38	Массовый спорт (спорт для всех) Неолимпийский спорт Олимпийский спорт Спорт лиц с инвалидностью Студенческий спорт Детский спорт Детско-юношеский спорт Резервный спорт Спорт высших достижений Служебно-прикладной и военно-прикладной спорт Профессиональный спорт
Закон Республики Казахстан «О физической культуре и спорте» от 3 июля 2014 г. № 228-V (ред. от 01.04.2019), ст.1, ст.16, ст.13-1, ст.16, ст.33	Любительский спорт Массовый спорт Спорт высших достижений Профессиональный спорт Школьный спорт Студенческий спорт Служебно-прикладной и военно-прикладной спорт Спорт инвалидов
Закон Республики Армения «О физической культуре и спорте» от 10 июля 2001 г. №ЗР-196 (ред. от 22.04.2011), ст.2	Любительский спорт Профессиональный спорт
Закон Республики Кыргызстан «О физической культуре и спорте» от 21 января 2000 г. №36 (ред. от 16.02.2018), ст.3, ст.22	Спорт высших достижений Профессиональный спорт

Закон Республики Азербайджан «О физической культуре и спорте» от 30 июня 2009 года №847-IIIQ (ред. 29.03.2019 г. №1552-VQD), ст.1, ст.16, ст.23	Массовый спорт Профессиональный спорт Спорт высших достижений Спорт инвалидов Детско-юношеский спорт
Закон Республики Таджикистан «О физической культуре и спорте» от 5 марта 2007 г. №243, (ред. от 16.04.2012), ст.1, ст.26, ст.29	Массовый спорт Любительский спорт Профессиональный спорт Спорт высших достижений
Закон Республики Узбекистан «О физической культуре и спорте» от 14 января 1992 г. п 513-xii (ред. от 04.09.2015), ст.3, ст.15, ст.31	Массовый спорт Профессиональный спорт Любительский спорт Адаптивный спорт
Закон Республики Молдовы «О физической культуре и спорте» от 25 марта 1999 г. №330-XIV (ред. от 30.11.2018), ст.1, ст.15	Массовый спорт Спорт высших достижений Спорт инвалидов

Контент-анализ показал, что наиболее полное представление о структуре современного спорта создаёт закон о физической культуре и спорте Украины. В различных статьях выявлено определение 11 наименований спорта. Сравнивая представленный в законе Украины перечень наименований спорта с определениями, которые упоминаются в научно-методической литературе, следует признать его наиболее полным среди отраслевых законов стран, ранее входивших в состав СССР.

Вместе с тем законы Республики Армения, Кыргызской Республики, Республики Молдовы содержат лишь два наименования спорта, в каждом законе в разном сочетании: в законе Республики Армения – любительский спорт и профессиональный спорт, Кыргызской Республики – спорт высших достижений и профессиональный спорт, Республики Молдовы – массовый спорт и спорт высших достижений.

Следует отметить, что в отраслевых законах о физической культуре и спорте Республики Беларусь, Республики Казахстан, Республики Молдовы, Украины, Республики Азербайджан, несмотря на отсутствие определений, имеются статьи и пункты, предусматривающие нормативно-правовое регулирование спорта инвалидов (адаптивного спорта), профессионально-прикладного спорта и студенческого спорта.

Так, в законе Республики Беларусь отсутствует определение спорта инвалидов, тем не менее, содержание ст.52 «Направления спорта инвалидов», где, в частности, указано, что направлениями спорта инвалидов являются паралимпийский спорт, дефлимпийский спорт и специальный олимпийский спорт позволяет заключить о наличии законодательного регулирования данной части спорта в Республике Беларусь [9].

В законе Республики Казахстан о физической культуре и спорте, несмотря на отсутствие в нём определения спорта инвалидов, в п.1, п.3, п.6 ст.13-1 «Национальное паралимпийское движение. Национальный паралимпийский комитет Республики Казахстан», используется термин «спортсмен-инвалид». В указанных выше разделах закона Республики Казахстан «О физической культуре и спорте» содержится информация о порядке регулирования подготовки и участия спортсменов Казахстана в соревнованиях, проводимых в рамках Паралимпийского, Сурдлимпийского и Специального олимпийского движения. Кроме того, ст.33 закона Республики Казахстан предполагает, что «В целях создания равных состязательных условий на спортивных соревнованиях по паралимпийским видам спорта организаторы обеспечивают проведение классификации спортсменов-инвалидов, заявленных на участие в соответствующих соревнованиях, по уровню их функциональных возможностей» [11].

В законе Республики Казахстан отсутствует понятие профессионально-прикладного спорта. Вместе с тем ст.16 «Развитие военно-прикладных, служебно-прикладных и других видов спорта в Вооружённых Силах, других войсках и воинских формированиях, правоохранительных и специальных государственных органах Республики Казахстан» предусматривает привлечение военнослужащих и сотрудников правоохранительных и специальных государственных органов к регулярным занятиям спортом, создание условий для осуществления учебно-тренировочного процесса, подготовку к участию в спортивных соревнованиях, медицинское обеспечение и др. [11].

В законе о физической культуре и спорте Республики Молдовы наряду с законами Республики Беларусь и Казахстана отсутствует прямая интерпретация спорта инвалидов. Однако п.1 ст.15 «Физическая культура и спорт инвалидов» прямо указывает на содействие участию инвалидов в спортивных соревнованиях со стороны физкультурно-спортивных объединений и клубов, национальных федераций, а п.3 ст.15 – на обеспечение подготовки и участия спортсменов-инвалидов в Паралимпийских играх и международных соревнованиях. Кроме того, в заключительных положениях п.3 ст.15 сказано, что «В целях финансирования развития физической культуры и спорта для инвалидов из государственного бюджета и бюджетов административно-территориальных единиц выделяются субсидии» [16].

В законе о физической культуре и спорте Республики Узбекистан ст.31 указывается, что «Адаптивный спорт направлен на физическую реабилитацию и социальную адаптацию инвалидов и других лиц с ограниченными физическими возможностями. Развитие адаптивного спорта инвалидов и других лиц с ограниченными физическими возможностями основывается на принципах приоритетности, массового распространения и доступности занятий спортом» [15].

Закон Республики Азербайджан в рамках ст.16 «Паралимпийское движение, дефлимпийское движение, специальное олимпийское движение. Паралимпийский комитет, Дефлимпийский комитет, Специальный олимпийский комитет» наряду с вышеупомянутыми отраслевыми законами Республики Молдовы, Беларусь, Казахстан и Узбекистан устанавливает порядок регулирования подготовки и участия спортсменов с ограничениями жизнедеятельности этой страны в международном спортивном движении инвалидов [17].

В законе о физической культуре и спорте Украины отсутствует определение студенческого спорта, однако наличие ст.14 «Центры студенческого спорта высших учебных заведений» предполагает его существование и развитие в качестве составной части спорта Украины [10].

Завершая анализ понятийного аппарата отраслевых законов стран ближнего зарубежья, можно констатировать, что определение спорта высших достижений имеется в законах всех стран, за исключением Армении и Узбекистана, профессионального спорта – за исключением Молдовы, массового спорта – Беларуси, Армении, Кыргызстана. Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что понятие любительского спорта содержится в отраслевом законе Республики Казахстан, Республики Таджикистан, Республики Узбекистан и Республики Армения.

Согласно п.13 ст.2 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» спорт высших достижений является частью спорта, направленной на «достижение спортсменами высоких спортивных результатов на официальных всероссийских спортивных соревнованиях и официальных международных спортивных соревнованиях» [32].

Исходя из содержания п.19 ст.1 закона Республики Казахстан «О физической культуре и спорте» спорт высших достижений – область спорта, которая предусматривает «достижение спортсменами максимально высоких спортивных результатов или побед на спортивных соревнованиях» [11].

Закон Кыргызской Республики определяет спорт высших достижений в качестве сферы деятельности, которая обеспечивает «раскрытие потенциальных возможностей человека, достижение высоких спортивных показателей, установление рекордов» [13].

Таким образом, трактовка понятия «спорт высших достижений» предполагает:

- а) достижение спортсменами высоких спортивных результатов;
- б) достижение побед на официальных соревнованиях национального и международного уровня;
- с) установление рекордов.

Также отметим, что в отраслевых законах стран СНГ, в частности Республики Казахстан, Республики Армения, Республики Таджикистан и Республики Узбекистан, наблюдается модель правового регулирования, предполагающая разграничение профессионального и любительского спорта, аналогичная зарубежному законодательству о спорте согласно исследованию И.В. Понкина и А.И. Редькиной [27, с. 18].

Так в законе Республики Казахстан под профессиональным спортом понимается «часть спорта, направленная на организацию и проведение спортивно-зрелищных мероприятий (соревнований), за подготовку и участие в которых спортсмены, избравшие спорт в качестве профессиональной деятельности, получают вознаграждение в соответствии с гражданским законодательством Республики Казахстан» [11].

В законе Республики Армения находим следующее определение: «Профессиональный спорт – деятельность, преследующая получение прибыли в области спорта, в которой участвуют профессиональные спортивные организации (лиги, клубы, команды), спортсмены, избравшие спорт в качестве профессии» [12].

Профессиональный спорт согласно ст. 55 отраслевого закона Республики Беларусь – «часть спорта, включающая предпринимательскую, трудовую и иную не запрещенную законодательством деятельность, направленную на достижение высоких спортивных результатов и связанную с получением вознаграждений (доходов) от организации спортивных мероприятий и (или) участия в них». В ст.56 «Субъекты профессионального спорта» под профессиональным спортсменом понимается «спортсмен, для которого занятие профессиональным спортом является основным видом деятельности, осуществляющий деятельность на основании трудового, гражданско-правового договора или в качестве индивидуального предпринимателя и получающий заработную плату и (или) вознаграждение (доход) за спортивную подготовку, участие в спортивных соревнованиях и достигнутые спортивные результаты» [9].

В соответствии со ст.22 «профессиональным спортсменом в Кыргызской Республике признается лицо, занимающееся спортом высших достижений в качестве основного вида деятельности и получающее за подготовку к соревнованиям и участие в них заработную плату или вознаграждение» [13].

Профессиональный спорт согласно п.11 ст.2 в ред. Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» № 329-ФЗ (ред. от 29.07.18) рассматривается, как «часть спорта, направленная на организацию и проведение профессиональных спортивных соревнований». Следует отметить, что рассмотренное понятие не отражает реальной картины социально-правовых и социально-экономических отношений, сложившихся на современном этапе развития профессионального спорта. Представляется ошибочным исключение в

нынешней редакции Федерального закона той части определения профессионального спорта, где говорилось о том, что за участие в соревнованиях и подготовку к ним «в качестве своей основной деятельности спортсмены получают вознаграждение от организаторов таких соревнований и (или) заработную плату». Несомненно, признак возмездности спортивной деятельности является важным критерием отнесения её субъектов к категории спортсмена-профессионала [18; 24; 34]. Однако не менее важным представляется, и тот факт состоит ли спортсмен в трудовых отношениях, поскольку их признаком согласно ч.1 ст.129 ТК РФ является получение заработной платы. Очевидно, что полноценным спортсменом-профессионалом может считаться то лицо, для которого спортивная деятельность является основным источником дохода и регулируется трудовым договором (контрактом) или договором гражданско-правового характера [3; 7; 34].

Контент-анализ отраслевых законов стран СНГ и ближнего зарубежья позволяет тем самым выделить следующие критерии профессионального спорта:

- а) наличие трудовых отношений между спортсменом и работодателем;
- б) возмездный характер спортивной деятельности (получение заработной платы);
- с) спортивная деятельность является основным видом деятельности и основным источником дохода.

Наряду с рассмотренными выше трактовками спорта высших достижений и профессионального спорта представляется целесообразным определить черты любительского и массового спорта.

Согласно Всемирной хартии любительского спорта, принятой 3 августа 2017 г. в Риме на заседании Международного совета любительского спорта, любительский спорт – это спортивная деятельность физического или юридического лица, участвующего в спортивных соревнованиях не для извлечения прибыли, с целью достижения высоких спортивных результатов, путём сопоставления физических и/или интеллектуальных способностей, а также подготовка к этой деятельности. Любительские соревнования в трактовке хартии представляют собой мероприятия, проводимые под эгидой национальных советов любительского спорта, любительских спортивных организаций и иных организаций с целью достижения высоких спортивных результатов.

Следует также отметить, что в данном правовом акте представлено определение спортсмена-любителя, подразумевающее физическое лицо, для которого занятия спортом являются не основным видом деятельности, осуществляются без заключения трудового договора и не предусматривают получение вознаграждения (заработной платы) за подготовку к спортивным соревнованиям, участие в них и достигнутые результаты.

Таким образом, в рамках вышеназванной хартии любительский спорт означает все формы физической активности, которые через эпизодическое или организованное участие, направлены на совершенствование показателей физического и умственного развития и достижение высоких спортивных результатов.

Обратимся к законодательству наших соседей и партнёров по СНГ. Закон Республики Армения «О физической культуре и спорте» содержит следующее понятие любительского спорта: «любительский спорт – массовая спортивная деятельность, составляющая часть физического воспитания, средство выявления одаренных и перспективных личностей в разных видах спорта по предпочтению» [12].

