

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

Психология образования в поликультурном пространстве

Учредитель и издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, 1).

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-35613 от 12 марта 2009).

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Редакционная коллегия:

Карташова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, директор института филологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», член-корреспондент МАНПО (Елец, Россия) – главный редактор

Крикунов Александр Евгеньевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия) – ответственный секретарь

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарного образования ГАОУ ДПО Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (Новосибирск, Россия)

Герасимова Евгения Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Ельникова Оксана Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Калмыкова Лариса Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», академик МАНПО (Переяслав-Хмельницк, Украина)

Каменская Валентина Георгиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (Москва, Россия)

Кудрявцева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук, научный руководитель ЕС-проекта BILUUM Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайсвальда (Грейфсвальд, Германия)

Кючуков Христо Славов, доктор педагогических наук, профессор Силезского университета (Катовице, Польша)

Лысюк Лидия Глебовна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Брест, Беларусь)

Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина (Брест, Республика Беларусь)

Мартинсоне Кристина Эрнестовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и педагогики Рижского университета имени Паула Страдиня (Рига, Латвия)

Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (Санкт-Петербург, Россия)

Семёнов Алексей Львович, академик РАН и РАО, доктор физико-математических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Россия)

Смоляр Антонина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии художественного образования и теории музыки ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (Самара, Россия)

Сороковых Галина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (Москва, Россия)

Цветанова-Чуруква Лидия Здравковна, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики Юго-Западного университета «Неофит Рилски» (Благоевград, Болгария)

The founder and the publisher: *The Federal State Educational Government-Financed Institution of Higher Education «Bunin Yelets State University» (399770, Lipetsk region, Yelets, st. Kommunarov, 28, 1).*

The journal is registered in The federal service for supervision of communications, information technology, and mass media. (Certificate of registration: PI № FS77-35613 of 12, March 2009).

The journal is included in The list of Russian reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate's theses must be published.

The editorial board:

Kartashova Valentina Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of Institute of Philology, Bunin Yelets State University, Corresponding Member of MANPO (Yelets, Russia) – Editor-in-chief

Krikunov Aleksandr Evgen'evich, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia) – Editor

Bulankina Nadezhda Efimovna, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Liberal Education, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Teachers (Novosibirsk, Russia)

Elnikova Oksana Evgenevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Psychophysiology of Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Gerasimova Evgeniya Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Kalmykova Larisa Aleksandrovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Skorovoda Pereyaslav-Khmel'nitskiy State Pedagogical University, Corresponding Member of MANPO (Pereyaslav-Khmel'nitsk, Ukraine)

Kamenskaya Valentina Georgievna, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychophysiology and Pedagogical Psychology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Kudinov Sergey Ivanovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

Kudryavtseva Ekaterina L'vovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Academic Adviser of EC-project BILIUM of the Institute of Foreign Languages and Media Technologies of Greifswald University (Greifswald, Germany)

Kyuchukov Khristo Slavov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of University of Silesia in Katowice (Katowice, Poland)

Lysyuk Lidiya Glebovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Developmental Psychology of Brest State University named after A.S. Pushkin (Brest, Belarus)

Maksimuk Larisa Mikhaylovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin (Brest, Republic of Belarus)

Martinsone Kristina Ernestovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Health Psychology and Pedagogy of Riga Stradins University (Riga, Latvia)

Nikolaeva Elena Ivanovna, Doctor of Biological Sciences, Professor, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia)

Semenov Aleksey L'vovich, Academician of the Russian Academy of Sciences and Russian Academy of Education, Doctor of Physico-mathematical Sciences, Professor of Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)

Smolyar Antonina Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology of Art Education and Music Theory, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities (Samara, Russia)

Sorokovykh Galina Viktorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of French Language and Linguodidactics of Institute of Foreign Languages of Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia)

Tsvetanova-Churukova Lidiya Zdravkovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogy, South-West University «Neofit Rilski» (Blagoevgrad, Bulgaria)

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Добрин А.В., Карпова Н.Л., Николаева Е.И.

Связь латеральных признаков с когнитивными процессами у лиц с заиканием 8

Защиринская О.В., Скуратова К.А.

Паттерны глазодвигательной активности учащихся при чтении текстов различного визуального формата 17

Меренкова В.С., Ельникова О.Е.

Специфика исследования психофизиологических и психологических компонентов формирования здоровья у людей на разных этапах онтогенеза: методологический аспект 29

Печёнкина М.А.

Жизнестойкость и особенности сенсомоторной интеграции, тормозных процессов людей с разным уровнем здоровья 39

Полянская Е.Н., Эрнazarова Д.Дж.

Сравнительный анализ ценностных ориентаций российских и китайских студентов 45

Семенова М.Н., Узлов Н.Д.

Гендерные различия в склонности к агрессивным формам поведения и легитимизации насилия у студентов 60

Шишова Е.О., Сиафетдинова А.К.

Особенности когнитивного развития детей дошкольного возраста в условиях специализированного обучения иностранному языку 72

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Киселёва М.В.

Принцип аутентичности в современной методике обучения иностранным языкам 80

Пузатых А.Н.

Использование современного медиаконтента портала Ted Talks в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей вузов 86

Чуйкова Ж.В.

Историко-педагогический анализ проблемы организации предметно-развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях России 94

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ахмедова С.Х.

Формирование профессиональных компетенций у будущих бакалавров социальной работы по защите прав инвалидов в сфере занятости 102

Сотникова Е.Б., Харламова М.А.

Проблема формирования общекультурных компетенций у будущих педагогов 114

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Будякова Т.П., Полякова Т.А.

Повышение конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений и эффективности их трудоустройства в современных условиях 122

НАШИ АВТОРЫ 126

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ 130

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Dobrin A.V., Karpova N.L., Nikolaeva E.I.

The connection of the lateral characteristics with cognitive processes in individuals with different stuttering severity 8

Zashchirinskaia O.V., Skuratova K.A.

Patterns of oculomotor activity of students at reading texts of various visual format 17

Merenkova V.S., Elnikova O.E.

Specificity of studying psychophysiological and psychological components of the formation of people's health at different stages of ontogenesis: methodological aspect 29

Pechenkina M.A.

Viability and peculiarities of sensorimotor integration, inhibitory processes of people with different health levels 39

Polyanskaya E.N., Ernazarova D.Dzh.

Comparative analysis of value orientations of Russian and Chinese students 45

Semenova M.N., Uzlov N.D.

Gender differences in the propensity for aggressive behaviors and the legitimization of violence among the students 60

Shishova E.O., Siafetdinova A.K.

Peculiarities of cognitive development in preschool children under conditions of specialized foreign language learning environment 72

PEDAGOGICAL SCIENCES

THEORETICAL STUDIES

Kiseleva M.V.

The principle of authenticity in modern methodology of teaching foreign languages 80

Puzatykh A.N.

Using modern media content of Ted Talks for teaching English to university students of non-linguistic specialties 86

Chuikova Zh.V.

Historical and pedagogical analysis of the problem of the organization of the objective developmental environment at preschool educational institutions of Russia 94

EMPIRICAL STUDIES

Akhmedova S.Kh.

Forming professional competences in future bachelors of social work to protect employment rights of people with disabilities 102

Sotnikova E.B., Kharlamova M.A.

The problem of the formation of future teachers' general cultural competences 114

SCIENTIFIC LIFE

Budyakova T.P., Polyakova T.A.

The improvement of competitiveness of graduates of educational institutions and the effectiveness of their job placement in modern conditions 122

OUR AUTHORS	126
FOR THE AUTHOR'S INFORMATION	130

СВЯЗЬ ЛАТЕРАЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ С КОГНИТИВНЫМИ ПРОЦЕССАМИ У ЛИЦ С ЗАИКАНИЕМ¹

А.В. Добрин¹, Н.Л. Карпова², Е.И. Николаева^{1,3}

¹ Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

² Психологический институт РАО
(Москва, Россия)

³ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия)

Резюме. Задачей пилотажного исследования стало изучение латеральных признаков у заикающихся молодых людей и описание связи этих латеральных признаков с особенностями когнитивных процессов.

В качестве испытуемых выступили 2 девушки и 9 юношей (средний возраст – 21,1 года) – участники группы семейной логопсихотерапии в Психологическом институте РАО. Исследование проводилось перед началом работы группы.

Для реализации цели исследования были выбраны следующие методики. Для выявления ведущей руки, ведущего глаза, ведущего уха и ведущей ноги выполнялись наиболее часто встречающиеся пробы. Для определения совокупного профиля функциональной сенсомоторной асимметрии сначала высчитывались соответствующие общие показатели ведущей руки, ноги, глаза, уха как среднее арифметическое по результатам выполнения всех проб. Затем вычислялось цифровое значение функциональной сенсомоторной асимметрии путем суммирования соответствующих общих показателей и вычисления среднего значения. Для определения расположения центра речи применялась методика вербально-мануальной интерференции. Для описания сенсомоторной интеграции оценивали параметры как простой, так и сложной сенсомоторной реакции с помощью методики РеБОС. Для определения степени интерференции в рабочей памяти была использована компьютеризированная методика «Интерференция» О.М. Разумниковой. Статистический анализ данных осуществлялся с помощью программы IBM SPSS Statistics (версия 22).