В законе Республики Казахстан «О физической культуре и спорте» п.2 ст.1 гласит: «любительский спорт – массовое спортивное движение, дающее физическим лицам возможность совершенствовать спортивное мастерство и достигать высших результатов в различных видах спорта» [11].

В ст. 3 закона Республики Узбекистан «О физической культуре и спорте» находим следующее определение: «Любительский спорт – часть спорта по укреплению здоровья людей посредством вовлечения населения в массовый спорт на добровольных основах» [15].

В определённой степени охарактеризовать любительский спорт позволяет анализ понятия «спортсмен-любитель» вследствие его прямого закрепления в законодательных актах. Так согласно ст. 1. закона Республики Таджикистан о физической культуре и спорте «спортсмен-любитель – спортсмен, систематически занимающийся избранным видом спорта или физическими упражнениями, принимающий добровольное участие в спортивных соревнованиях или выполнивший разрядные нормативы согласно требованиям Единой спортивной классификации или республиканским нормативам комплекса «Физическая культура и здоровье» [14].

Таким образом, разграничение спорта высших достижений на любительский и профессиональный спорт обусловлено особенностями правового статуса и социально-трудовых отношений, характером взаимодействия и социального партнёрства субъектов спортивной деятельности.

Подводя итоги анализа понятия «любительский спорт» следует выделить его специфические черты:

- a) совершенствование спортивного мастерства;
- b) раскрытие потенциальных возможностей человека;
- c) выявление одаренных и перспективных спортсменов;
- d) достижение высоких спортивных результатов.

Отдельно следует отметить, что представленные выше определения любительского спорта по своей коннотации отчасти содержат черты, присущие массовому спорту (спорту для всех). Для сравнения рассмотрим некоторые определения массового спорта в научной литературе и нормативно-правовых актах.

Массовый спорт, по мнению И.В. Понкина и А.И. Редькиной, представляет собой «сегмент сферы спорта, не относящийся напрямую к спорту высших достижений (хотя и сопряженный с ним) и характеризуемый массовостью вовлеченности в него заинтересованных лиц с самыми разными параметрами спортивной подготовленности, вовлеченности в участие в спорте, организованности таких спортивных занятий» [27].

Согласно п.4 ст.2 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» массовый спорт является частью спорта, направленной на «физическое воспитание и физическое развитие граждан посредством проведения организованных и (или) самостоятельных занятий, а также участия в физкультурных мероприятиях и массовых спортивных мероприятиях» [28].

Закон Республики Казахстан «О физической культуре и спорте» определяет массовый спорт как «спортивное движение, способствующее развитию физической культуры среди населения» [11].

Массовый спорт (спорт для всех) согласно Закону Украины «О физической культуре и спорте» рассматривается как «деятельность субъектов сферы физической культуры и спорта, направленная на обеспечение двигательной активности людей во время их досуга для укрепления здоровья» [10].

В законе Республики Узбекистан находим следующее определение: «массовый спорт – часть спорта по физическому воспитанию, оздоровлению, развитию и вовлечению населения к занятиям физической культурой и спортом посредством проведения организованных и (или) самостоятельных занятий, а также физкультурно-массовых и спортивных мероприятий» [15].

Однако, на наш взгляд, отождествлять любительский спорт и массовый спорт неправомерно. Отличительной чертой массового спорта является доступность широкому кругу населения, тогда как любительский спорт содержит все атрибуты профессионального спорта – отбор спортсменов для комплектования сборных команд, участие в соревнованиях национального и международного уровня, достижение рекордов и др., за исключением правового статуса спортсмена-профессионала по причине отсутствия трудовых отношений с работодателем и получения заработной платы.

Так, например, Алина Загитова – заслуженный мастер спорта, победитель Олимпийских зимних игр 2018 г. в Пхёнчхане в соревнованиях по фигурному катанию на коньках в одиночном катании, серебряный

призёр в командных соревнованиях, чемпионка мира 2019 г. и чемпионка Европы 2018 г. – имеет статус спортсмена-любителя, как бы странно не звучало данное утверждение. Несмотря на то что фигуристка, по сути, ведёт образ жизни профессионального спортсмена, она, тем не менее, не состоит в трудовых отношениях с работодателем, её спортивная деятельность не регулируется трудовым договором. Вместе с тем Загитова является школьницей, учится в государственном бюджетном общеобразовательном учреждении города Москвы «Центр спорта и образования «Самбо-70» Департамента спорта и туризма города Москвы, а её тренировочный процесс осуществляется на отделении «Хрустальный» [35].

В подтверждение сказанного отметим, что все вышеперечисленные титулы Алина Загитова завоевала на соревнованиях, проводимых под эгидой Международного союза конькобежцев (ISU). Согласно Конституции ISU все соревнования под его эгидой проводятся с целью развития и популяризации фигурного катания. Следует также добавить, что ISU является общественной некоммерческой организацией, которая осуществляет свою деятельность не для извлечения прибыли, а для удовлетворения потребностей граждан и общества в спортивной деятельности.

Согласно п.4 ст.2 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» «профессиональные спортивные соревнования – спортивные соревнования по командным игровым видам спорта, участие в которых направлено на получение дохода и одним из условий допуска спортсмена к которым является наличие у него трудовых отношений с соответствующим профессиональным спортивным клубом, если иное не установлено организатором таких соревнований для отдельных категорий их участников. В иных видах спорта профессиональными спортивными соревнованиями являются спортивные соревнования, участие в которых направлено на получение дохода и которые определены в качестве таковых их организаторами в соответствии с положениями (регламентами) спортивных соревнований» [32].

Таким образом, в зависимости от целевых мотивов спортивной деятельности спортивная подготовка Алины Загитовой и участие в соревнованиях по фигурному катанию на коньках проходят в рамках спорта высших достижений. Характер взаимодействия спортсменки с другими субъектами спортивной деятельности – тренером, Федерацией фигурного катания на коньках России, Центром спорта и образования «Самбо-70» и др. является формой социального партнёрства, а её социально-правовой статус можно определить как статус спортсмена-любителя или – в соответствии с Федеральным законом «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» – как статус спортсмена высокого класса (п.23 ст.2): «спортсмен высокого класса – спортсмен, имеющий спортивное звание и выступающий на спортивных соревнованиях в целях достижения высоких спортивных результатов» [32].

В заключение следует отметить, что в составе массового спорта в зависимости от особенностей социально-демографических групп можно выделить следующие конкретно-исторические виды: детский спорт, детско-юношеский, школьный, резервный, студенческий (университетский), рекреативно-оздоровительный спорт, спорт для лиц с ограничениями жизнедеятельности (спорт инвалидов), профессионально-прикладной спорт, спорт ветеранов [19, с. 42; 30, с. 19; 33, с. 31].

В свою очередь студенческий (университетский) спорт и спорт инвалидов, в зависимости от субъектного состава спортивной деятельности, целевых мотивов участников спортивных состязаний и уровня их спортивного мастерства, статуса соревнований, в которых они участвуют, можно в равной степени отнести к спорту высших достижений.

Например, спортивные соревнования среди студентов, проводимые Международной федерацией университетского спорта (FISU), в одинаковой мере следует отнести к студенческому (университетскому) спорту и спорту высших достижений. В силу последнего утверждения говорит наличие критериев отбора при формировании спортивных сборных команд, достижение спортсменами высоких спортивных результатов, установление рекордов, присвоение спортивных званий по итогам выступления на Всемирной летней и Всемирной зимней универсиаде и др.

### Список литературы

1. Алексеев С.В. Олимпийское право. Правовые основы олимпийского движения: учеб. для студ. вузов / под ред. П.В. Крашенинникова. – М.: Юнити-Дана, Закон и право, 2010. – 687 с.
2. Булатова М. Мультикультурализм и олимпийский спорт / Наука в олимпийском спорте. – 2018. – № 2. – С. 4–16.
3. Васькевич В.П., Мигунова Е.С., Михайлова А.В., Челышев М.Ю. Договоры в сфере профессионального спорта и спорта высших достижений / под общ. ред. В.П. Васькевича, М.Ю. Челышева. – М.: Советский спорт, 2012. – 156 с.
4. Всемирная хартия любительского спорта [Электронный ресурс]. – URL: <https://icas.world/ru/about/documents/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D1%8F%D0%A0%D1%83%D1%81.pdf>, (дата обращения: 30.09.2019).
5. Высочина Н. Методология проведения психодиагностических исследований в олимпийском спорте // Наука в олимпийском спорте. – 2017. – № 1. – С. 82–90.
6. Галкин В.В. Экономика и управление физической культурой и спортом: учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 448 с.
7. Гусов К. Н., Шевченко О. А. Спортивное право. Правовой статус спортсменов, тренеров, спортивных судей и иных специалистов в области физической культуры и спорта. – 2-е изд. – М.: Проспект, 2013. – 95 с.
8. Европейский манифест «Молодые люди и спорт» [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=1543>, (дата обращения: 14.07.2019).
9. О физической культуре и спорте: закон Республики Беларусь от 4 янв. 2014 г. №125-З (ред. от 09.01.2018) [Электронный ресурс]. – URL: [https://kodeksy-by.com/zakon\\_rb\\_o\\_fizicheskoj\\_kulture\\_i\\_sporte.htm](https://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_fizicheskoj_kulture_i_sporte.htm), (дата обращения: 16.07.2019).
10. О физической культуре и спорте: закон Украины от 24 дек. 1993 г. №3808-XII (ред. от 28.02.2018) [Электронный ресурс]. – URL: [https://kodeksy.com.ua/ka/o\\_fizicheskoj\\_kulture\\_i\\_sporte.htm](https://kodeksy.com.ua/ka/o_fizicheskoj_kulture_i_sporte.htm), (дата обращения: 16.07.2019).

11. О физической культуре и спорте: закон Республики Казахстан от 3 июля 2014 г. № 228-V (ред. от 01.04.2019) [Электронный ресурс]. – URL: [https://kodeksy-kz.com/ka/o\\_fizicheskoy\\_kulture\\_i\\_sporte.htm](https://kodeksy-kz.com/ka/o_fizicheskoy_kulture_i_sporte.htm), (дата обращения: 16.07.2019).

12. О физической культуре и спорте: закон Республики Армения от 10 июля 2001 г. №3Р-196 (ред. от 22.04.2011) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.e-cis.info/page.php?id=25204>, (дата обращения: 16.07.2019).

13. О физической культуре и спорте: закон Кыргызской Республики от 21 янв. 2000 г. №36 (ред. от 16.02.2018) [Электронный ресурс]. – URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30248077](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30248077), (дата обращения: 16.07.2019).

14. О физической культуре и спорте: закон Республики Таджикистан от 5 марта 2007 г. №243, (ред. от 16.04.2012) [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.parlament.tj/zakon-i-postanovlenie/zakon-respubliki-tadzhikistan-o-fizicheskoy-kulture-i-sporte/>, (дата обращения: 16.07.2019).

15. О физической культуре и спорте: закон Республики Узбекистан от 14 янв. 1992 г. п 513-xii (ред. от 04.09.2015) [Электронный ресурс]. – URL: [https://base.spinform.ru/show\\_doc.fwx/show\\_doc.fwx?rgn=79037](https://base.spinform.ru/show_doc.fwx/show_doc.fwx?rgn=79037), (дата обращения: 16.07.2019).

16. О физической культуре и спорте: закон Республики Молдовы от 25 марта 1999 г. №330-XIV (ред. от 30.11.2018) [Электронный ресурс]. – URL: [https://online.zakon.kz/service/doc.aspx?doc\\_id=30522835](https://online.zakon.kz/service/doc.aspx?doc_id=30522835), (дата обращения: 16.07.2019).

17. О физической культуре и спорте: закон Республики Азербайджан от 30 июня 2009 г. №847-IIIQ (ред. 29.03.2019 г. №1552-VQD) [Электронный ресурс]. – URL: [https://online.zakon.kz/document/?doc\\_id=30619843#pos=0;0](https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30619843#pos=0;0), (дата обращения: 19.09.2019).

18. Леонов А.С. Правовое регулирование труда спортсменов и тренеров: проблемы и перспективы развития: дис...канд. юрид. наук. – М., 2009. – 210 с.

19. Леднев В. Как и на чём зарабатывают в индустрии спорта / Вестник РМОУ. – 2014. – №4. – С. 38–49.

20. Мастерман Г. Спортивный маркетинг: красота спорта и энергичная деловая среда / Вестник РМОУ. – 2013. – №1. – С. 26–29.

21. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учеб. для ин-тов физ. культуры. – М.: ФиС, 1991. – 543 с.

22. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и её прикладные аспекты. – СПб.: Лань, 2005. – 384 с.

23. Международная хартия физического воспитания и спорта [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1900833>, (дата обращения: 14.07.2019).

24. Овчинникова Н.А. Правовое регулирование профессионального спорта в Российской Федерации (общеправовой анализ): дис...канд. юрид. наук. – М., 2008. – 204 с.