Было обнаружено, что среди лиц с заиканием высокой степени выраженности резко снижено число праворуких (27,2 %) за счет увеличения числа смешанноруких (54,5 %) и леворуких (18,3 %); 45,6 % лиц с заиканием высокой степени выраженности предположительно имеют два центра речи. Нет связи между латеральными предпочтениями и эффективностью рабочей памяти, а также между латеральными предпочтениями и качеством сенсомоторной интеграции у лиц с заиканием.

Ключевые слова: заикание, латеральные предпочтения, асимметрия мозга, расположение центра речи, вербально-мануальная интерференция.

¹Работа поддержана грантами РФФИ, проект #18-013-00323 А, и РФФИ, проект #18-013-00721 А.

THE CONNECTION OF THE LATERAL CHARACTERISTICS WITH COGNITIVE PROCESSES IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT STUTTERING SEVERITY

A.V. Dobrin¹, N.L. Karpova², E.I. Nikolaeva³

¹Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

²Psychological Institute of RAE
(Moscow, Russia)

³Herzen State Pedagogical University of Russia
(St. Petersburg, Russia)

Abstract. *The objective of the pilot research was to study lateral characteristics in stuttering young people and describe the relationship of these lateral characteristics with the features of cognitive processes.*

The subjects were boys and girls (average age of 21.1 years), 2 girls and 9 boys, who agreed to participate in the psychotherapeutic group at Psychological Institute of RAE. The study was conducted before the group started working.

The following methods were chosen to implement the research goal. To identify the leading hand, the leading eye, the leading ear and the leading foot, most frequently occurring samples were implemented. To determine the total profile of the functional sensorimotor asymmetry, the corresponding general indicators of the leading arm, leg, eye and ear were first calculated as the arithmetic mean of the results of all tests. Then the numerical value of the functional sensorimotor asymmetry was calculated by summing up the corresponding general indicators and calculating the average value. To determine the location of the speech center, the method of verbal and manual interference was used. To describe the sensorimotor integration, the parameters of both simple and complex sensorimotor reaction were evaluated using the ReBOS method. To determine the degree of interference in the working memory O.M. Razumnikova's computerized method "Interference" was used. Statistical data analysis was carried out using IBM SPSS Statistics (version 22).

It was found that among people with stutter of high severity the number of right-handed (27.2 %) was sharply reduced due to an increase in the number of mixed-handed (54.5 %) and left-handed (18.3 %). 45.6 % of persons with high stutter rate increased the number of persons with 2 speech centers (45.6 %). There is no connection between lateral preferences and efficiency of working memory and quality of sensorimotor integration in persons with stutter.

Keywords: *stutter, lateral preferences, brain asymmetry, location of the speech center, verbal-manual interference.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-8-16

Анатомические структуры, которые обеспечивают переработку речевой информации, выявлены в мозге человека уже на 29-й неделе гестации, то есть даже несколько раньше окончательного формирования слуховой системы [Dehaene-Lambertz, Dehaene, Hertz-Pannier, 2002]. При рождении в них представлены вентральные проекции из височной в префронтальные области, хотя дорзальные связи из слуховой коры заканчиваются в премоторной коре [Brauer, Anwender, Perani, Friederici, 2013]. Томографические исследования новорожденных [Peña et al., 2003] обнаруживают большую активацию в классических височных и лобных языковых областях в ответ на речевой стимул в отличие от неречевого. Существует некоторое противоречие в исследованиях: одни обнаруживают, что левое полушарие доминантно от рождения, также как и у взрослых [Peña et al., 2003], другие доказывают, что первоначально фиксируется билатеральная

активация на речевой стимул с постепенным нарастанием левополушарной специализации в последующие несколько месяцев [Perani et al., 2011].

В настоящий момент в исследованиях нейробиологии речевых расстройств чаще всего проверяется идея о том, что нарушения речевого развития связаны со снижением языковой латерализации в левом полушарии. Впервые о снижении латерализации как причине изменения нормального формирования лингвистических функций писал С. Ортон [Orton, 1925], который предположил, что возникновение проблем с чтением может быть результатом снижения латерализации мозга. Это предположение было активно изучено в 1980-х годах. Однако были тогда и остались сейчас трудности в оценке направления латерализации по речи. До развития томографии единственной надежной возможностью оценить расположение центра речи была проба Вада, инвазивная процедура, в которой анестетик вводился в каротидную артерию, чтобы вызвать временную инактивацию соответствующего полушария [Abou-Khalil, 2007]. Ее нельзя было использовать для детей, поэтому долгие годы применяли дополнительные методы, например, дихотическое тестирование [Николаева, Борисенкова, 2008] или метод вербально-мануальной интерференции [Янсон, Кенга, 1983; Николаева, Яворович, 2014].

Появление томографии не слишком облегчило задачу исследователей. Большинство из них оценивали структурную мозговую асимметрию и существенно реже изучали функциональную активность полушарий. Сначала при дислексии обнаружили сниженную асимметрию *planumtemporale* – области, необходимой для восприятия языка. Но весьма скоро оказалось, что многое зависит от способа оценки асимметрии [Eckert, Leonard, 2000] и от типа речевого расстройства [Leonard et al., 2002], что вело к крайне противоречивым результатам. В дальнейшем не было подтверждено, что асимметрия *planumtemporale* коррелировала с латерализацией мозговой активности в языковых задачах, хотя это отмечалось для других мозговых структур [Dorsaint-Pierre et al., 2006; Keller et al., 2011].

Адекватнее для этих целей оказалась функциональная транскраниальная доплерография, которая позволяла получить изображение кровотока в левой и правой средней мозговых артериях во время решения лингвистических задач. После начала решения вербальных задач усиливался кровоток в левом полушарии в течение нескольких секунд. При этом данные соответствовали результатам, полученным с помощью пробы Вада [Knecht et al., 1998].

В дальнейшем снижение латерализации было показано с помощью различных томографических техник для разных речевых расстройств [Whitehouse, Bishop, 2008; Pillingworth, Bishop, 2009; de Guibert, 2011]. В то же время нет определенных данных об особенностях центральной латерализации у заикающихся людей, тогда как есть предположение, что само заикание возможно только при наличии двух центров речи [Badcock, Bishop, Hardiman, Barry, Watkins, 2012]. Более того, сам факт, что снижение выраженности асимметрии называется «атипичной», предполагает ухудшение когнитивных функций у людей с такой асимметрией.

В связи с этим задачей данного пилотажного исследования стало изучение латеральных признаков у заикающихся молодых людей и описание их связи с особенностями когнитивных процессов. Оценку когнитивных процессов производили с помощью выявления уровня рабочей памяти и эффективности сенсомоторной интеграции.

Материалы и методы

В качестве испытуемых выступили две девушки и девять юношей (средний возраст – 21,1 года) – участники группы семейной логопсихотерапии в Психологическом институте РАО. Исследование было проведено перед началом работы группы.

Для реализации цели исследования были выбраны следующие методики. Для выявления ведущей руки, ведущего глаза, ведущего уха и ведущей ноги проводились наиболее часто встречающиеся пробы [Леутин, Николаева, 1985; Леутин, Николаева, Фомина, 2009].

Для определения совокупного профиля функциональной сенсомоторной асимметрии (ФСМА) сначала высчитывались соответствующие общие показатели ведущей руки, ноги, глаза, уха как среднее арифметическое по результатам выполнения всех проб. Затем вычислялось цифровое значение функциональной сенсомоторной асимметрии путем суммирования соответствующих общих показателей и вычисления среднего значения. Для окончательного определения профиля мы воспользовались интервальной шкалой, выделенной в исследовании Борисенковой Е.Ю., на основании которой происходило деление испытуемых на типы профиля функциональной сенсомоторной асимметрии [Николаева, Борисенкова, 2008].

Для определения расположения центра речи применялась методика вербально-мануальной интерференции [Янсон, Кенга, 1983]. Испытуемому предлагалось последовательно каждой рукой по 10 с максимально быстро осуществлять теппинг в соответствующем квадрате листа, разделенного на шесть равных квадратов. После того как каждая рука выполнила движения трижды, все повторялось, но с вербальным заданием. Оценивалось изменение величины теппинга без вербального задания и с ним для каждой руки. В качестве вербального задания было предложено склонение имен существительных.