25. Переверзин И.И., Суслов Ф.П. О структуре современного спорта высших достижений и социально-правовом статусе спортсменов-профессионалов // Теория и практика физической культуры: науч.-теоретический журн. – 2002. – № 5. – С. 63–69.

26. Платонов В., Есентаев Т. Организационно-управленческие модели подготовки спортсменов высокой квалификации в условиях политизации и коммерциализации олимпийского спорта // Наука в олимпийском спорте. – 2015. – № 2. – С. 19–26.

27. Понкин И.В., Редькина А.В., Соловьёв А.А., Шевченко О.А. Государственное управление в сфере спорта: учеб. для магистров / науч. ред.: д.ю.н, проф. И.В. Понкин; предисл.: к.ю.н., доц. Д.И. Рогачёв. – М.: Буки Веди, 2017. – 485 с.

28. Починкин А. В. Становление и развитие профессионального коммерческого спорта в России: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2007. – 52 с.
29. Рекомендация «Молодежь и спорт высших достижений» [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=1544>, (дата обращения: 14.07.2019).
30. Современные проблемы наук о физической культуре и спорте. Философия спорта: учеб. / В.И. Столяров, А.А. Передельский, М.М. Башаева. – М.: Советский спорт, 2013. – 464 с.
31. Спортивная хартия Европы. [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=1542>, (дата обращения: 14.07.2019).
32. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: федер. закон от 04 дек. 2007 г. № 329-ФЗ (ред. от 03.07.2019) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/12157560/>, (дата обращения: 16.07.2019).
33. Шамардин А.И., Фискалов В.Д., Зубарев Ю.А., Черкашин В.П. Организационные аспекты управления физкультурно-спортивным движением: учеб. пособие / под общ. ред. В.Д. Фискалова. – М.: Советский спорт, 2013. – 464 с.
34. Шевченко О.А. Правовая доктрина регулирования труда в сфере профессионального спорта и пути её реализации в России: моногр. – М.: Проспект, 2015. – 224 с.
35. Официальный сайт ГБОУ города Москвы «Центр спорта и образования «Самбо-70» [Электронный ресурс]. URL: <http://самбо-70.рф/sport/zapas/Khrystaln/sportsmen>, (дата обращения: 16.07.2019).

*Статья поступила: 11.10.19. Принята к печати: 30.10.19*

**Внеурочная деятельность в основной школе как фактор ориентации школьников на выбор инженерных профессий**

В статье проанализированы проблемы при организации внеурочной деятельности в образовательном пространстве школы в контексте ФГОС. Одной из ключевых проблем при организации внеурочной деятельности является готовность (неготовность) учителя к разработке и реализации программ по внеурочной деятельности, заинтересованность администрации школы осуществлять системный подход к разработке концепции по внеурочной деятельности, ориентированной на выбор инженерных профессий. Внеурочная деятельность в контексте ФГОС сравнительно новое направление в образовательном пространстве школы, поэтому в статье использованы исследования в области профессионального самоопределения школьников, психологии инженерного труда, проведенные до принятия федеральных государственных образовательных стандартов.

Автором статьи рассмотрен системный подход к разработке программ по внеурочной деятельности и осуществлен на двух этапах: пропедевтический этап (5-7 классы) и предпрофильный этап (8-9 классы). В статье описаны целевые показатели внеурочной деятельности на каждом из этапов. Цели внеурочной деятельности при переходе с одного этапа на следующий этап усложняются, но инвариантной для всех классов основной школы остается главная цель: формировать у школьников готовность к осознанному выбору технического профиля на старшей ступени обучения для реализации выбора инженерной профессии.

Разработка и реализация программ по внеурочной деятельности интегрированного вида основана на принципе дополнительности (Н. Бор, О.М. Железнякова). Для каждой программы по внеурочной деятельности интегрированного вида (математика – физика – инженерная деятельность) описана методическая деятельность учителя по сопровождению учащихся при реализации проектной деятельности, по разработке задачного материала инженерной направленности. Предложенная система программ по внеурочной деятельности интегрированного вида имеет большую социальную направленность, так как учащиеся включаются в реальные связи со специалистами инженерных профессий.

The article analyzes the problems in organizing extracurricular activities in the educational space of a school in the context of the Federal State Educational Standard. One of the key problems in organizing extracurricular activities is the willingness (unavailability) of a teacher to develop and implement programs for extracurricular activities, and the school administration is interested in taking a systematic approach to developing a concept for extracurricular activities that focuses on the choice of engineering professions. Extracurricular activities in the context of the GEF are a relatively new direction in the educational space of the school, therefore, the article uses research in the field of professional self-determination of schoolchildren, psychology of engineering work, carried out before the adoption of federal state educational standards.

The author of the article considered a systematic approach to developing programs for extracurricular activities and implemented at two stages: the propaedeutic stage (grades 5-7) and the pre-core phase (grades 8-9). The article describes the targets for extracurricular activities at each stage. The goals of extracurricular activities during the transition from one stage to the next stage are complicated, but the main goal remains invariant for all classes of the main school: to form the students' readiness for a conscious choice of a technical profile at the senior level of education to realize the choice of an engineering profession.

The development and implementation of programs for extracurricular activities of an integrated form is based on the principle of complementarity (N. Bor, OM Zheleznyakova). For each program for integrated extracurricular activities (mathematics - physics - engineering), the methodological activity of a teacher to accompany students in the implementation of project activities and to develop task-oriented engineering material is described. The proposed system of programs for integrated extracurricular activities has a great social orientation, since students are involved in real relationships with specialists in engineering professions.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, инженерные профессии, принцип дополнителности, триада, системно образующие компоненты, система программ по внеурочной деятельности.

**Key words:** extracurricular activities, engineering professions, principle of complementarity, triad, system-forming components, system of programs for extracurricular activities.

В послании президента России В.В. Путина Федеральному Собранию [6] отмечена важность подготовки высокопрофессиональных инженерных кадров для обеспечения инновационного развития государства. В указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» [5] уделено особое внимание более ранней профессиональной ориентационной работе в школе. На данном этапе профессиональная ориентация в основной школе проводится в рамках урочной деятельности в соответствии с изучением программного материала и его практической направленности, а также на внеклассных занятиях в соответствии с планами классных руководителей и плана воспитательной работы школы.

Введение в начальную и основную школу занятий по внеурочной деятельности в количестве 10 часов на класс во второй половине дня (Письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 №03 – 296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования») имеет большие возможности для развития и ранней профессиональной направленности учащихся. Но в то же время, внеурочная деятельность в основной школе как объект исследования, имеет определенные трудности.

В первую очередь, сложность объекта исследования обусловлена пятью заданными направлениями внеурочной деятельности: интеллектуальное, духовно-нравственное, социальное, общекультурное,

спортивно-оздоровительное. Данные направления ориентированы на обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся в малых группах (10–12 учащихся), что не обеспечивает всех учащихся класса освоением программы, ориентированной на профессиональное самоопределение.

Второй трудностью объекта исследования является готовность (неготовность) учащихся к выбору соответствующих направлений, готовность учителя к выбору, разработке и реализации целесообразных программ по внеурочной деятельности, заинтересованность администрации школы осуществить системный подход к разработке концепции внеурочной деятельности в своей образовательной организации.

Мы провели анкету среди 23 учителей математики Приозерского района Ленинградской области для выявления их готовности вести занятия по внеурочной деятельности определенной направленности.

1. Ведете ли Вы внеурочную деятельность в 2017–2018 учебном году?

2. Есть ли желание вести внеурочную деятельность по программам, ориентированным на выбор инженерных профессий в следующем учебном году?

3. Есть ли в вашей образовательной организации программы по внеурочной деятельности, связанные с профориентационной работой?

4. Можно ли связать разработку программ по внеурочной деятельности с программой регионального развития Приозерского района?

Анализ анкеты показал, что 22 учителя математики из 23, не вели занятия по внеурочной деятельности в 2017–2018 учебном году. Восемь учителей (34%) хотели бы вести занятия по внеурочной деятельности предложенного направления в следующем учебном году. Только 3 учителя (13%) затруднились ответить на 4 вопрос, а 87% ответили положительно, подтвердив наше предположение о потенциальной возможности внеурочной деятельности для ориентации учащихся к выбору дальнейшей траектории профессиональной деятельности. Таким образом, мы смеем утверждать, что в Приозерском районе Ленинградской области не в полной мере используется потенциал учителей математики для решения задач по исследованию потребностей, направлению и обеспечению региона квалифицированными инженерными кадрами высшей и средней квалификации, рабочими кадрами, нацеленными на работу в своем районе. Кроме этого, администрация школ тоже не полностью использует при разработке и реализации программ по внеурочной деятельности воспитательные и исследовательские возможности учителей математики своих образовательных организаций.

Третьей трудностью для исследования данного направления является недостаточная научная разработанность. Существующие кандидатские исследования (Н.Н. Сандалова – 2016; О.С. Пермовская – 2017;

А.П. Гладкова – 2013) направлены на исследование организации внеурочной деятельности в начальной школе, т.к. на данный момент времени накоплен теоретический и педагогический опыт для указанного школьного возраста. В то же время, за последние два десятилетия накоплены значимые педагогические и психологические исследования в области профессионального самоопределения, профессиональных способностей, психологии инженерного труда (Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, Н.Н. Грачев и др.). Именно в исследовании Е.А. Климова раскрыто многообразие профессий, которые структурированы по разным типам: «человек-природа», «человек-техника», «человек-человек», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ». В данном исследовании проведена классификация профессий по типам, по классам, по отделам, по группам профессий, а также раскрыты три уровня профессионального образования, что особенно актуально на этапе основной школы. Инновационное развитие науки, промышленности в России, ориентация на цифровую экономику, потребует подготовки инженерных кадров высшей и средней квалификации, рабочих кадров инженерной направленности [6]. Опираясь на исследование Н.Н. Грачева, где подробно рассмотрены этапы и методы проектирования как важная составляющая инженерной деятельности, нами установлена неразрывная связь между профессиональным проектированием и проектно-исследовательскими заданиями для учащихся при разработке программ по внеурочной деятельности. Уже на этапе основной школы можно и нужно формировать важные личностные качества школьников: аналитический склад ума, творческое воображение и мышление, склонность к кропотливой работе, чтение и выполнение схем и чертежей, внимательность и пунктуальность, хорошую память.

Исследование В.Д. Шадрикова послужило методологической базой разработки концепции внеурочной деятельности, ориентированной на выбор инженерных профессий школьниками. Именно системно-деятельностный подход позволил разработать и описать систему программ по внеурочной деятельности, отражающих разные этапы деятельности школьников через разработку целевых показателей. Цель нашего исследования – создание системы внеурочной деятельности, направленной на подготовку учащихся к выбору инженерных профессий. Если данную цель рассмотреть с точки зрения проектирования программ по внеурочной деятельности, то и по содержанию, и по организации процесса обучения, внеурочная деятельность является *дополнительной* к урочной деятельности. Кроме этого, данные занятия *дополняют* и традиционные формы внеклассных занятий: классные часы, кружки, секции, экскурсии и т.д. [8, с.44].

Рассматривая формулу системной дополнительной [1; 3, с. 17], целесообразно рассмотреть триаду системно образующих компонентов в образовательном пространстве школы, представленных в табл. 1.

*Триада системно образующих компонентов  
в образовательном пространстве школы*

Класно-урочная деятельность	Внеурочная деятельность	Внеклассные занятия
-----------------------------	-------------------------	---------------------

Реализация принципа дополнительности в содержании образования по внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления, ориентированного на выбор школьниками профессий инженерного направления, основана на разработке программ по внеурочной деятельности интегрированного вида [8; 9].

Именно на основе синтеза математических и естественнонаучных знаний, наиболее значимых для большинства инженерных специальностей, были разработаны и реализованы в 2016–2019 гг. программы по внеурочной деятельности интегрированного вида. Программа для пятого класса «Экспериментальная физика плюс» направлена на интеграцию математического аппарата для решения простейших экспериментальных физических задач, на установление преемственных связей между учебным предметом «Окружающий мир» в начальной школе и новыми предметами основной школы. Реализация данной программы создает условия для расширения жизненного опыта учащихся в познании мира, связи древней науки физики с другими науками естественного направления, их значимости в построении современной картины мира, ролью математики в науках о Земле через установление простейших связей между физикой и техникой, астрономией, географией, химией.

Программа для 6 класса «Моделирование и конструирование геометрических объектов» на основе принципа опережающего обучения направлена на освоение учащимися практических навыков в применении измерений, построений, вычислений, реализуемых при проведении проекта «Ремонтируем свой дом», что обусловило знакомство учащихся с видами строительных специальностей. В программе для седьмого класса «Решение текстовых задач с физическим содержанием» математическая интерпретация физических явлений дополняется качественным моделированием, с проектированием на различные направления промышленного использования, что исподволь формирует у учащихся интерес к инженерным специальностям. В каждой из выше названных программ выделен блок проектно-исследовательской деятельности, как этап подготовки к зачету по проектно-исследовательской деятельности в девятом классе согласно ФГОС основного общего образования [7].

При реализации программы для 8 класса «Проектно-исследовательская деятельность и математика» были разработаны задачи, отражающие реальные события января 1944 года при снятии блокады Ленинграда на южных рубежах (Пулковские высоты – Красное Село). Значимость математических и инженерных знаний при решении данных задач имеет и большой воспитательный потенциал. Совместное занятие по внеурочной деятельности для 6–8 классов в конце 2018–2019 учебного года организовано как ученическая конференция «Конструирование и решение творческих заданий при изучении программного материала по математике». На конференции учащиеся восьмых классов представили и защитили свои творческие работы, а учащиеся sixth и седьмых классов поделились опытом решения занимательных задач на занятиях, что тоже свидетельствует о развитии творческих компетенций, значимых для инженерных профессий любого вида и уровня.

Представим систему разработанных программ по внеурочной деятельности интегрированного вида в основной школе в таблице 2.

Таблица 2

*Система программ по внеурочной деятельности интегрированного вида*

Целевые показатели	Программа	Деятельность учителя
а) Исследование типов инженерных профессий; на основе принципа опережающего обучения пропедевтическое знакомство с новыми учебными предметами, значимыми для инженерной деятельности	Программа для 5 класса «Экспериментальная физика плюс»	Педагогическое сопровождение учащихся при реализации проекта «Профессия моих родителей – инженер»
	Программа для 6 класса «Моделирование и конструирование геометрических объектов»	Разработка задачного и демонстрационного материала для реализации проекта «Ремонтируем свой дом»
	Программа для 7 класса «Решение текстовых задач с физическим содержанием»	1. Разработка задачного и демонстрационного материала для исследования профессии «инженер» в историческом контексте. 2. Педагогическое сопровождение учащихся при реализации проекта «Предприятия и научные учреждения Московского района Санкт-Петербурга»
б) Исследование рынка труда в регионе, выявление учебных заведений, готовящих специалистов	Программа для 8 класса «Проектно-исследовательская деятельность и математика»	1. Разработка задачного материала, основанного на предметном содержании геометрии, значимого

инженерного профиля разного уровня. Развитие личностных качеств учащихся через формирование конструкторских и исследовательских умений учащихся. Формирование готовности учащихся к выбору профиля на старшей ступени обучения		в гражданской и военной инженерной деятельности. 2. Методическое сопровождение учащихся при выполнении ими исследовательских заданий «Конструирование и решение систем неравенств».
	Программа для 9 класса «Моя будущая профессия – инженер»	1. Педагогическое сопровождение учащихся при выборе темы исследования, отбора и анализа литературы, структурирование содержания исследования. 2. Методическая поддержка учащихся при подготовке к метапредметному зачету по проектной деятельности в 9 классе. 3. Выявление ситуационных интегрированных задач инженерной направленности в текстах ОГЭ по математике и физике

Системный подход при разработке описанных программ по внеурочной деятельности осуществлен на двух этапах: пропедевтический этап (5–7 классы) и предпрофильный этап (8–9 классы). Цели внеурочной деятельности при переходе с одного этапа на следующий этап усложняются, но инвариантной для всех классов основной школы является основная цель: формирование у школьников готовности к осознанному выбору технического профиля на старшей ступени обучения для подготовки к реализации своего выбора инженерной профессии. Содержание программ усложняется, но остается неизменным интегрированный подход (физика-математика; геометрия – инженерная деятельность; физика – инженерная деятельность; математика – задачи в военной инженерной деятельности). Деятельность учащихся, как и деятельность учителя при реализации предложенных программ усложняется, так же как и в урочной деятельности, при переходе с одного этапа на другой этап. Усложняются критерии результативности и эффективности внеурочной деятельности, но в каждом классе оценивание достижений учащихся должно отличаться от привычной балльной

системы оценивания на уроках. Оценка знаний, умений и навыков является качественной, комментируется учителем и самими учащимися и проводится в процессе: решения задач, устного опроса, беседы и дискуссии, выполнения письменных работ, участия в проектной и исследовательской деятельности, защиты проектно-исследовательских работ.

Разработка и реализация данных программ осуществлена на базе ГБОУ школа № 519 Московского района Санкт-Петербурга, которая является опорной районной площадкой развития образования по теме «Организация внеурочной деятельности как пространства профессионального самоопределения учащихся основной школы». Администрация и учительский коллектив понимают значимость и возможности внеурочной деятельности для создания развивающей среды, направленной на обеспечение метапредметных результатов обучения, на интеграцию предметных знаний различных предметов для подготовки к освоению дальнейшей профессиональной деятельности школьниками.

При разработке и реализации программ по внеурочной деятельности интегрированного вида общеинтеллектуального направления уместно рассмотреть и триаду социальных компонентов в школьном образовательном пространстве, представленных в таблице 3.

Таблица 3

*Триада социальных компонентов  
в образовательном пространстве школы*

Промышленные предприятия, научно-исследовательские и проектные учреждения района, региона	Внеурочная деятельность	Высшие и средние учебные заведения, лицеи района, региона по подготовке специалистов инженерного профиля
---	-------------------------	--

Предложенная система программ по внеурочной деятельности большую социальную направленность, которую можно и нужно реализовывать в рамках внеурочной деятельности.

В апреле 2018 г. с учащимися пятых и седьмых классов было проведено совместное занятие по внеурочной деятельности «Инженер – востребованная профессия в Санкт-Петербурге». На данное занятие были приглашены молодые инженеры, которые рассказали ребятам не только об истории своих предприятий и выпускаемой продукции, но и об инженерных специальностях, востребованных на предприятиях. В.К. Степанов, инженер предприятия «Адмиралтейские верфи», рассказал не только о структуре предприятия и своих функциональных обязанностях, но доходчиво обозначил важность рабочих профессий (слесарь-монтажник, сварщик) при строительстве подводных лодок и надводных кораблей.

Таким образом, внеурочная деятельность как фактор ориентации школьников на выбор инженерных профессий раскрывается через реализацию разработанных программ по внеурочной деятельности интегрированного вида для учащихся основной школы. Рассматривая триаду социальных компонентов в ходе реализации представленных программ, учащиеся включаются в реальные связи с объектами инженерной направленности, что способствует формированию и развитию познавательного и профессионального интереса школьников.

#### Список литературы

1. Алексеев И.С. Концепция дополнительности. – М.: Наука, 1978. – 276 с.
2. Грачев Н.Н. Психология инженерного труда: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1998 – 333 с.
3. Железнякова О.М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: автор. дис. ... докт. пед. наук. – Ульяновск: УГПУ, 2008. – 41с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2007. – 304 с.
5. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» // Российская газета. 2018. – 09 мая. – С. 4–6.
6. Послание президента России В.В. Путина Федеральному Собранию // Российская газета. – 2018. – 02 марта. – С. 1–5.
7. Проект о проектах: организация индивидуальных образовательных проектов во внеурочной деятельности школьников: метод. пособие. – СПб.: СПб АППО, 2014. – 160 с.
8. Смирнов Д.С. Конструируем рабочую программу по внеурочной деятельности в основной школе // Научный форум. Педагогика и психология: сб. ст. по материалам междунар. заоч. науч.-практ. конф. – №8 (10). – М.: Изд-во МЦНО, 2017. – С. 43–47.
9. Смирнов Д.С. Дополнительность – основополагающий принцип внеурочной деятельности, ориентированной на выбор инженерных профессий // Физика в школе. – 2018. – №7. – С. 33–36.
10. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

*Статья поступила: 26.09.19. Принята к печати: 31.10.19*

*С. И. Черноморченко, Е. Ю. Акулова, Е. А. Вакорина*

### **Использование художественных текстов в процессе преподавания управленческих дисциплин**

Актуальность статьи выражается в ее соответствии тенденции к межпредметной интеграции в современном образовательном процессе: в статье объединяется материал из курсов «Русской литературы» и «Теории управления». Материал статьи может быть использован педагогом в процессе работы с учащимися средней школы в процессе преподавания «Основ менеджмента» в рамках элективного курса, а также для изучения персонажей на уроках по основной обязательной программе школьного курса «Русской литературы». Данный материал может использоваться для обучения по программам курсов «Основы менеджмента» и «Теория управления» студентов высших учебных заведений. Целью работы является формирование материала, который может использоваться преподавателями вузов и школ при интеграции учебных дисциплин «Основы менеджмента», «Теория управления» и «Русская литература». Сформированная система литературных примеров сможет упростить задачу преподавания «Основ менеджмента» иностранным студентам, обучающимся по направлению «Филология» и знакомым с классической русской литературой XIX века. Предметом исследования являются текстовые характеристики персонажей (портрет персонажа-руководителя, персонажа-подчиненного), текстовое выражение проблемных ситуаций взаимодействия управляющего и подчиненных. В перспективе можно исследовать не только примеры ошибок в кадровой работе, но и примеры положительной практики принятия управленческих решений в рамках кадровой политики в произведениях русской литературы XIX и XX веков.

The relevance of this article is in its corresponding to the trend of interdisciplinary integration in the modern educational process: article combines material from disciplines «Russian literature» and «Fundamentals of Management». This article can be used by the educator in the work with students of comprehensive secondary school for teaching of «Management Theory» in concept of elective course, for work with characters by the school program of «Russian literature». Also the material can be used for teaching students of secondary specialized and higher educational institutions by standard programs «Fundamentals of Management», «Management Theory».

The purpose of the article is the formation of material that can be used by teachers of universities and schools in the integration of academic disciplines «Fundamentals of Management», «Management Theory» and «Russian Literature».

The object of the research is detailed disclosure of theoretical meaning of the negative or positive characteristics of managers in Russian literature that was written in XIX century for the main list of manpower policy elements. The analysis of the manager's mistakes helps to see the integrity of the idea of each satirical tale –good manager can predict every position of manpower policy, bad manager every times forgets about the one or more elements of organization manpower policy system.

The subject of the research is textual expression of the character of manager, role of the mistake in the work for manpower policy.

**Ключевые слова:** управление персоналом, кадровая работа, кадровая политика, компетентность руководителя, русская литература XIX–XX вв., литературное выражение ошибок в управлении, образ идеального руководителя.

**Key words:** personnel management, personnel work, personnel policy, competent manager, Russian literature of XIX–XX centuries, literary expression of mistakes in management, the image of the ideal leader.

### *Актуальность темы исследования*

Современному информационному обществу необходимы специалисты, которые могут эффективно действовать в различных кризисных ситуациях и умеют брать на себя ответственность за осуществление командной работы. В связи с этим современные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) постоянно изменяются, для того чтобы образовательный продукт отвечал социальным изменениям и требованиям общества. Так, в стандартах появились общепрофессиональные компетенции, позволяющие сформировать у выпускников вузов устойчивые навыки использования методов гуманитарных и социально-экономических наук при решении профессиональных задач. При этом важнейшими становятся компетенции, которые являются общими для специалистов самых разных отраслей, так как это позволяет при смене условий поставленных целей и задач быстро принять сложные управленческие решения, распределить имеющиеся ресурсы и эффективно осуществлять деятельность в условиях неопределенности. Но подобные навыки и умения могут формироваться только с помощью междисциплинарного подхода, основного для организации современного образовательного процесса [7, с. 309].

Как показывает практика работы в высшем учебном заведении, отдельно взятая учебная дисциплина не сможет выработать у обучаемых целостного профессионального навыка, потому что не может сформировать системное мышление. В связи с этим важно междисциплинарное сотрудничество, в рамках которого происходит систематизация знаний и получение реального образовательного продукта – конкретного проекта или результата исследования, который можно применить в практике будущей профессиональной деятельности [7, с. 311].

### *Теоретические аспекты исследования*

Данная статья включает элементы исследования речевых и текстовых характеристик персонажей в произведениях русской литературы (речь персонажей – руководителей и подчиненных, текстовое выражение конфликта и описание поведения обеих сторон конфликта), что позволит проиллюстрировать отдельные управленческие ошибки при выполнении кадровой работы. Исследование строится на определении понятий «кадровая политика», «кадровая работа» и их основных характеристиках, выделенных в работе Ю.Г. Одегова и М.Г. Лабаджян [8, с.14].

В качестве теоретической базы использованы труды, посвященные отдельным аспектам кадровой работы, исследователей: О.С. Виханского, А.Я. Кибанова, М.Г. Лабаджян, А.И. Наумова и Ю.Г. Одегова. В данной статье, с опорой на труды Ю.Г. Одегова и М.Г. Лабаджян, кадровая политика рассматривается как обобщенная форма выражения интересов персонала организации. Кадровая политика включает широкий комплекс взаимодействия условий, которые влияют на профессиональную деятельность и личностное развитие сотрудников организации. Основная цель кадровой политики в понимании исследователей состоит во внесении существенного вклада в выполнение единой стратегии организации. Наряду с этим кадровая политика направлена на привитие персоналу социальной ответственности перед организацией, руководителем и обществом [8, с. 12]. Выделяют следующие элементы кадровой политики [8, с. 14]:

- политика найма сотрудников, особенности поведения организации на рынке труда (откуда и какими способами организация берет трудовые ресурсы);

- политика использования персонала: человеческий капитал организации (какие требования в организации предъявляются персоналу и как с ним взаимодействует руководитель для достижения общих целей);

- компенсационная политика организации по отношению к сотрудникам (чем обеспечивается продуктивность труда человека на благо организации, достаточно и в полном ли объеме компенсируются трудовые затраты работника, какие гарантии дает работодатель принимаемому сотруднику и какие обязательства по закону получает работник);

- политика высвобождения (по каким причинам увольняют сотрудников, какими способами предприятие расстается с работниками);

- позиционирование менеджмента (какие качества имеет руководитель – является ли он лидером, насколько справедливо занимается управлением персоналом в организации).