Изменение теппинга для каждой руки определяли по формуле:

$$(A-B)/3 \times 100, \text{ где } A = (N \text{ исх. 1} + N \text{ исх. 2} + N \text{ исх. 3}) \\ B = (N \text{ нагр. 1} + N \text{ нагр. 2} + N \text{ нагр. 3}),$$

где $N \text{ исх.}$ – количество движений руки за 10 с без вербального задания, $N \text{ нагр.}$ – с заданием.

Далее мы оценивали параметры как простой, так и сложной сенсомоторной реакции с помощью методики РеБОС [Вергунов, 2010; Николаева, Вергунов, 2013]. При этом простая сенсомоторная реакция рассматривалась нами как максимально быстрая ответная реакция человека на заранее известный раздражитель заранее известным способом (в нашем экспериментальном исследовании это нажатие клавиши «Пробел» при каждом появлении на экране компьютера круга). Сложная сенсомоторная реакция – это усложнение реакции, когда испытуемый должен был нажимать клавишу «Пробел» при появлении всех стимулов, кроме красного круга. Таким образом, оценивалась эффективность тормозных процессов в центральной нервной системе. Поток предъявляемых сигналов имел фрактальную структуру. Далее оценивались следующие показатели: среднее время реакции, пропуски стимула, ошибки (испытуемый нарушает инструкцию в сложной сенсомоторной реакции, нажимая на запрещенный стимул).

Для определения степени интерференции в рабочей памяти была использована компьютеризированная методика «Интерференция» Разумниковой О.М. [Разумникова, Савиных, 2016]. Методика состоит из трех серий, в каждой из которых последовательно предъявляются 30 предметов. На фоне лесной поляны на экране появляются изображения представителей лесной флоры и фауны, из которых испытуемый должен выбрать новый предмет, который он ранее не выбирал. Если предмет ошибочно выбирается второй раз в рамках одной серии, серия заканчивается. Далее начинается предъявление тех же стимулов в другом порядке в рамках второй серии. Испытуемый должен делать выбор без учета событий первой серии. Как только во второй серии ошибочно выбирается один и тот же объект дважды, эта серия также заканчивается и

начинается третья серия, в которой в ином порядке предъявляются все те же 30 стимулов. Задача испытуемого – каждый раз при предъявлении изображений выбирать, не повторяясь, новый предмет.

В результате использования методики были получены данные о времени, затраченном при выборе испытуемым нового предмета, количестве запомненных предметов в каждом из предъявлений, а также об интерференции – разнице в числе воспроизведенных предметов в каждой серии.

Статистический анализ данных осуществлялся с помощью программы IBM SPSS Statistics (версия 22).

Результаты и их обсуждение

Сначала были проанализированы данные о латеральных предпочтениях испытуемых в сенсорной и моторной сферах (табл.1).

Таблица 1

Распределение моторных и сенсорных асимметрий у заикающихся юношей и девушек (в %)

Показатель	Левый	Смешанный/ симметричный	Правый
Ведущая рука	18,3	54,5	27,2
Ведущая нога	27,2	27,2	45,6
Ведущее ухо	54,4	0	45,6
Ведущий глаз	36,4	9,1	54,5
Профиль ФСМА	36,4	27,2	36,4

Как видно из таблицы 1, данная выборка характеризуется резким (как минимум в два раза) снижением числа праворуких. Многочисленные данные, полученные в разных частях нашей страны, свидетельствуют о том, что не менее половины испытуемых (вплоть до 80 %) являются праворукими [Ефимова, Симонов, Будыка, 2014]. Число испытуемых с ведущей левой ногой и ведущим левым глазом соответствует типичному. Но число испытуемых с ведущим левым ухом вновь существенно выше, чем в среднем по популяции [Леутин, Николаева, 1985; Леутин, Николаева, Фомина, 2009]. Все это приводит к резкому увеличению числа людей с левым профилем по отношению к популяционному уровню [Brauer, Anwander, Perani, Friederici, 2013].

Однако наши данные свидетельствуют не о снижении латерализации, а о росте числа левых и симметричных признаков.

Анализ результатов теста вербально-мануальной интерференции свидетельствует о том (табл. 2), что только 36,3 % испытуемых имели один центр в левом полушарии. Это четыре человека из 11 испытуемых. Пять человек имели два центра речи и два – один и только в правом полушарии. Стоит отметить, что два человека из тех, кто имел типичное расположение центра речи в левом полушарии, имели менее выраженные речевые изменения по сравнению с общей выборкой.

Наши данные соответствуют гипотезе большей вероятности развития заикания у людей с двумя центрами речи. Считается, что в данном случае второй центр речи появляется в течение первого года жизни в результате повреждения внутриутробного или перинатального центра речи в левом полушарии. В первый год жизни мозг пластичен, и правое полушарие может компенсировать проблемы, возникшие в левом полушарии. В то же время создаются условия для конкуренции двух полушарий при речевом высказывании, что и ведет к возникновению заикания.

**Распределение испытуемых по параметру
«расположение центра речи» (в %)**

Один в левом полушарии	Два в двух полушариях	Один в правом полушарии
36,3	45,6	18,1

Далее был проведен анализ эффективности рабочей памяти и качества исполнения простой и сложной сенсомоторных реакций у испытуемых с разными латеральными предпочтениями. Мы не выявили различий между испытуемыми ни в одной из этих методик. Латеральные предпочтения не были связаны ни с эффективностью рабочей памяти, ни с качеством сенсомоторной интеграции, которая оценивается с помощью простой и сложной сенсомоторных реакций. Наши данные не соответствуют данным о худшем состоянии когнитивных процессов у испытуемых с выраженными левыми предпочтениями в сенсорной и моторной сферах.

Выводы

1. Среди лиц с заиканием высокой степени выраженности резко снижено число праворуких (27,2 %) за счет увеличения числа смешанноруких (54,5 %) и леворуких (18,3 %).
2. Среди лиц с заиканием высокой степени выраженности увеличено число лиц с двумя центрами речи (45,6 %).
3. Нет связи между латеральными предпочтениями и эффективностью рабочей памяти и качеством сенсомоторной интеграции у лиц с заиканием.

Литература

- Вергунов Е.Г. Связь сенсомоторной интеграции с успеваемостью у школьников 4-х и 6-х классов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2010. №1(1). С. 66–72.
- Ефимова И.В., Симонов В.Н., Будыка Е.В. Профиль латеральной организации моторных и сенсорных функций студентов, занимающихся боксом, и особенности проявления у них агрессивности // Асимметрия. 2012. № 4. С. 18–24.
- Леутин В.П., Николаева Е.И. Риск артериальной гипертензии и особенности функциональной асимметрии мозга у рабочих вахты дальнего плеча // Физиология человека. 1985. № 6. С. 923–926.
- Леутин В.П., Николаева Е.И., Фомина Е.В. Функциональная асимметрия мозга и незавершенная адаптация // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. М.: Научный мир, 2009. С. 429–457.
- Николаева Е.И., Вергунов Е.Г. Прогноз психофизиологической «стоимости» эффективности процесса обучения у старших школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. 2013. № 1(21). С. 47–52.
- Николаева Е.И., Борисенкова Е.Ю. Взаимосвязь дихотического тестирования с показателями латеральности у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 64–72.
- Николаева Е.И., Яворович К.Н. Специфика вербально-мануальной интерференции у юношей и девушек с различной выраженностью латеральных признаков // Психология образования в поликультурном пространстве. 2014. № 1(25). С. 30–38.
- Разумникова О. М., Савиных М. А. Программный комплекс для определения характеристик систем зрительно-пространственной памяти. Свидетельство № 2016617675 от 12.07.2016.