Наряду с этим исследователь А.Я. Кибанов говорит о кадровой политике как о стратегии в государстве по отношению к организации труда, в рамках теории человеческого капитала [6]. В работе О.С. Виханского и А.И. Наумова кадровая работа представлена как комплекс действий, где каждое действие руководителя организации влияет на продуктивность ведения кадровой работы. Предпринимаемые руководителем решения должны удовлетворять требованиям как выбранной стратегии развития организации, так и кадровой политики. Каждый сотрудник должен соответствовать стандартам, утвержденным государством для конкретной профессии [3, с. 62].

*Специфика использования художественных текстов для формирования умений осуществления кадровой работы.* На основе перечисленных элементов кадровой политики можно обозначить ряд возможных ошибок в каждой сфере организации кадровой работы –

каждая ошибка приводится в соответствии с определенным элементом и сферой ведения кадровой политики в области: политики найма; использования персонала; компенсационной политики; позиционирования менеджмента.

Для раскрытия каждой ошибки нами представлен пример из произведения русской литературы XIX–XX вв. Для иллюстрации ситуаций использованы поведенческие и речевые характеристики персонажей [13]. Отсутствие наказаний для сотрудников за недобросовестное поведение и кражу имущества организации, а также выбор выплат сотруднику из бюджета организации в качестве средства предотвращения воровства является ошибкой персонажа-руководителя в рассказе А.П. Чехова «Единственное средство» (1883) [12]. После того, как директор общества (название не указывается в произведении) уволил девять недобросовестных кассиров за кражу, он нанимает десятого кассира: «Было время, когда кассиры грабили и наше Общество. Страшно вспомнить! Они не обкрадывали, а буквально вылизывали нашу бедную кассу...», «а последние пять лет у нас перебивало девять кассиров», «И стали мы судить и рядить: кого взять в кассиры? Выбор наш пал на Ивана Петровича, помощника бухгалтера» [12]. Именно он был выбран кассиром коллективным решением (директор не мог сам принимать решений без помощи коллектива), потому каждый сотрудник знал о его скромности и религиозности.

Через некоторое время после принятия на должность, Иван Петрович был замечен за воровством из кассы. Директор общества вынес вопрос о дальнейших действиях в отношении кассира на общее обсуждение коллектива, что свидетельствует о демократическом стиле управления в Обществе: «Что же делать? Как уберечься от подобных...идолов? Господа, чего же вы молчите? Что делать?» [12]. Директор, желая сохранить о себе хорошее мнение и у общества, и у нового кассира и у коллектива принял решение регулярно тратить часть бюджета Общества на нужды кассира, в обмен на его обещание не воровать: «Пусть наслаждается, только, пожалуйста, пусть не ворует!». Директор от первого лица заявляет, что это решение принесло успех и на протяжении года кассир не воровал. А.П. Чехов в данном рассказе изобразил директора, который не может самостоятельно принять решение и боится испортить репутацию Общества, отношения с давно знакомым Иваном Петровичем и с коллективом. Директор не хочет принимать тот факт, что иногда для решения проблемы организации необходимо чем-то жертвовать. Он не показывает лидерских качеств и каждый раз перекладывает принятие решений на коллектив. Он не только оставляет без наказания вора, но и платит ему деньги, чтобы сохранить репутацию Общества. Теряя значительные суммы из бюджета при выплатах кассиру, директор наивно радуется сохраненной репутацией Общества, сохраненными отношениями с подчиненными. Он

считает оптимальным решением проблемы не введение системы штрафов и наказаний для кассира, не коллективное порицание кассира с последующей работой над его морально-этическими качествами, а регулярные затраты средств на его содержание: «И мы теперь благодарствуем... Касса наша всегда полна. Правда, кассир обходится нам очень дорого, но зато он в десять раз дешевле каждого из девяти его предшественников...» [12].

Выбор второстепенных и чуждых политике организации дополнительных программ образования, избыточная трата времени на проведение культурных мероприятий в ущерб рабочему времени как ошибка в кадровой работе могут быть проанализированы на примере ситуации с организацией рабочего времени в городском филиале в производстве М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Заведующий филиалом комиссии зрелищ и увеселений облегченного типа, к которому с жалобой на беспорядки в «Варьете» приехал бухгалтер Василий Степанович, в течение долгого времени занимал рабочее и вне рабочее время сотрудников излишним количеством кружков, не имеющих отношения к деятельности филиала (основная деятельность – ведение контроля над деятельностью и программой театров, увеселительных заведений): «В течение года заведующий успел организовать кружок по изучению Лермонтова, шахматно-шашечный, пинг-понга и кружок верховой езды. К лету угрожал организацией кружка гребли на пресных водах и кружка альпинистов» [2, с. 414]. Поворотным моментом в организации подобного рода «мастер-классов» стала организация спевки с привлечением непроверенного человека (подручного Воланда). Наказанием за недостаточный контроль над отбором лиц, привлекаемых к организации самодеятельности в коллективе, для всего отдела и нерадивого заведующего стало недобросовестное поведение привлеченного специалиста. Подручный Воланда сотворил колдовство, при котором весь отдел без своего желания через определенные интервалы времени начинал петь, что мешало работе. У привлеченного сотрудника не взяли контактных данных, что сделало решение возникшей проблемы невозможным. В данном тексте представлено сатирическое изображение гипертрофированного стремления заведующего к «тотальному окультуриванию» персонала в ущерб рабочему времени: из-за ошибки снизилась производительность труда.

Полное или частичное отсутствие своевременного повышения квалификации кадров и контроля над текущим уровнем профессионального развития показано в произведении Н.В. Гоголя «Ревизор» (1835–36): городничий перед приездом ревизора обращается к управляющему богоугодным заведением Землянике с просьбой срочно привести в порядок больных: «...делайте так, чтобы все было прилично: колпаки были бы чистые, и больные не походили бы на кузнецов, как обыкновенно они ходят по-домашнему...» [4, с. 276]. До приезда ревизора городничий

знал обо всех недочетах в работе богоугодного заведения и не вмешивался в работу Земляники – руководитель мог организовать контрольные мероприятия и разработать критерии для улучшения работы богоугодного заведения. Второй пример ошибки при организации текущего контроля над работой сотрудников взят из этого же произведения – это отсутствие контроля над кадровой работой управляющего учебными заведениями Хлопова: городничий знал об упущениях и допускал к работе в учебном заведении психически неуравновешенных преподавателей из-за отсутствия других кандидатов на место педагога училища, не проводил проверку уровня компетентности педагогов. Один учитель свое преподавание сопровождал постоянными гримасами: «Один из них <...> Не вспомню его фамилию, никак не может обойтись без того, чтобы взошедши на кафедру, не сделать гримасу, вот этак (делает гримасу), и потом начнет рукою из-под галстука утюжить свою бороду...». Учитель истории имел знания по преподаваемому предмету, но был эмоционально неустойчив, его проявления на уроках пугали учеников: он ломал стулья, рассказывая о великом завоевателе. «Но только объясняет с таким жаром, что не помнит себя... Оно, конечно, Александр Македонский герой, но зачем же стулья ломать?» [4, с. 279].

Стандарты времен XIX в. были установлены согласно царскому указу и предполагали обязательность психического здоровья педагога, и наличие педагогической базы знаний о коммуникации с обучающимся [10]. Педагоги, описанные в произведении Н.В. Гоголя, не соответствовали требованиям, и руководители разных звеньев управленческой системы в сфере образования закрывали глаза на это несоответствие.

При том же самом городничем в больнице работает лекарь Христиан Иванович Гибнер – он немец и не говорит по-русски. Городничий не желает организовать для лекаря курсы по изучению русского языка и проконтролировать его обучение. Без знания языка лекарь не должен был быть допущен к работе без переводчика. Привлечение к работе кадров, не имеющих документов об уровне необходимой подготовки, или отсутствие у работодателя требований к уровню подготовки сотрудников (никто не идет работать и можно взять любого работника) приводят к нарушению работы в системе, к неудовлетворительному уровню обслуживания клиентов. Хороший руководитель способен контролировать все уровни подконтрольной системы и проверять качество выполнения обязанностей каждого начальника на определенном уровне [9].

Примером отсутствия благоприятных условий труда для работников, нарушения требований техники безопасности и санитарных норм может послужить ситуация с неверной организацией внедрения новых технологий в произведении «В овраге» А.П. Чехова [11]. В правлении села подключили телефон, но в нем вскоре завелись насекомые «клопы

и прусаки» из-за отсутствия чистоты и порядка в кабинете: никто не контролировал соблюдение санитарных норм, в правлении не имели представления о них. Телефон перестал работать – он стоял в кабинете старосты для усиления солидности: как до поломки, так и после. Волостной староста был малограмотен и это его не расстраивало – он не стремился к саморазвитию, но его расстроила поломка телефона, которым он не пользовался – телефон был символом его принадлежности ко классу интеллигенции « – Да, теперь нам без телефона будет трудно-вато...» [11]. Новые технологии должны способствовать улучшению рабочего процесса, и их внедрение должно быть оправданным. В правлении села не было прямой необходимости в подключении телефона, но он был символом престижности правления, и деньги из бюджета сельского управления были потрачены на телефон напрасно: ни одного звонка по нему не совершалось, он находился в неблагоприятных условиях. Каждая единица инновационного оборудования должна оправдывать цель ее приобретения, должна быть оформлена техническая поддержка, иначе деньги из бюджета организации будут расходоваться нерационально, а оборудование будет стареть и приходить в негодность.

На фоне ошибок в кадровой работе, ярко выраженных в текстах представленных произведений русской классики, в качестве положительного примера руководителя, который благоприятно для работы коллектива использует основные элементы ведения кадровой политики, можно представить Степана Егоровича Сердюка – начальника экипажа на экскаваторе в пьесе А.Н. Арбузова «Иркутская история» (1959) [1]. Наряду с ним может быть отмечен еще один персонаж-руководитель, на чьем предприятии кадровая работа выполняется качественно и во благо общей стратегии предприятия: председатель Семен Давыдов в произведении М.А. Шолохова «Поднятая целина» (1932–1959).

С.Е. Сердюк выполняет следующие условия для благоприятного ведения кадровой политики:

1. Обдуманное ведение политики найма и рациональное поведение на рынке труда: Сердюк принимает на работу овдовевшую Валентину, помогает в работе и контролирует ее адаптацию. Перед приемом на работу совещается со всем коллективом и определяет шефство для новой сотрудницы: «...Сердюк: Начальство над сменой берешь на себя?; Виктор: Если поможете; Сердюк: А ты, Лапченко... Не подведешь людей?; Лапченко: Что же вы, ей-богу, батя, все меня человеком не считаете?» [1, с. 355].

Руководитель без просьб и напоминаний заботится об оплате труда молодому специалисту с учетом социальной поддержки: Валентину приглашают на работу с дополнительной надбавкой к зарплате, как вдову Сергея-передовика производства: «...Так вот – смена решила... Работать за Сергея, и всю получку тебе. Полностью» [1, с. 407].

Сердюк поручается совестью за каждого работника на экскаваторе и если принятый сотрудник начинает лениться, напоминает ему о том, что поручился за сотрудника и ждет от него результатов. Контролирует лично досуг и уровень профессионального развития каждого подшефного сотрудника:

«...А теперь взглянем на Дениса. Кем он был? Отставным танкистом и не более, а уж через полгода слесарем-смазчиком стал <...> Взглянул на него, Лапченко? Теперь на себя погляди. Уловил разницу? Ты на какой машине работаешь? Венец человеческого ума... Образец гения!... Следовательно, и сам образцом являться должен» [1, с. 357].

2. Основанная на взаимном доверии, открытая коммуникация с персоналом, умелое сочетание в работе руководителя демократического и авторитарного подхода: коллектив держится на долге совести, и каждый сотрудник заинтересован в сплоченной бесперебойной работе коллектива. При опоздании или хулиганской выходке одного сотрудника остальные несут не меньшую ответственность, чем он сам. Сердюк создал систему взаимной поддержки и взаимной ответственности (один человек не должен подводить многих): «...Так... Врать мне стал, Сережа? Товарищей покрывать? Соревнование – дело коммунистическое, чистое, проще говоря. *(Виктору)* Ставлю тебе на вид, а позовут к начальству – защищать не буду. *(Помолчав)* А если и буду, то чуть» [1, с. 359].

Сердюк как ответственный руководитель даже в выходной день контролирует постановку оборудования на ремонт, хоть это не предусмотрено в рабочем графике: «...Лариса: Куда же мы с вами, Степан Егорович? <...> Выходной ведь у вас. Сердюк: Хочу на машину взглянуть. На ремонт мы становимся» [1, с. 368].

3. Справедливая компенсационная политика: молодой специалист при объявлении экскаватора первым по производительности в рейтинге получает заслуженную премию, заработная плата всегда выдается в срок, сотрудники знают об успехах других специалистов из соседних областей и замотивированы на получение повышения: «...Валя: Погляди-ка. *(В ее кулачке зажаты деньги)*; Виктор: Получка?; Валя: Первая <...> *(улыбнулась, неожиданно)*: А на Волге, говорят, какая-то дивчина всей сменой на шагающем командует. Думаешь, возможно?; Виктор: Вполне...» [1, с. 411].

4. Ответственное позиционирование менеджмента: молодой сотрудник в свою смену отвечает за работу техники, и Сердюк контролирует его деятельность, при первой оплошности выясняет причину, по которой вверенная в распоряжение бригады единица техники перестала работать согласно плану. «...Сердюк: *(свирепо оглядев присутствующих, опускается на табурет)* Ну, орлы, отличились? *(Все молчат, подавленные)* Образцовая смена!... Ни одного нарушения за год!... *(Обрушивает кулак на стол.)* Сколько стоял экскаватор?; Родик: Два часа; Сердюк: Два часа!... *(Прошелся в ярости по бараку)* Четыр-

надцать тысяч народа простояли цельных сто двадцать минут из-за ваших фокусов-шуточек! По какой причине остановилась машина? Ну? Что друг на друга смотрите?» [1, с. 359].

Выявленные в тексте качества Сердюка, как руководителя, создают в комплексе его идеальный имидж – это руководитель, который способен грамотно вести кадровую работу и организовывать рабочий процесс так, чтобы молодые сотрудники работали для общего успеха организации и всего государства.

### *Вывод*

В данной статье отображены типичные ошибки в ведении кадровой политики организации, выявленные методом анализа конкретных сюжетных ситуаций в произведениях русской классики XIX–XX вв. Рассмотренные ошибки представлены в произведениях в сатирической манере, их анализ способствует легкому запоминанию негативных последствий тех или иных действий работодателя на основе ассоциаций с персонажем или ситуацией. Данная статья дает почву для исследования положительных примеров ведения кадровой политики в произведениях русской литературы, для исследования ошибок при ведении кадровой работы и при установлении взаимоотношений руководителя с коллективом в произведениях XIX – начала XX века.

Персонажей-руководителей в представленных произведениях XIX в. объединяет то, что они имеют по несколько негативных черт, не могут организовать кадровую работу в организации так, чтобы привести ее к успеху при достижении поставленных целей, терпят негативные последствия своих ошибок. В некоторых рассматриваемых примерах ошибки допускаются по невнимательности, а в некоторых произведениях действия руководителя не в пользу работника и организации совершаются с целью получения личной выгоды. При помощи изображения той или иной ошибки в ведении кадровой работы у руководителя авторы стараются максимально привлечь внимание читателя к отрицательному примеру, чтобы высмеять этот пример и вызвать желание у читателя замечать ошибки в своей работе или в работе известных ему руководителей, устранять эти ошибки. Негативный пример дает стимул никогда не повторять высмеянных в произведении действий в процессе кадровой работы. Личные качества руководителя играют важную роль в ведении кадровой политики в его организации: лицемерие и корыстность не дают руководителю найти верное решение и выбрать лучший вариант выполнения кадровой работы в организации.

В постреволюционной литературе XX в. появляются новые задачи: продемонстрировать в литературных произведениях положительный пример деятельности героя-профессионала и идеальную модель ведения кадровой работы, с целью мотивировать каждого читателя на стремление к профессиональному идеалу. Появляется положительный во всех отношениях идеальный образ руководителя, а рядом с ним, как следствие его кадровой работы – образ развивающегося и стремящегося к

успеху сотрудника. Ошибки в кадровой работе сатирических персонажей XIX в. способствуют обучению на чужом негативном примере, а литература постреволюционного времени часто преподносит читателю образ идеального руководителя, способного решать проблемы в коллективе. Распространенный образ руководителя в литературе середины XX в., представленный в данной работе, имеет хороший имидж и хорошую репутацию [5]. Образ руководителя, качественно ведущего кадровую работу, в литературе середины XX в. наделен ярко выраженными лидерскими качествами, способностью рационально использовать время и предоставленные человеческие ресурсы, разрабатывать долгосрочную стратегию предприятия, формулировать цели и разрабатывать стратегию их достижения, не пренебрегая морально-этическими нормами.

### Список литературы

1. Арбузов А.Н. Иркутская история // Пьесы. – М.: Эксмо, 2007. – С. 351–411.
2. Булгаков М.А. Александр Пушкин. Записки покойника. Мастер и Маргарита. – М.: АСТ, 2009. – 634 с.
3. Виханский О.С., Наумов А. И. Менеджмент: учеб. 3-е изд. – М.: Экономистъ, 2003. – 528 с.
4. Гоголь Н.В. Повести. Ревизор. – М.: Художественная литература, 1984. – 352 с.
5. Карамова А.С. Личностные качества руководителя // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 2. [Электронный ресурс]. – URL: <http://human.snauka.ru/2014/02/5817> (дата обращения: 23.09.2018).
6. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации: учеб. – 4-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 695 с.
7. Кичерова М.Н., Черноморченко С.И. Особенности реализации междисциплинарного подхода в образовательном пространстве современного университета // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 308–316.
8. Одегов Ю.Г., Лабаджан М.Г. Кадровая политика и кадровое планирование: учеб. и практикум для акад. бакалавриата. – М.: Юрайт, 2016. – 444 с.
9. Осипенко О.В. Корпоративный контроль: Экспертные проблемы эффективного управления дочерними компаниями. Кн. первая: Установление корпоративного контроля: учеб.-практ. пособие. – М.: Статут, 2013. – 517 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rucont.ru/file.ashx?guid=cea0c9be-5640-42e5-b957-aa49ee3236ff> (дата обращения: 2.02.19)
10. Свод законов Российской империи, повелением государя императора Николая Павловича составленный: издание 1842 года: [в 15 т.]. – Санкт-Петербург: в типографии Второго отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1842–1855 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.prlib.ru/item/364018> (дата обращения: 24.12.18).
11. Чехов А.П. В овраге [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.100bestbooks.ru/files/ChekhovVovrage.pdf> (дата обращения: 19.10.2018)
12. Чехов А.П. Единственное средство [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/LITRA/CHENOW/sredstvo.txt> (дата обращения: 2.02.19).
13. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Академия, 2013. – 432 с.

*Статья поступила: 16.10.19. Принята к печати: 31.10.19*

**Анализ ошибок обучающихся для формирования методики преподавания китайского языка**

В статье проводится анализ основных ошибок, которые допускают студенты в процессе обучения по направлению подготовки специалистов международных отношений на примере взаимодействия с Китаем в области изучения китайского языка. Приводятся примеры сложностей и ошибок, которые наиболее часто возникают у студентов в процессе изучения и применения правил фонетики, лексики, грамматики, иероглифики китайского языка. На ошибках в письменном китайском языке в статье сделан особый акцент, поскольку данная область вызывает у обучающихся наибольшее затруднение, потому в ней и допускается самое большое количество ошибок. Рассматриваются ошибки студентов в устном и письменном китайском языке, которые допускаются из-за различий в области культур России и Китая. На основе проведенного анализа предложены методы преподавания китайского языка как с целью профилактики возникновения ошибок со стороны студентов, так и для повышения качества подготовки специалистов в области международных отношений на примере взаимодействия с Китаем.

The article analyzes the main mistakes that students make in the process of studying in the area of training specialists in international relations on the example of interaction with China in the field of learning Chinese. Examples of the difficulties and mistakes that students most often experience in the process of learning and applying the rules of phonetics, vocabulary, grammar, and Chinese hieroglyphics are given. This article places special emphasis on errors in the written Chinese language, since this area causes the students the greatest difficulty, because the greatest number of errors are allowed in it. Also, the article discusses the mistakes of students in speaking and writing Chinese, which are allowed due to differences in the areas of cultures of Russia and China. Based on the analysis, methods of teaching Chinese are proposed with the aim of preventing errors from occurring on the part of students and to improve the quality of training specialists in the field of international relations using the example of interaction with China.

**Ключевые слова:** ошибка, анализ, китайский язык, метод преподавания, различия языковых систем, взаимосвязь культуры и языка, Китай, международные отношения.

**Key words:** error, analysis, Chinese language, method of teaching, language system differences, interrelation of culture and language, China, international relations.

Ошибки обучающихся любого направления являются ценным объектом исследования для формирования методики преподавания китайского языка, которая сможет предотвратить и минимизировать количество ошибок в процессе деятельности специалиста международных отношений в области взаимодействия с Китаем. Рассматривая этот вопрос, необходимо указать, что именно является ошибкой.

Ошибка – это непреднамеренное, забывчивое отклонение от правильных действий, поступков, мыслей, разница между ожидаемой или измеренной и реальной величиной [5]. Ошибка – несоответствие между двумя группами объектов, один из которых является эталоном (грамматическое правило, правильный ответ на задачу, решение, которое привело бы к желаемому результату), а второй – чем-то, имеющим место в действительности. Ошибки встречаются во всех сферах человеческой деятельности. Для анализа ошибок (погрешностей) измерений разработаны анализ, теория вероятностей и статистика.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что ошибка в процессе обучения не должна быть проигнорирована. Более того, преподавателю необходимо делать подробный анализ допущенных обучающимися ошибок, что в результате даст возможность обучающимся повысить свой уровень профессионализма.

Анализ ошибок можно разделить на несколько частей в зависимости от области их возникновения.

I. Множество ошибок в процессе изучения и применения китайского языка возникает в области фонетики, поскольку данная сфера является наиболее сложной для восприятия и воспроизведения обучающимися. Причины в данном случае несколько: в китайском языке существует система тонов, которой нет в русской фонетической системе языка. А потому навыки изменения одного слова в нескольких тонах у учащихся формируются с трудностями, ошибками и непониманием. Зачастую обучающиеся просто не могут услышать различия тонов одного слога, поэтому не могут их правильно воспроизвести. Следствием неверного употребления тонов становится то, что носитель китайского языка просто не понимает речь изучающего китайский язык. Задача преподавателя в данном случае состоит в том, чтобы очень четко отслеживать ошибки в произношении тонов обучающихся, исправлять их. Преподаватель должен озвучить верный тон данного слога в данной лексической единице, после чего преподавателю необходимо добиться от обучающегося повторения слога с верно поставленным тоном в определенной лексической единице до тех пор, пока учащийся не произнесет тон в его самом верном формате. Только повторением и доведением до автоматического воспроизведения в потоке устной речи можно добиться качественной устной речи китайского языка.

Также, говоря о фонетике, стоит упомянуть, что в китайской фонетической системе присутствует pinyin. Пиньинь (кит. 拼音, pīnyīn; более

официально: 汉语拼音, Hànyǔ pīnyīn, Ханьюй пиньинь, т. е. «Запись звуков китайского языка») – система романизации для путунхуа. В Китайской Народной Республике (КНР) пиньинь имеет официальный статус [1]. Каждый иероглиф читается определенным слогом, который записывается и воспроизводится с помощью pinyin. Основные ошибки в данной области возникают из-за того, что обучающимся достаточно сложно запомнить и воспроизвести в потоке устной речи правила сочетаемости инициалей (согласных) и финалей (гласных). По правилам китайской фонетики инициали и финали сочетаются друг с другом в строгой последовательности и по определенным правилам, в результате чего получается фонетическое воспроизведение лексической единицы. Именно в этой области у обучающихся возникает больше всего затруднений и ошибок, поскольку в русском языке правила сочетаемости согласных и гласных более гибкие. Например, в китайском языке слог *dfu* не существует, а слово *derepe* не существует в принципе из-за правил сочетаемости инициалей и финалей, которые в китайском языке являются достаточно строгими и в написании, и в устном воспроизведении. Для того чтобы усвоить и успешно применять эти правила, обучающимся необходимо время. Преподаватель же должен внимательно следить за тем, как обучающийся использует правила сочетаемости инициалей и финалей, поскольку, если учащийся привыкнет произносить неправильно, ему будет сложно переучиться и переделать свое произношение. Следовательно, преподаватель должен сразу контролировать верное применение инициалей и финалей в их сочетаемости в письменной и устной форме, поскольку в потоке речи правильный формат воспроизведения должен быть доведен до автоматизма, что и является основной задачей преподавания.

Делая анализ ошибок, наиболее часто возникающих у обучающихся в образовательном процессе, стоит также упомянуть ошибки, допускаемые учащимися в области лексики. Если рассматривать этот вопрос более подробно, то стоит обратить внимание на то, что частыми ошибками в области лексики также являются сложности, связанные с фонетическими заимствованиями из других языков [7]. Дело в том, что исконно китайские слова состоят из одного, двух иероглифов [6]. Если иероглифов в слове больше, то такое слово является фонетическим заимствованием, которое зачастую транскрибируется по звучанию и записывается иероглифами, максимально приближенными к звучанию фонетического заимствования [2]. Это касается имен, фамилий, географических названий и прочих наименований [3]. Зачастую иероглифы в подобном случае слабо отражают смысл слова, что приводит к тому, что обучающийся студент не может понять смысл текста в письменном формате, поскольку иероглифы несут в себе определенный лексический

смысл. И только прочитав предложение вслух, студент понимает, что указанные иероглифы не несут в себе какой-то смысловой нагрузки, а лишь выполняют функцию транскрибирования фонетического заимствования.