-
- Янсон В.Н., Кенга З.Ф. Связь латерализации механизмов речевой деятельности с индивидуальными различиями психофизиологических реакций // Известия АН Латв. ССР. 1983. № 7. С. 112–120.
- Abou-Khalil B. Methods for determination of language dominance: the Wada test and proposed non-invasive alternatives // *Current Neurology and Neuroscience Reports*. 2007. № 7. P. 483–490.
- Badcock N., Bishop D., Hardiman M., Barry J.G., Watkins K. Co-localisation of abnormal brain structure and function in Specific Language Impairment // *Brain and Language*. 2012. № 120. P. 310–320.
- Bishop D.V.M. Cerebral asymmetry and language development: cause, correlate or consequence? // *Science*. 2013. № 340(6138). P. 123–131.
- Brauer J., Anwender A., Perani D., Friederici A.D. Dorsal and ventral pathways in language development // *Brain and Language*. 2013. № 127. P. 289–295.
- De Guibert C., Maumet C., Jannin P., Ferré J.-C., Tréguier C., Barillot C., Le Rumeur E., Allaire C., Biraben A. Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia) // *Brain*. 2011. № 134(10). P. 3044–3056.
- Dehaene-Lambertz G., Dehaene S., Hertz-Pannier L. Functional neuroimaging of speech perception in infants // *Science*. 2002. № 298. P. 2013–2015.
- Dorsaint-Pierre R., Penhune V.B., Watkins K.E., Neelin P., Jason P., Lerch J.P., Bouffard M., Zatorre R.J. Asymmetries of the planumtemporale and Heschl's gyrus: relationship to language lateralization // *Brain*. 2006. № 129. P. 1164–1176.
- Eckert M.A., Leonard C.M. Structural imaging in dyslexia: the planumtemporale // *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 2000. № 6(3). P. 198–206.
- Illingworth S., Bishop D.V.M. Atypical cerebral lateralization in adults with compensated developmental dyslexia demonstrated using functional transcranial Doppler ultrasound // *Brain and Language*. 2009. № 111(1). P. 61–65.
- Keller S.S., Roberts N., Garcia-Finana M., Mohammadi S., Ringelstein E.B., Knecht S., Deppe M. Can the Language-dominant Hemisphere Be Predicted by Brain Anatomy? // *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2011. № 23(8). P. 2013–2018.
- Knecht S., Deppe M., Ringelstein E.B., Wirtz M., Lohmann H., Dräger B., Huber T., Henningsen H. Reproducibility of functional transcranial Doppler sonography in determining hemispheric language lateralization // *Stroke*. 1998. № 29. P. 1155–1159.
- Leonard C.M., Lombardino L.J., Walsh K., Eckert M.A., Mockler J.L., Rowe L.A., Williams S., DeBose C.B. Anatomical risk factors that distinguish dyslexia from SLI predict reading skill in normal children // *Journal of Communication Disorders*. 2002. № 35(6). P. 501–531.
- Orton S.T. Word-blindness in school children // *Archives of Neurology and Psychiatry*. 1925. № 14(5). P. 581–615.
- Peña M., Maki A., Kovačić D., Dehaene-Lambertz G., Koizumi H., Bouquet F., Mehler J. Sounds and silence: an optical topography study of language recognition at birth // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*. 2003. № 100(20). P. 11702–11705.
- Perani D., Saccuman M.C., Scifo P., Anwender A., Spada D., Baldoli C., Poloniato A., Lohmann G., Friederici A.D. Neural language networks at birth // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*. 2011. № 108(38). P. 16056–16061.
- Whitehouse A.J.O., Bishop D.V.M. Cerebral dominance for language function in adults with specific language impairment or autism // *Brain*. 2008. № 131(12). P. 3193–3200.

References

- Abou-Khalil, B. (2007). Methods for determination of language dominance: the Wada test and proposed noninvasive alternatives. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, 7, 483–490.
- Badcock, N., Bishop, D., Hardiman, M., Barry, J. G., & Watkins, K. (2012). Co-localisation of abnormal brain structure and function in Specific Language Impairment. *Brain and Language*, 120, 310–320.

-
- Bishop, D. V. M. (2013). Cerebral asymmetry and language development: cause, correlate or consequence? *Science*, 340(6138), 123–131.
- Brauer, J., Anwander, A., Perani, D., & Friederici, A. D. (2013). Dorsal and ventral pathways in language development. *Brain and Language*, 127, 289–295.
- De Guibert, C., Maumet, C., Jannin, P., Ferré, J.-C., Tréguier, C., Barillot, C., Le Rumeur, E., Allaire, C., & Biraben, A. (2011). Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia). *Brain*, 134(10), 3044–3056.
- Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S., & Hertz-Pannier, L. (2002). Functional neuroimaging of speech perception in infants. *Science*, 298, 2013–2015.
- Dorsaint-Pierre, R., Penhune, V. B., Watkins, K. E., Neelin, P., Jason, P., Lerch, J. P., Bouffard, M., & Zatorre, R. J. (2006). Asymmetries of the planumtemporale and Heschl's gyrus: relationship to language lateralization. *Brain*, 129, 1164–1176.
- Eckert, M. A., & Leonard, C. M. (2000). Structural imaging in dyslexia: the planumtemporale. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6(3), 198–206.
- Efimova, I. V., Simonov, V. N., & Budyka, E. V. (2012). Profile of lateral organization of motor and sensory functions of students involved in boxing, and especially the manifestation of their aggressiveness [*Profil' lateral'noj organizacii motornyh i sensoryh funkciy studentov, zani-mayushchih'sya boksom, i osobennosti proyavleniya u nih agressivnosti*]. *Journal of asymmetry [Asimetriya]*, 4, 18–24.
- Illingworth, S., Bishop, D. V. M. (2009). Atypical cerebral lateralization in adults with compensated developmental dyslexia demonstrated using functional transcranial Doppler ultrasound. *Brain and Language*, 111(1), 61–65.
- Keller, S. S., Roberts, N., Garcia-Finana, M., Mohammadi, S., Ringelstein, E. B., Knecht, S., & Deppe, M. (2011). Can the Language-dominant Hemisphere Be Predicted by Brain Anatomy? *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(8), 2013–2018.
- Knecht, S., Deppe, M., Ringelstein, E. B., Wirtz, M., Lohmann, H., Dräger, B., Huber, T., & Henningsen, H. (1998). Reproducibility of functional transcranial Doppler sonography in determining hemispheric language lateralization. *Stroke*, 29, 1155–1159.
- Leonard, C. M., Lombardino, L. J., Walsh, K., Eckert, M. A., Mockler, J. L., Rowe, L. A., Williams, S., & DeBose, C. B. (2002). Anatomical risk factors that distinguish dyslexia from SLI predict reading skill in normal children. *Journal of Communication Disorders*, 35(6), 501–531.
- Leutin, V. P., & Nikolaeva, E. I. (1985). The risk of arterial hypertension and the features of functional asymmetry of the brain in the shift workers of the far arm [*Risk arterial'noj gipertenzii i osobennosti funktsional'noj asimmetrii mozga u rabochih vahty dal'nego plecha*]. *Fiziologiya cheloveka*, 6, 923–926.
- Leutin, V. P., Nikolaeva, E. I., & Fomina E. V. (2009). Functional brain asymmetry and incomplete adaptation [*Funktsional'naya asimmetriya mozga i nezavershennaya adaptatsiya*]. In *Handbook of functional interhemispheric asymmetry [Rukovodstvo po funktsional'noy mezhpolutarnoy asimmetrii]* (pp. 429–457). Moscow: Nauchnyy mir.
- Nikolaeva, E. I., & Borisenkova, E. Yu. (2008). The relation of dichotic testing to the laterality indices in preschool children [*Vzaimosvyaz' dihoticheskogo testirovaniya s pokazatelyami lateral'nosti u detej doskol'nogo vozrasta*]. *Voprosy psikhologii*, 5, 64–72.
- Nikolaeva, E. I., & Yavorovich, K. N. (2014). Peculiarities of verbal-manual interference of boys and girls with different intensity of lateral characteristics [*Specifika verbal'no-manual'noj interferentsii u yunoshej i devushek s razlichnoj vyrazhennost'yu lateral'nyh priznakov*]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, 1(25), 30–38.
- Nikolaeva, E. I., Vergunov, E. G. (2013). The forecast of psychophysiological “cost” of the learning process efficiency in senior students. [*Prognoz psihofiziologicheskoy “stoimosti” ehffektivnosti processa obucheniya u starshihshkol'nikov*]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, 1(21), 47–52.
- Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14(5), 581–615.
-

-
- Peña, M., Maki, A., Kovačić, D., Dehaene-Lambertz, G., Koizumi, H., Bouquet, F., & Mehler, J. (2003). Sounds and silence: an optical topography study of language recognition at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 100(20), 11702–11705.
- Perani, D., Saccuman, M. C., Scifo, P., Anwander, A., Spada, D., Baldoli, C., Poloniato, A., Lohmann, G., & Friederici, A. D. (2011). Neural language networks at birth // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 108(38), 16056–16061.
- Razumnikova, O. M., & Savinyh, M. A. (2016). A software package for determining the characteristics of a visual-spatial memory system. [*Programmnyj paket dlya opredeleniya harakteristik sistemy zritel'no-prostranstvennoj pamyati*]. Copyright certificate No. 2016617675.
- Vergunov, E. G. (2010). The connection of sensorimotor integration and the academic performance of 4-and 6-formers [*Svyaz' sensomotornoj integracii s uspevaemost'yu u shkol'nikov 4-h i 6-h klassov*]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, 1(1), 66–72.
- Whitehouse A. J. O., & Bishop D. V. M. (2008). Cerebral dominance for language function in adults with specific language impairment or autism. *Brain*, 131(12), 3193–3200.
- Yanson, V. N., & Kenga, Z. F. (1983) The connection between the lateralization of the mechanisms of speech activity and the individual differences in psychophysiological reactions [*Svyaz' lateralizacii mekhanizmov rechevoj deyatel'nosti s individual'nymi razlichiyami psihofiziologicheskikh reakcij*]. *Izvestiya AN Latv. SSR*, 7, 112–120.
-