Чтобы избежать подобных ошибок, преподавателю необходимо сформировать у студента навык воспроизведения письменного текста в устном формате всегда, поскольку часто студенты делают письменный перевод, не читая текст вслух, что и приводит к непониманию смысла написанного. Потому преподаватель должен научить студента делать устный перевод текста даже тогда, когда в этом, казалось бы, нет необходимости.

II. Также, немало ошибок обучающиеся допускают в области иероглифики. Причиной тому является то обстоятельство, что в русском языке отсутствует иероглифическая система. Носитель русского языка не привык воспринимать и применять образы в контексте языковых единиц. Такая лексическая единица русского языка, как слово, состоит из букв в различных вариантах сочетаемости. В китайском же языке лексическая единица представлена образом в формате одного или нескольких иероглифов [10]. Иероглифы же в свою очередь состоят из ключей, которые также представляют собой изображения, несущие в себе определенный лексический смысл. Носителю русского языка такая система чужда изначально, поскольку его мышление в направлении системы языка построена иначе. В данной области задача преподавателя состоит в том, чтобы создать такой формат обучения иероглифике китайского языка, чтобы учащийся мог понимать иероглиф во взаимосвязи с культурой Китая. Также одной из возникающих сложностей является система письменного китайского языка, которая имеет свои четкие правила: последовательность написания иероглифа и сочетаемость его составных элементов [11]. Данные факторы имеют очень важное значение, поскольку даже самый маленький, незначительный элемент иероглифа, будучи написан неверно с точки зрения правил последовательности написания иероглифов, будет искажать значение иероглифа и его роль в высказывании. В иероглифе важна четкость и последовательность каждого элемента, поэтому преподавателю необходимо уделять достаточно большое количество времени на закрепление навыков написания иероглифов китайского языка. Результатом этих упражнений должен быть процесс написания, когда обучающийся во время написания иероглифов не задумывается о порядке написания элементов иероглифа, а делает это быстро и автоматически.

Если говорить об анализе наиболее частых ошибок в области написания китайских иероглифов, то стоит отметить, что наибольшие затруднения вызывают следующие случаи письменного языка Китая. Согласно нормативам написания иероглифов, изначально в иероглифе 七 сперва пишется черта под наклоном (написание происходит слева

направо), после – ломаная черта (вертикаль – горизонталь – крюк). Учащиеся нередко сперва пишут ломаную черту, а после перечеркивают ее [6].

В иероглифе 八 («восемь») две откидные линии не соприкасаются. Поскольку при соединении линий будет иероглиф 人 («человек»), или иероглиф 入 («вход/входить») [6], то именно из-за этого происходит ошибка при написании иероглифа «восемь» 八. Также с иероглифом 八 имеет сходство иероглиф 儿 («ребенок; сын»), в котором с правой стороны расположена не откидная, а ломаная линия. Частой ошибкой является и то, что иероглиф 九 («девять») нередко принимают за иероглиф 力 («сила») и 刀 («нож»), путая их, что в итоге приводит к искажению смысла высказывания и непониманию со стороны носителя китайского языка [6].

Стоит также отметить, что иероглиф 妈 («мама») нередко воспринимают как иероглиф 好 («хорошо») или путают в нем правые части иероглифа: на месте 马 («лошадь») ошибочно располагают 子 («сын, ребенок»); а в иероглифе 奶 («молоко; бабушка») вместо части иероглифа 乃 нередко располагают элемент 冫. Также в иероглифе 妹 («младшая сестра») вместо ключа 未 неверно указывают элемент 禾. Еще одной распространенной ошибкой является то, что в слове 老师 «преподаватель» левый элемент иероглифа 师 неверно иногда располагают слитно с иероглифом 老, оставляя вместо 师 иероглиф 帀. Также в иероглифе 和 («и; с») нередко элементы меняют местами: элемент 口 («рот») располагают в левой стороне, а элемент 禾 («злак») – в правой стороне. Причина зачастую состоит в том, что у обучающихся происходит путаница из-за множества элементов. К тому же, ключ «рот» 口 во многих иероглифах занимает расположение в левой части иероглифа: 吗, 呢, 吧, 啊. Частой ошибкой является ситуация, когда на месте иероглифа 斯 в слове 俄罗斯 («Россия») нередко располагают иероглиф 期 («срок; период») из слова 星期 («неделя»). Также в верхней части иероглифа 喜 («радость, счастье») на месте элемента 士 «воин» ошибочно пишут элемент 土 «земля».

Иероглиф 坐 («сидеть, садиться») нередко принимают за иероглиф 座 («сидение, место; счетное слово для зданий, гор и так далее»). Часто случается, что в иероглифе 字 («иероглиф; текст») не обозначают верхний элемент иероглифа («крыша») и принимают этот иероглиф за иероглиф 子 («сын, ребенок»). А нижнюю часть иероглифа 贵 («ключ») – 贝

(«ракушка, моллюск») принимают за иероглиф 见 («видеть; встречаться»). Стоит отметить, что иероглиф 我 («я, мой») принимают за иероглиф 找 («искать»). Иероглиф 水 («вода») часто пишут как 木 («дерево»), а вот иероглиф 木 («дерево») принимают за иероглиф 不 («нет, не»).

Стоит также отметить, что частой ошибкой является написание иероглифа 乌 («темный; ворона»), который нередко принимают за иероглиф 鸟 («птица; птичий»). Эти иероглифы отличаются «точкой» в верхней части иероглифа (или ее отсутствием). Иероглиф 很 («очень») принимают за иероглиф 银 («серебро»). Также при написании иероглифа 或 (союз «или») совершают ошибку, когда пишут его как иероглиф 咸 («соленый») и 感 («чувствовать, ощущать»). При написании иероглифа 绿 («зеленый») учащиеся нередко упускают левый ключ «ниточка; шелк», из-за чего пишут иероглиф 录 («записывать»).

Нередко иероглиф 州 («область; штат») записывают как иероглиф 洲 («часть света, материк, континент»), где в левой стороне пишется ключ «три капли воды». Также часто возникают ошибки, когда слово 哥哥 («старший брат») зачастую располагают в одной клетке, хотя изначально это два отдельных иероглифа, которые пишутся в двух разных клетках (один слог – один иероглиф – одна клетка). Зачастую в слове 漂亮 («красивый») в иероглифе 漂 учащиеся не пишут боковое (левое) написание ключа «вода», в результате чего образуется иероглиф 票 («билет; банкнота»). Часто в иероглифе 农 («крестьянин; земледелие; сельское хозяйство») допускают ошибку, записывая его как иероглиф 衣 («одежда»).

На основе приведенных примеров можно сделать вывод, что преподавание китайской иероглифики является наиболее сложной областью преподавания китайского языка. В данной сфере студенты допускают самое большое количество ошибок, поскольку в русском языке отсутствует иероглифическая система. Преподавателю необходимо строго следить за последовательностью и правильностью написания иероглифов учащимися, поскольку, если изначально обучающийся привыкнет писать иероглиф неверно, переучить его будет непросто. Соответственно, важной задачей для преподавателя является формирование навыков правильного написания китайской иероглифики. Лучшим методом в данной области можно считать прописывание иероглифов обучающимися под внимательным и строгим контролем преподавателя.

III. Ещё одной областью возникновения ошибок в китайском языке у обучающихся является область грамматики. Если рассматривать данный аспект более подробно, то стоит отметить, что частой ошибкой студентов является то, что они забывают в построении предложения употреблять Shi 是 «быть, являться». Данная ошибка возникает из-за того, что в русском языке часто упрощается такая конструкция, как например «Этот китаец является студентом» (дословный перевод с китайского языка) – «Этот китаец студент» (грамотный перевод на русский язык); «Мой друг является доктором» (дословный перевод с китайского языка) – «Мой друг доктор» (грамотный перевод на русский язык); «Я являюсь директором компании» (дословный перевод с китайского языка) – «Я директор компании» (грамотный перевод на русский язык). Глагол Shi 是 «быть, являться» в подобных предложениях выступает в роли сказуемого, без которого предложение китайского языка не может быть. Потому, если студент забывает употребить глагол Shi 是 «быть, являться», полностью утрачивается грамматический смысл китайского предложения. Из-за этой разницы в грамматике китайского и русского языков возникают ошибки и, как следствие, недопонимание, потому преподаватель должен обращать внимание студентов на построение предложения с глаголом Shi 是 «быть, являться».

Также следует отметить, что частой ошибкой у студентов и некоторых специалистов является построение вопросительных предложений. В китайском языке вопрос образуется с помощью вопросительных слов, вопросительных конструкций и вопросительных частиц. В русском языке вопрос чаще всего образуется при помощи интонации. В этом и заключается основная сложность: российские студенты формируют вопрос китайского языка по правилам русского, а китаец слышит утверждение, а не вопрос. В то время, как носитель русского языка ожидает ответа на свой вопрос, китаец просто принимает информацию к сведению. Такое недопонимание случается довольно часто. Поэтому преподаватель должен обращать особое внимание на верное построение вопросительного предложения китайского языка, многократно отработав упражнения данной темы в устной и письменной форме.

Также частой ошибкой является то, что в китайском предложении существует четкий порядок слов [8]. Предложение русского языка допускает более произвольный порядок. Например, по-русски можно сказать «Я хочу выйти», «Выйти я хочу», «Хочу я выйти», в китайском языке возможен только один вариант «Я хочу выйти», "我要出去". Кроме того, следует обратить внимание на то, что образование множественного

числа в китайском языке зависит от того, является ли существительное одушевленным или является предметом. Для обозначения множественного числа у одушевленных существительных и местоимений используется суффикс 们 *mén* [4].

Образование множественного числа неодушевленных предметов происходит с помощью числительного 些 *xiē* [4]. В русском же языке форма множественного числа зависит не от того, одушевленное ли это существительное или неодушевленное, а зависит от рода существительного. Из-за этого возникают сложности и ошибки. Потому преподавателю китайского языка нужно уделять большое внимание анализу подобных ошибок и акцентировать внимание обучающихся на данном правиле при упражнениях по данной тематике.

Следует также упомянуть, что в китайском языке существует два варианта обозначения цифры «2» (二 *èr* и 两 *liǎng*) [2], в то время как в русском языке лишь одно. Часто у студентов это вызывает путаницу и последующие ошибки.

Задача педагога состоит в том, чтобы точно объяснить случаи употребления обоих вариантов цифры «2» в китайском языке и проработать это правило с помощью упражнений в устной и письменной форме.

Для легкого запоминания правильного использования существует всего 4 правила [6]:

1) для обозначения простой цифры 2:

二 *èr* используется при математическом счете, 两 *liǎng* – при конкретном счете. Например, в перечислении: 1, 2, 3, 4, 5 используется *èr*, а в конкретном примере используем *liǎng*: два человека 两个人 *liǎng ge rén*;

2) для обозначения числительных до ста (например, 42, 28) используется только *èr* например:

四十二 *sì shí èr* – 42

二十八 *èr shí bā* – 28;

3) для обозначения сотен, тысяч, десятков тысяч, количества лет и денег – можно использовать и то и другое, например, 二千, 两千 2000;

4) когда 2 повторяется несколько раз, то сначала используется 两 *liǎng*, а затем 二 *èr*. Например, 32260 三万两千二百六十.

Это правило не распространяется на число 22, которое переводится как 二十二.

Множество ошибок совершается носителями русского языка при употреблении числительных китайского языка, поскольку числовые системы изначально разные. Вот как выглядит система китайских чисел:

1 一 yī 11 十一 1000 千 qiān 2 二 èr 12 十二 3000 三千 3 三 sān 13 十三  
5207 五千二百零七 4 四 sì 20 二十 8003 八千零三 5 五 wǔ 30 三十  
10 000 万 wàn 6 六 liù 40 四十 100 000 十万 7 七 qī 100 百 bǎi 1 000 000  
1 миллион 一百万 8 八 bā 110 一百一十 100 000 000 (100 млн) 亿 yì 9 九 jiǔ  
111 一百一十一 1 000 000 000

1 миллиард 一十亿 10 十 shí 365 三百六十五 100 000 000 000 (100 млрд) 一千亿

Ошибки возникают именно из-за привычки носителей русского языка записывать числа арабскими цифрами, а потому зачастую числа обучающимися записываются частично китайскими, частично арабскими цифрами. Это происходит из-за невнимательности, забывчивости и привычки. Потому педагог должен стараться акцентировать внимание студентов на правильном употреблении и написании цифр в китайской системе чисел. К тому же, преподавателю следует обратить внимание на числа 万 (десять тысяч) и 亿 (сто миллионов). В китайском языке отсутствуют слова «миллион» и «миллиард», соответственно они заменяются на 百万 и 十亿. Преподавателю необходимо обратить особое внимание учащихся на данное правило и закрепить его с помощью тематических упражнений.

Также довольно распространенной ошибкой является то, что в китайском языке после числительного обязательно следует счетное слово [2], которое отсутствует в русском языке. Носители русского языка просто забывают употреблять это слово по правилам китайского языка, поскольку не употребляют его с русскими числительными. К тому же, у каждого числительного в китайском языке существует свое счетное слово, которое необходимо запомнить. Их довольно много, а потому не носителю китайского языка их сложно запомнить. Носители русского языка часто забывают употребить счетное слово после числительного, а если употребляют, то зачастую выбирают счетное слово, которое по правилам китайского языка не подходит данному числительному. Преподаватель должен отработать со студентами сочетание числительных и счетных слов китайского языка. Для этого используется метод в формате диалога: когда преподаватель говорит числительное, а студент говорит счетное слово. Это должно происходить с увеличением скорости диалога, поскольку основная цель данного упражнения – доведение воспроизведения счетных слов студентом до автоматизма.

Частой областью совершения ошибок и возникновения сложностей является перевод предложений с учетом времени, в котором построено китайское предложение. Дело в том, что в китайском предложении зачастую время можно понять только из контекста. Например, прошедшее время в китайском языке может не оформляться никакими дополнительными частицами, часто время узнается из контекста, а также на время могут указывать такие слова, как 昨天 (вчера) и подобные. 昨天我买蛋糕。 *Вчера я купил торт.* Будущее время в китайском языке может формироваться также без дополнительных суффиксов или частиц, достаточно указать временное наречие 明天 или без наречий, исходя из контекста. 明天我买蛋糕。 *Завтра я куплю торт.* Настоящее время выражается обычной постановкой глагола без употребления дополнительных суффиксов, частиц. 我去电影院看新惊悚片。 *Я иду в кинотеатр смотреть новый триллер.*

В русском языке время, как правило, четко выражено в предложении, в китайском же часто время становится понятным из контекста[9]. Соответственно, студентам нужно быть более внимательным при переводе и уметь анализировать ситуацию, описанную в предложении. А потому задача преподавателя – научить студента понимать основной смысл предложения и грамотно его перевести, соблюдая правила времен.

На основании всего вышеуказанного можно сделать вывод о том, что ошибки в области грамматики китайского языка являются весьма существенными в процессе обучения и последующей профессиональной деятельности специалистов в области международных отношений. Иногда самая маленькая ошибка может привести к большому непониманию, а потому преподавателю на этапе обучения необходимо уделять большое внимание теоретической части грамматике, после чего обязательно вместе с обучающимися необходимо делать упражнения для закрепления теоретического материала по грамматике. Далее преподавателю необходимо проанализировать допущенные обучающимися ошибки в практических упражнениях, выявить причины их возникновения, еще раз объяснить обучающимся теоретический материал, после чего преподаватель должен дать учащимся новые практические задания, но только ориентированные на закрепление навыков по тематике совершенных ошибок. Далее, в случае повторения ошибок обучающимся или совершения новых, преподавателю необходимо вновь сделать анализ допущенных ошибок и дать учащимся практиче-

ские задания по тематике совершенных ошибок. Данный метод необходимо применять до тех пор, пока количество допущенных ошибок в практических заданиях не будет равной нулю.

На основании вышеуказанной информации и сделанных выводов можно предложить методы преподавания китайского языка, а именно: одним из методов преподавания китайской фонетики с целью выявления и предотвращения ошибок является *использование аудиозаписи*: студент читает текст, записывая его в аудиоформате. Далее обучающийся прослушивает эту запись, сравнивая ее с аудиозаписью с таким же текстом, прочитанным носителем китайского языка. После чего преподавателю вместе со студентом необходимо провести анализ допущенных ошибок в произношении. Студент должен повторить несколько раз в правильном варианте те фонетические единицы, в которых была допущена ошибка для того, чтобы произношение было максимально приближено к произношению носителя китайского языка, а повторение даст возможность обучающемуся в будущем произносить фонетические единицы не задумываясь, так сказать, «автоматически», что позволит избежать ошибок в произношении.

При изучении иероглифики китайского языка необходимо использовать *метод изучения истории создания тех или иных иероглифов*. Данный метод позволяет студенту не заучивать иероглиф, а понимать, из каких структурных элементов он состоит и почему в иероглифе выбраны именно эти элементы. Именно благодаря изучению истории создания иероглифа и изменений в нем в процессе времени студент сможет воспринять иероглиф как часть культуры, истории и менталитета носителей китайского языка. Указанный метод позволяет избежать ошибок или минимизировать их в иероглифике, поскольку обучающийся запоминает иероглиф не как графический элемент, а как логически выстроенный элемент.

В области преподавания лексики хорошо зарекомендовал себя *методом является метод обучения, при котором студентам необходимо написать сочинение на заданную тему*. После чего преподаватель проверяет написанное сочинение, исправляет ошибки. Затем преподаватель должен провести со студентами анализ ошибок, еще раз обратить внимание студентов на правила, в которых были допущены ошибки. После чего студент должен выучить исправленное сочинение на заданную тему. Данный метод преподавания помогает сформировать у студентов навыки построения предложений китайского языка, обогатит лексику и позволяет студентам запомнить правильные обороты и конструкции китайского языка, которые в будущем студент

будет произносить, не задумываясь, поскольку выученные конструкции останутся в памяти, в потоке речи возникая автоматически.

Подводя итог, необходимо отметить, что китайский язык является многогранным, а потому составные его части, такие как фонетика, иероглифика и лексика должны преподаваться в таком формате, чтобы они дополняли друг друга, помогая обучающемуся выстраивать единую систему под названием «китайский язык». Анализ ошибок и правильные выводы на основе этого анализа, проведенные преподавателем, являются хорошим набором методов обучения в целях повышения качества профессиональной подготовки специалистов в области международных отношений на примере взаимодействия с Китаем.

### Список литературы

1. Gao, Johnson K (2005). Pinyin shorthand: a bilingual handbook. Jack Sun.
2. Кондрашевский. А.Ф. Практический курс китайского языка. Пособие по иероглифике. Ч. 1. – М.: Муравей, 1999.
3. Кравцова. М.Е. История культуры Китая. – СПб.: Лань, 1999.
4. Лингвистический энциклопедический словарь (гл. редактор В. Н. Ярцева). – М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. Новицкая И. В., Вакалова А. Е. Теория ошибки в свете различных подходов // Молодой учёный. – 2016. – №26. – С. 788–794.
6. Сафронов. М.В. Китайский язык и китайская письменность. Курс лекций. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
7. Семенас А. Л. Лексикология современного китайского языка. – М.: Наука, 1992.
8. Семенова Т. И. Феномен ошибки в когнитии, языке и речи // Вестник ИГЛУ, 2012. – № 2ю(18). – С. 10–15.
9. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977.
10. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация (её виды). – М.: Наука, 1977.
11. Чжоу Югуан. Модернизация китайского языка и письменности. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXII. Языкознание в Китае. – М., 1989.
12. Шер. А. Я. Что нужно знать о китайской письменности. – М.: Наука, 1968.

*Статья поступила: 27.09.19. Принята к печати: 29.10.19*

## Сведения об авторах

**Акулова Екатерина Юрьевна**, магистрант, Тюменский государственный университет (Россия, Тюмень); e-mail: eakulova5@gmail.ru

**Алёшкин Николай Иванович**, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: n.i.aleshkin@gmail.com

**Ахметзянова Татьяна Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры перевода и переводоведения, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: t.ahmetzyanova@lengu.ru

**Барыбина Наталья Викторовна**, магистр, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kiy@smtu.ru

**Белов Василий Васильевич**, доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

**Борозинец Наталья Михайловна**, кандидат психологических наук, доцент, директор. ресурсный учебно-методический центр по обучению лиц с инвалидностью Северо-Кавказского федерального университета (Россия, г. Ставрополь); e-mail: nataboroz@yandex.ru

**Бойко Евгения Анатольевна**, кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kafopp@lengu.ru

**Бугаев Владимир Александрович**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры автомобилей, бронетанкового вооружения и техники, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: bugaev79@bk.ru

**Вакорина Елена Александровна**, старший преподаватель, Тюменский государственный университет (Россия, Тюмень); e-mail: vakorina@inbox.ru

**Гайворонская Ирина Борисовна**, кандидат психологических наук доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ig15041971@mail.ru

**Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна**, доктор педагогических наук, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kiy@smtu.ru

**Ефимова Ольга Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Военная академия Генерального штаба Вооруженных сил Российской Федерации (Россия, Москва); e-mail: efimova17@yandex.ru

**Иванова Светлана Васильевна**, кандидат педагогических наук, методист, Санкт-Петербургское государственное профессиональное бюджетное образовательное учреждение «Ижорский колледж» (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: nisveko@yandex.ru

**Ивановская Ольга Геннадиевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: logoped544@yandex.ru

**Карочкина Оксана Федоровна**, педагог-психолог, Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Колледж «Звездный», (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: karochkina86@mail.ru

**Климкина Елена Александровна**, старший преподаватель, Донской государственный технический университет (Россия, Ростов-на-Дону); e-mail: spu-51.5@donstu.ru

**Козырева Екатерина Сергеевна**, магистрант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kafopp@lengu.ru

**Куницына Ирина Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

**Кустова Елена Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kafopp@lengu.ru

**Лаврищева Алина Владимировна**, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: alina.dmi@ya.ru

**Луценко Фёдор Степанович**, доцент кафедры автомобилей, бронетанкового вооружения и техники, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mikzia@mail.ru

**Любимова Екатерина Дмитриевна**, ассистент кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Vorona848@yandex.ru

**Мальшев Алексей Иванович**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ffs.dekanat@lengu.ru

**Мамайчук Ирина Ивановна**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mauki@mail.ru

**Мещанинова Анастасия Владимировна**, магистрант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: nastenka.meshchaninova1996@mail.ru

**Миланич Юлия Михайловна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: 9353294@gmail.com

**Миссуловин Леон Яковлевич**, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: dekanatdefo\_lgu@mail.ru

**Николаева Дарья Сергеевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: GolovinaMA@yandex.ru

**Облова Ирина Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский горный университет (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: GolovinaMA@yandex.ru

**Овчинникова Татьяна Сергеевна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ots58@inbox.ru

**Петрова Екатерина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: tunguska@list.ru

**Пестова Светлана Сергеевна**, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Svetlana\_\_Pestova@mail.ru

**Сербина Любовь Федоровна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: serbinalf@mail.ru

**Сивцова Нина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков, Военная академия Генерального штаба Вооруженных сил Российской Федерации (Россия, Москва); e-mail: sivcova@bk.ru

**Сиялова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin\_cpk@mail.ru

**Скуратовская Марина Леонидовна**, доктор педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Россия, Ростов-на-Дону), главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории инклюзивного и специального образования Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина e-mail: spu-51.5@donstu.ru

**Смирнов Дмитрий Сергеевич**, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: 9219448323@mail.ru

**Собченко Александр Михайлович**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: sobchenko1963@mail.ru

**Солдатова Мария Александровна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, и спорта, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ffs.dekanat@lengu.ru

**Филипович Елена Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, Северо-Кавказский федеральный университет (Россия, г. Ставрополь); e-mail: filipovich-sksi@yandex.ru.

**Фомин Анатолий Анатольевич**, кандидат военных наук, профессор кафедры автомобилей, бронетанкового вооружения и техники, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: abvt-spbvivv@mail.ru

**Чернова Галина Рафаиловна**, кандидат философских наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: dekanatdefo\_lgu@mail.ru

**Черноморченко Светлана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, Тюмень); e-mail: [chernomorchenko@rambler.ru](mailto:chernomorchenko@rambler.ru)

**Шаранов Юрий Александрович**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии, Санкт-Петербургский университет МВД России (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: [niospba@mail.ru](mailto:niospba@mail.ru)

**Шац Игорь Константинович**, доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: [shatzik@pochta.ru](mailto:shatzik@pochta.ru)

**Шулина Алина Ивановна**, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: [shulinaalina@mail.ru](mailto:shulinaalina@mail.ru)

**Щиглинская Алина Вадимовна**, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: [alina.schtschigl@mail.ru](mailto:alina.schtschigl@mail.ru)

**Яхудина Елена Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: [el\\_pyankova@mail.ru](mailto:el_pyankova@mail.ru)

## Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии, философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

### Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

#### 2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### **3. Сведения об авторе**

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Редакционная коллегия:*

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

*тел.* (812) 476-90-36

*E-mail:* [vestnikpedagogics@lengu.ru](mailto:vestnikpedagogics@lengu.ru); [vestnikpsychology@lengu.ru](mailto:vestnikpsychology@lengu.ru)

*Научный журнал*

## **Вестник**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

**№ 4**

Редакторы: *Т. Г. Захарова, Л. М. Григорьева*  
Технический редактор *Н. В. Чернышева*  
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

---

Подписано в печать 20.12.2019. Формат 60x84 1/16.

Гарнитура Arial. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 17,25 Тираж 500 экз. Заказ № 1602

---

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10