ПАТТЕРНЫ ГЛАЗОДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНОГО ВИЗУАЛЬНОГО ФОРМАТА¹

О.В. Защирина, К.А. Скуратова

Санкт-Петербургский государственный университет
(Санкт-Петербург, Россия)

Резюме. Статья посвящена анализу влияния лексических свойств слов (длина, частотность, часть речи) на глазодвигательную активность при чтении вслух текстов различного визуального формата учащимися вторых классов без речевых нарушений. Для проведения исследования разработан стимульный материал, включающий тексты различных визуальных форматов: стандартный, иллюстрированный, на черном фоне, с выделенными цветом слогами, с укороченной длиной строк. В исследовании приняли участие 71 учащийся вторых классов общеобразовательных школ. В группу обследуемых были включены 27 мальчиков и 44 девочки в возрасте восьми лет. Регистрации движений глаз выполнялась на айтрекере VT3 mini с частотой дискретизации 60 Гц с программным обеспечением Mangold Vision. Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием многофакторного дисперсионного анализа и апостериорного критерия Бонферонни. Результаты показали, что наибольшее количество фиксаций и просмотров, а также большая длительность просмотров характерны для низкочастотных и длинных слов, по сравнению с высокочастотными и короткими словами. Обнаружено, что учащиеся совершают меньше фиксаций и просмотров на именах существительных. Наибольшее количество фиксаций характерно для глаголов, а наибольшее количество просмотров – для имен прилагательных. Визуальный формат отображения текста в целом оказывает влияние на параметры глазодвигательной активности в отношении отдельных слов: наименьшее количество фиксаций, просмотров и наименьшая длительность просмотров обнаружены при чтении текста с выделенными цветом слогами и текста на черном фоне.

Дальнейшее исследование направлено на изучение влияния лексических свойств слов на глазодвигательную активность учащихся четвертых классов, а также учащихся, имеющих нарушения формирования навыка чтения.

Ключевые слова: чтение, движения глаз, частотность слов, длина слов.

PATTERNS OF OCULOMOTOR ACTIVITY OF STUDENTS WHILE READING TEXTS OF VARIOUS VISUAL FORMAT

O.V. Zashchirinskaya, K.A. Skuratova

St.Petersburg State University
(St. Petersburg, Russia)

Abstract. This article analyzes relationship between word lexical properties (length, frequency, part of speech) and the oculomotor activity of second grade students without any speech disorders while reading aloud texts of different visual formats. Stimulus material was developed for conducting

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 14-18-02135 «Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов».

the study. It includes texts of various visual formats: standard, illustrated, against the black background, with highlighted syllables, with shortened row length. 71 second grade students of comprehensive secondary schools participated in the study. 27 boys and 44 girls at the age of eight were included in the survey group. The registration of eye movements was implemented on the VT3 mini eye tracker with the sampling rate of 60 Hz with the Mangold Vision software. The statistical processing of data was carried out using multivariate analysis of variance and a posteriori criterion of Bonferroni. It was found that pupils make less fixations and observations on nouns. Verbs had the largest amount of fixations, while adjectives had the greatest number of observations. In general, text visual format effects the parameters of the oculomotor activity only within the context of individual words: the least number of fixations and observations as well as the shortest reading times were found when reading texts with highlighted syllables and texts on the black background.

A further study is aimed at researching the effect of word lexical properties of the oculomotor activity of fourth grade pupils, as well as pupils with dyslexia.

Keywords: reading, eye movements, word frequency, word length.

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-17-28

Чтение представляет собой сложный когнитивный процесс лингвистической обработки визуальной информации, важной составляющей которого является глазодвигательная активность. Ее базовыми параметрами являются фиксации и саккады. При чтении текста происходят фиксации примерно на 75 % слов, а короткие и легкие для понимания слова пропускаются. Когда взгляд человека сталкивается с длинным или редким словом, то происходит не только повторная фиксация на нем, но и увеличивается вероятность возврата к данному слову с помощью регрессивной саккады, что наиболее характерно для детей. Длина и частотность слов являются двумя основными лексическими характеристиками, оказывающими непосредственное влияние на глазодвигательную активность при чтении текстов [Rayner, 2009]. По сравнению с короткими и высокочастотными словами для длинных и низкочастотных слов характерно большее количество фиксаций, при этом исследователи также отмечают большую продолжительность фиксаций [Reichle et al., 2013]. Данные эффекты наиболее ярко выражены у детей, чей навык чтения находится на ранних этапах своего формирования [Joseph et al., 2013; Rau et al., 2015]. Также было обнаружено влияние длины и частотности на количество и продолжительность просмотров слов детьми [Huestegge et al., 2009]. Тем не менее подобные исследования малочисленны [Психофизиологические и нейролингвистические аспекты..., 2016]. Рейнер включает длину и частотность слов наряду с их предсказуемостью в «большую тройку» свойств для лексической обработки [Liversedge et al., 2004]. Также длина и частотность играют важную роль в когнитивно-ориентированных моделях управления движениями глаз во время чтения, например, EZ-Reader [Reichle et al., 2013].

Целью данного исследования является анализ глазодвигательной активности учащихся вторых классов при чтении текстов различных визуальных форматов и влияния на нее следующих лексических свойств слов: частотности, длины и части речи.

Материалы и методы

В качестве стимульного материала в данном исследовании использовались пять текстов одинакового объема (55 слов), тематики и сложности, различающихся по визуальному формату: стандартный текст (А), иллюстрированный текст (В), текст на черном фоне (С), текст с выделенными цветом слогами (D) и текст с укороченной длиной строки (Е).

В исследовании принял участие 71 учащийся вторых классов общеобразовательных учреждений г. Санкт-Петербурга без речевых нарушений, имеющий нормальную или скорректированную остроту зрения (средний возраст 8,2 года, 27 мальчиков и 44 девочки). Каждому испытуемому предлагалось прочесть вслух пять текстов, предъявляемых в случайном порядке на мониторе, и ответить на вопросы, связанные с пониманием прочитанного. Регистрация движений глаз выполнялась на айтрекере VT3 mini с частотой дискретизации 60 Гц с программным обеспечением Mangold Vision. Для каждого испытуемого были рассчитаны следующие параметры глазодвигательной активности: общее число фиксаций на слове, общее количество просмотров слова, а также общая длительность просмотров слова. Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью пакета R с использованием многофакторного дисперсионного анализа и апостериорного критерия Бонферонни.

Результаты и их обсуждение

Для оценки влияния частотности и длины слов, части речи, а также визуального формата отображения текста был использован многофакторный дисперсионный анализ, позволяющий обнаружить не только влияние отдельных факторов на глазодвигательную активность при чтении, но и взаимодействие факторов. На статистически значимом уровне ($p < 0.01$) обнаружено влияние длины и частотности слов на количество фиксаций, количество просмотров, длительность просмотров, влияние части речи на количество фиксаций и просмотров ($p < 0.05$). Визуальный формат отображения текста также влияет на показатели глазодвигательной активности ($p < 0.05$). В ходе статистического анализа не обнаружено взаимодействия лексических характеристик слова и визуального формата отображения текста, таким образом, частотность слов или их длина не зависят от используемого стимульного текста. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Влияние частотности слов, длины слов, части речи
и визуального формата текста на показатели глазодвигательной активности
(результаты многофакторного дисперсионного анализа)**

Фактор	Количество фиксаций		Количество просмотров		Длительность просмотров	
	F	p	F	p	F	p
Частотность	15,978	0,001	9,121	0,008	7,186	0,009
Длина	23,330	0,001	14,164	0,001	10,286	0,003
Текст	6,034	0,016	4,121	0,039	4,217	0,037
Часть речи	5,012	0,023	4,526	0,033	2,934	-
Частотность × длина	4,218	0,039	3,712	0,045	3,989	0,043
Частотность × текст	0,265	-	0,389	-	0,455	-
Длина × текст	0,356	-	0,278	-	0,354	-

Далее будет более подробно рассмотрено влияние каждого фактора на показатели глазодвигательной активности. Так как каждый фактор имеет несколько градаций (для частотности – 5 градаций; для длины – 3; для визуальных форматов текстов – 5; для частей речи – 3), использовался post-hoc критерий, позволяющий провести попарное сравнение.

Из пяти стимульных текстов были отобраны все глаголы, имена существительные и имена прилагательные, что составило 130 слов. С помощью «Нового частотного

словаря русского языка» [Ляшевская, Шаров, 2009] была определена частота каждого слова, измеряемая в ipm (instances per million words – число употреблений на миллион слов корпуса), данная единица измерения является общепринятой для определения частотности слов. Наименее частотным словом оказалось «черемуховый» (0,05 ipm), наиболее частотным – «человек» (2669,90 ipm), средняя частота 187,65 ipm. Были выделены следующие группы по частотности: низкочастотные слова, в которую вошли 22 слова, частотность которых ниже 10 ipm; слова с частотностью ниже средней (от 10 до 100 ipm) – 30; среднечастотные слова (от 100 до 500 ipm) – 35; слова с частотностью выше средней (от 500 до 1000ipm) – 25; высокочастотные слова (частотность выше 1000 ipm) – 18.

Количество фиксаций различается на статистически значимом уровне между всеми группами частотности слов, количество просмотров и их длительность – между большей частью групп. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Влияние частотности слов на показатели глазодвигательной активности
(результаты применения апостериорного критерия Бонферонни)**

Частотность	Количество фиксаций		Количество просмотров		Длительность просмотров	
	Средняя разность	Р	Средняя разность	Р	Средняя разность	Р
<10 / 10–100	1,088	0,004	0,138	-	0,098	-
<10 / 100–500	1,657	0,002	0,041	0,048	0,183	0,049
<10 / 500–1000	2,156	0,001	0,225	0,037	0,318	0,035
<10 / >1000	2,650	0,000	0,685	0,000	0,777	0,000
10–100 / 100–500	0,968	0,010	-0,097	0,035	0,085	0,008
10–100 / 500–1000	1,067	0,007	0,087	0,034	0,220	-
10–100 / >1000	1,561	0,005	0,546	0,000	0,679	0,000
100–500 / 500–1000	0,499	0,015	0,184	-	0,134	-
100–500 / >1000	0,992	0,011	0,643	0,000	0,593	0,000
500–1000 / >1000	0,493	0,013	0,459	0,000	0,459	0,000

Учащиеся совершают в среднем $4,48 \pm 0,74$ фиксаций и $1,90 \pm 0,36$ просмотров на низкочастотных словах, длительность просмотров равна $1,64 \pm 0,50$ секунды. Для слов с частотностью ниже средней показатели глазодвигательной активности ниже и составляют $3,39 \pm 0,30$; $1,76 \pm 0,38$ и $1,54 \pm 0,41$ соответственно. Для среднечастотных слов данные показатели имеют следующие средние значения: $2,82 \pm 0,23$ фиксаций и $1,85 \pm 0,68$ просмотров слова, длительность просмотров $1,46 \pm 0,45$ секунды. На словах с частотностью выше средней второклассники фиксируют взгляд $2,32 \pm 0,23$ раз и делают $1,67 \pm 0,30$ просмотров слова длительностью $1,32 \pm 0,28$ с.

Наиболее низкие показатели глазодвигательной активности обнаружены при чтении детьми высокочастотных слов: $1,83 \pm 0,27$ фиксаций, $1,21 \pm 0,16$ просмотров, длительность которых составляет $0,86 \pm 0,18$ с. Обнаруженные результаты изображены на диаграммах размаха на рисунках 1–3.

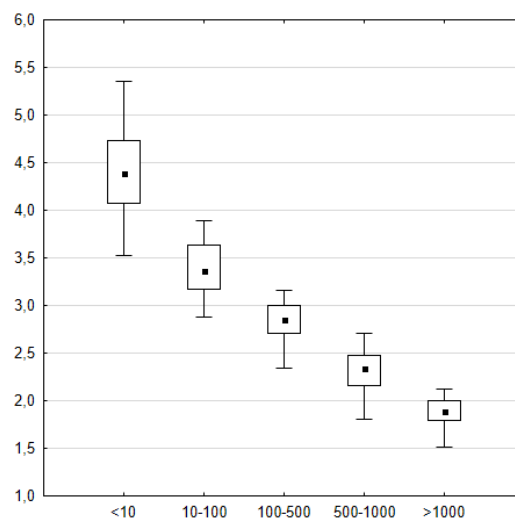


Рис. 1. Влияние частотности слов на количество фиксаций

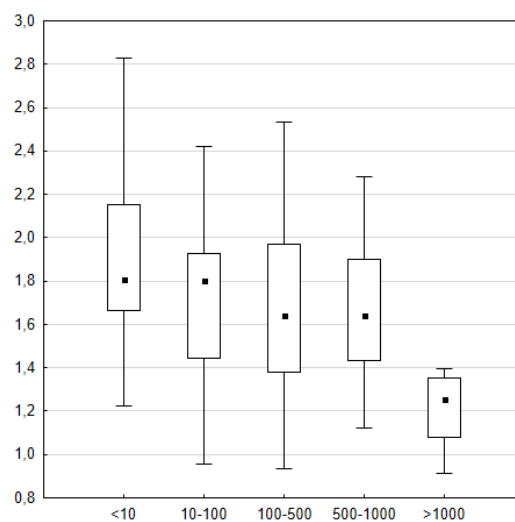


Рис. 2. Влияние частотности слов на количество просмотров

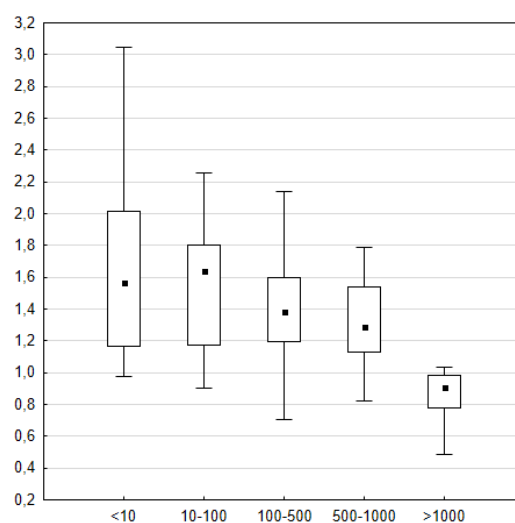


Рис. 3. Влияние частотности слов на длительность просмотров

Для анализа влияния длины слов на параметры глазодвигательной активности была подсчитана длина каждого из 130 целевых слов, содержащихся в текстах. Минимальная длина у слова «юг» (2 буквы), максимальная – «проваливается» (13 букв), средняя длина слов 7 букв. С помощью кластерного анализа были выделены короткие слова длиной от 2 до 5 букв (34 слова), средние по длине слова от 6 до 9 букв (73 слова) и длинные слова, содержащие от 10 до 13 букв (23 слова).

Количество фиксаций значительно различается между короткими и средними, короткими и длинными, средними и длинными словами ($p < 0.005$). Статистически значимые различия количества просмотров ($p < 0.01$) и длины просмотров ($p < 0.05$) обнаружены между короткими и средними, короткими и длинными словами. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Влияние длины слов на показатели глазодвигательной активности
(результаты применения апостериорного критерия Бонферонни)**

Длина	Количество фиксаций		Количество просмотров		Длительность просмотров	
	Средняя разность	p	Средняя разность	p	Средняя разность	p
2–5 / 6–9	1,010	0,004	-0,474	0,009	-0,504	0,010
2–5 / 10–13	-2,408	0,002	-0,425	0,009	-0,499	0,012
6–9 / 10–13	-1,397	0,003	0,049	-	0,005	-

Учащиеся вторых классов фиксируют взгляд в среднем $2,05 \pm 0,29$ раз на коротких, $3,06 \pm 0,50$ раз на средних по длине и $4,45 \pm 0,80$ раз на длинных словах. Количество просмотров равно $1,38 \pm 0,22$; $1,85 \pm 0,51$ и $1,80 \pm 0,40$ соответственно. Длительность просмотров коротких слов в среднем $1,04 \pm 0,23$; средних по длине слов – $1,54 \pm 0,43$; длинных – $1,54 \pm 0,46$ секунд. Обнаруженные результаты изображены на диаграммах размаха на рисунках 4–6.

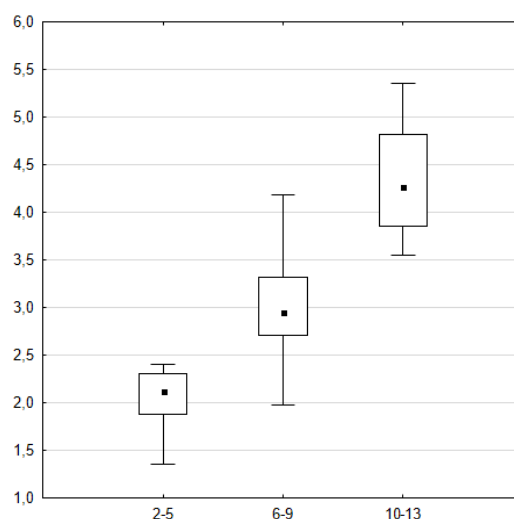


Рис. 4. Влияние длины слов на количество фиксаций

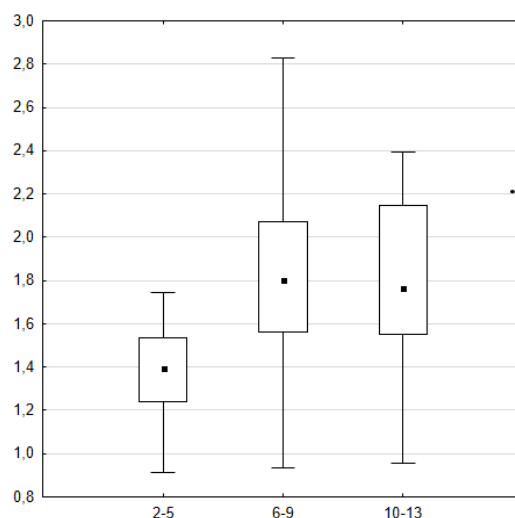


Рис. 5. Влияние длины слов на количество просмотров

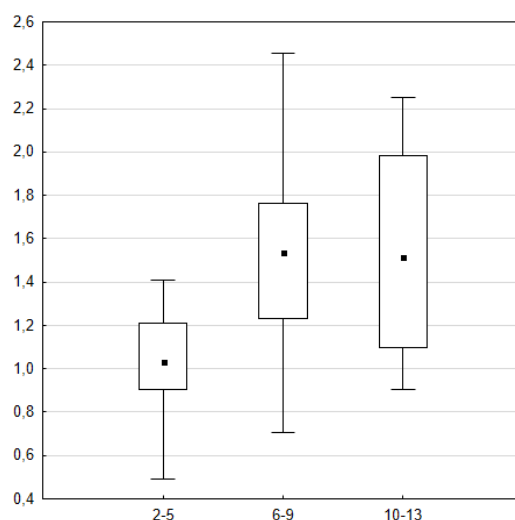


Рис. 6. Влияние длины слов на длительность просмотров

Пять стимульных текстов, используемых в данном исследовании, отличаются по визуальному формату. При разработке дизайна была выдвинута следующая гипотеза: наибольшая скорость чтения и наилучшее понимание прочитанного характерны для текста на черном фоне (текст С) и текста с выделенными цветом слогами (текст D). Полученные данные подтвердили гипотезу на выборке учащихся вторых классов без речевых нарушений. Оценка влияния иллюстраций (текст В) не дала однозначных результатов.

В рамках данного исследования был проведен анализ влияния визуального формата на глазодвигательную активность на уровне отдельных целевых слов. Статистически значимые различия представлены в таблице 4.

**Влияние визуального формата текста
на показатели глазодвигательной активности
(результаты применения апостериорного критерия Бонферонни)**

Текст	Количество фиксаций		Количество просмотров		Длительность просмотров	
	Средняя разность	Р	Средняя разность	Р	Средняя разность	Р
текст А / текст В	0,925	0,012	-0,173	0,024	-0,064	-
текст А / текст С	1,493	0,001	0,112	-	0,262	0,034
текст А / текст D	1,619	0,002	0,279	0,041	0,383	0,028
текст А / текст E	-0,100	-	-0,062	-	-0,073	-
текст В / текст С	0,126	0,018	0,286	0,046	0,326	0,029
текст В / текст D	0,693	0,021	0,452	0,018	0,447	0,019
текст В / текст E	-1,029	0,012	0,111	-	-0,009	-
текст С / текст D	0,030	-	0,166	0,041	0,121	0,047
текст С / текст E	-1,596	0,000	-0,175	0,039	-0,336	0,037
текст D / текст E	-1,723	0,000	-0,341	0,018	-0,457	0,021

Наименьшее количество раз учащиеся фиксировали взгляд на словах с выделенными цветом слогами и на словах, расположенных на черном фоне: $2,08 \pm 0,33$ и $2,21 \pm 0,34$ соответственно. Подобная ситуация характерна и для количества просмотров: $1,44 \pm 0,34$ и $1,61 \pm 0,48$ соответственно. Длительность просмотров также оказалась самой низкой: $1,09 \pm 0,32$ секунд для слов с выделенными цветом слогами и $1,21 \pm 0,35$ секунд для слов на черном фоне. Обнаруженные результаты изображены на диаграммах размаха на рисунках 7–9.

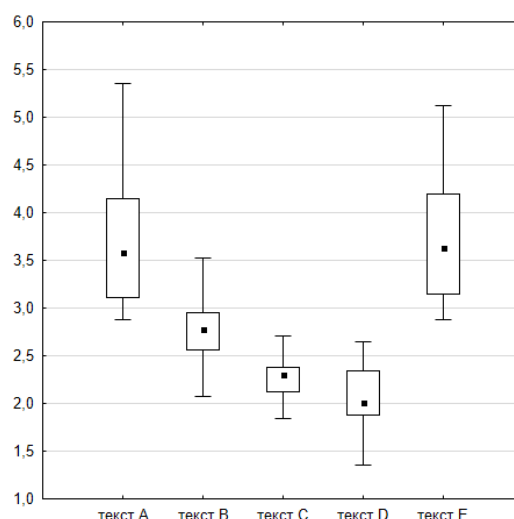


Рис. 7. Влияние визуального формата текста на количество фиксаций

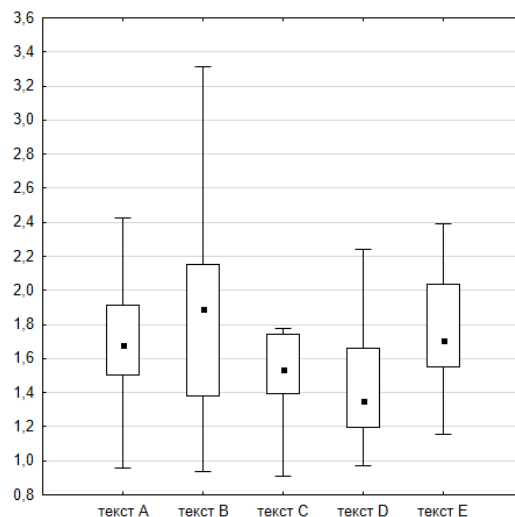


Рис. 8. Влияние визуального формата текста на количество просмотров

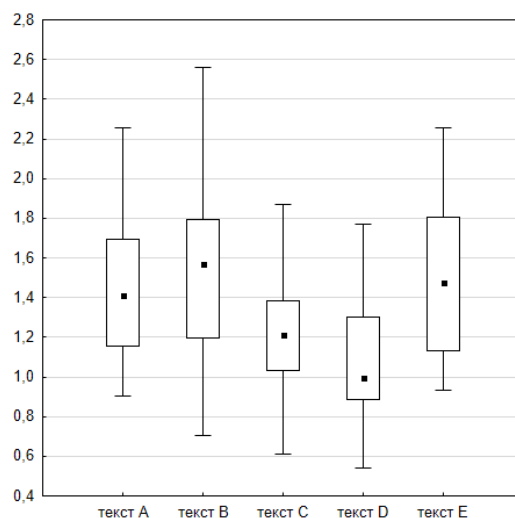


Рис. 9. Влияние визуального формата текста на длительность просмотров

Среди целевых слов содержатся 46 глаголов, 59 имен существительных и 25 имен прилагательных. Статистически значимые различия обнаружены только по двум показателям глазодвигательной активности – количеству фиксаций (между именами существительными и глаголами, между именами существительными и именами прилагательными, между именами прилагательными и глаголами) и количеству просмотров (между существительными и глаголами; именами существительными и именами прилагательными).

Таким образом, для обработки глаголов требуется больше усилий и времени, что соответствует результатам исследования глазодвигательной активности взрослых при чтении русскоязычных текстов [Laurinavichyuteetal, 2018]. Результаты представлены в таблице 5.

**Влияние части речи на показатели глазодвигательной активности
(результаты применения апостериорного критерия Бонферонни)**

Часть речи	Количество фиксаций		Количество просмотров	
	Средняя разность	p	Средняя разность	p
Глагол / прилагательное	1,009	0,002	-0,015	-
Глагол / существительное	1,628	0,000	0,272	0,010
Существительное / прилагательное	-0,619	0,023	-0,287	0,021

Наибольшее количество фиксаций учащиеся совершают на глаголах – $3,93 \pm 0,76$. На именах прилагательных взгляд фиксируют $2,92 \pm 0,32$ раз, на именах существительных – $2,30 \pm 0,41$. Количество просмотров глаголов равно $1,84 \pm 0,37$, имен прилагательных – $1,86 \pm 0,46$, имен существительных – $1,57 \pm 0,52$. Наибольшая длительность просмотров обнаружена на глаголах и составляет $1,60 \pm 0,45$ секунд. Длительность просмотров на именах прилагательных – $1,53 \pm 0,30$ с; на именах существительных – $1,20 \pm 0,41$ с. Обнаруженные результаты изображены на диаграммах размаха на рисунках 10–12 (по оси абсцисс v – глагол, а – имя прилагательное, s – имя существительное).

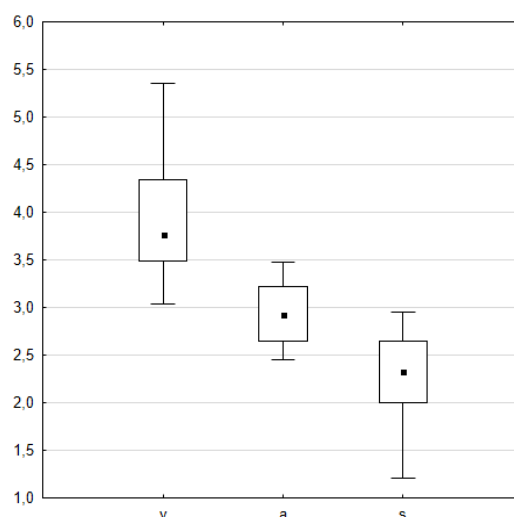


Рис. 10. Влияние части речи на количество фиксаций

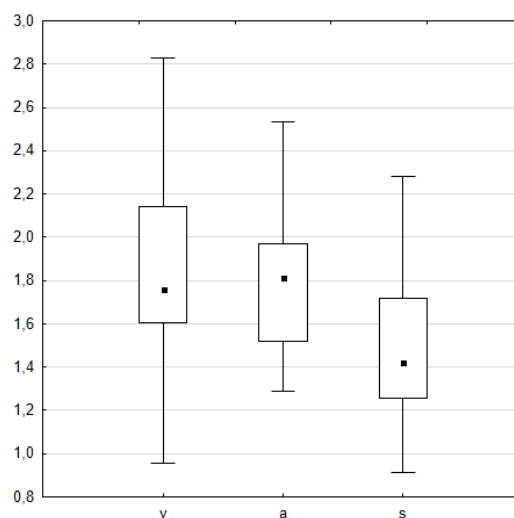


Рис. 11. Влияние части речи на количество просмотров

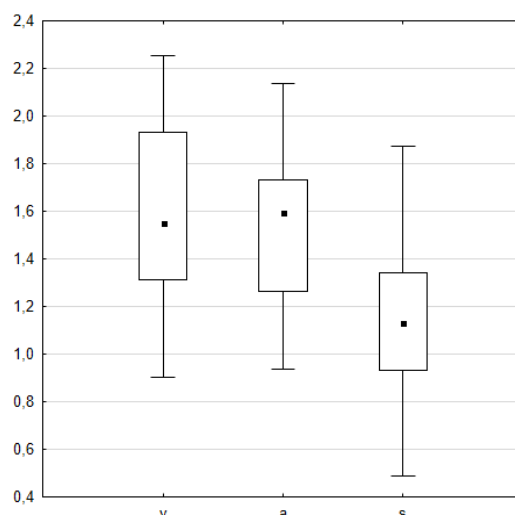


Рис. 12. Влияние части речи на длительность просмотров

Выводы

Результаты данного исследования позволили выявить паттерны зрительного восприятия, обусловленные влиянием длины и частотности слов на глазодвигательную активность у учащихся вторых классов при чтении вслух. При чтении низкочастотных и длинных слов дети совершают большее число фиксаций и просмотров, а длительность просмотров оказывается выше. Наименьшее количество фиксаций и просмотров, а также длительность просмотров характерны для высокочастотных и коротких слов. Также обнаружено влияние части речи: наибольшее число фиксаций и длительность просмотров характерно для глаголов, по сравнению с именами существительными и именами прилагательными. Визуальный формат отображения текста также влияет на глазодвигательную активность в отношении отдельных слов: наименьшее количество фиксаций, просмотров и наименьшая длительность просмотров выявлены при чтении текста с выделенными цветом слогами и текста на черном фоне.

Заключение

Дальнейшее исследование будет направлено на изучение глазодвигательной активности учащихся четвертых классов, а также детей с дислексией. Анализ зарубежных исследований позволяет предположить снижение влияния длины и частотности слов на количество и длительность фиксаций у детей в процессе формирования и совершенствования навыка чтения. Для учащихся с дислексией, напротив, предполагается большая выраженность эффекта данных лексических характеристик слов. Исследовательский интерес представляет выявление паттернов зрительного восприятия с учетом визуального формата отображения текста и наличие взаимосвязей глазодвигательной активности с пониманием прочитанного.

Литература

- Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка на материалах Национального корпуса русского языка. М.: Азбуковник, 2009.
- Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов коммуникации / Т.В. Черниговская, Е.Ю. Шелепин,

-
- О.В. Защирина, Е.И. Николаева и др. / Под науч. ред. Т.В. Черниговской, Ю.Е. Шелепина, О.В. Защириной. СПб.: Изд-во ВВМ, 2016.
- Huestegge L., Radach R., Corbic D., Huestegge S.M. Oculomotor and linguistic determinants of reading development: A longitudinal study // *Vision Research*. 2009. № 49(24). P. 2948–2959.
- Joseph H.S.S.L., Nation K., Liversedge S.P. Using eye movements to investigate word frequency effects in children's sentence reading // *School Psychology Review*. 2013. № 42(2). P. 207–222.
- Laurinavichyute A.K., Sekerina I.A., Alexeeva S., Bagdasaryan K., Kliegl R. Russian sentence corpus: Benchmark measures of eye movements in reading in Russian // *Behavior Research Methods*. 2018. P. 1–18. DOI: 10.3758/s13428-018-1051-6
- Liversedge S.P., Rayner K., White S.J., Vergilino-Perez D., Findlay J.M., Kentridge R.W. Eye movements when reading disappearing text: Is there a gap effect in reading? // *Vision Research*. 2004. № 44(10). P. 1013–1024.
- Rau A.K., Moll K., Snowling M.J., Landerl K. Effects of orthographic consistency on eye movement behavior: German and English children and adults process the same words differently // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2015. № 130. P. 92–105.
- Rayner K. Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2009. № 62(8). P. 1457–1506.
- Reichle E.D., Liversedge S.P., Drieghe D., Blythe H.I., Joseph H.S., White S.J., Rayner K. Using EZ Reader to examine the concurrent development of eyemovement control and reading skill // *Developmental Review*. 2013. № 33(2). P. 110–149.

References

- Chernigovskaya, T. V., Zashchirinskaya, O. V., & Nikolayeva, E. I., ... Shelepin, E. Yu. (2016). *Psychophysiological and neurolinguistic aspects of the process of recognizing verbal and non-verbal patterns* [Psikhofiziologicheskiye i neyrolingvisticheskiye aspekty protsessy raspoznaniya verbal'nykh i neverbal'nykh patternov kommunikatsii]. St.Petersburg: VVM.
- Huestegge, L., Radach, R., Corbic, D., & Huestegge, S. M. (2009). Oculomotor and linguistic determinants of reading development: A longitudinal study. *Vision Research*, 49(24), 2948–2959.
- Joseph, H. S. S. L., Nation, K., & Liversedge, S. P. (2013). Using eye movements to investigate word frequency effects in children's sentence reading. *School Psychology Review*, 42(2), 207–222.
- Laurinavichyute, A. K., Sekerina, I. A., Alexeeva, S., Bagdasaryan, K., & Kliegl, R. (2018). Russian sentence corpus: Benchmark measures of eye movements in reading in Russian. *Behavior Research Methods*, 1–18. DOI: 10.3758/s13428-018-1051-6
- Liversedge, S. P., Rayner, K., White, S. J., Vergilino-Perez, D., Findlay, J. M., & Kentridge, R. W. (2004). Eye movements when reading disappearing text: Is there a gap effect in reading? *Vision Research*, 44(10), 1013–1024.
- Lyashevskaya O. N., & Sharov S. A. (2009). *Frequency dictionary of the modern Russian language (on the materials of the National Corpus of the Russian language)* [Chastotnyy slovar' sovremennogo russkogo yazyka (na materialakh Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka)]. Moscow: Azbukovnik.
- Rau, A. K., Moll, K., Snowling, M. J., & Landerl, K. (2015). Effects of orthographic consistency on eye movement behavior: German and English children and adults process the same words differently. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 92–105.
- Rayner, K. (2009). Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(8), 1457–1506.
- Reichle, E. D., Liversedge, S. P., Drieghe, D., Blythe, H. I., Joseph, H. S., White, S. J., Rayner, K. (2013). Using EZ Reader to examine the concurrent development of eyemovement control and reading skill. *Developmental Review*, 33(2), 110–149.
-

СПЕЦИФИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ У ЛЮДЕЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹

В.С. Меренкова, О.Е. Ельникова

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. Статья посвящена описанию специфики исследования психофизиологических и психологических компонентов формирования здоровья у людей на разных этапах онтогенеза, в частности, описанию методологических принципов, которые будут положены в основу будущего экспериментального исследования. Дается обоснование необходимости детального изучения причин формирования неконструктивной модели поведения, которая ведет к потере здоровья или усугубляет имеющиеся болезни. В статье обозначена основная цель исследования, а именно: описание роли сенсомоторной интеграции и тормозных процессов в формировании здоровья у людей на разных этапах онтогенеза. Представлен диагностический комплекс, который планируется использовать для достижения поставленной цели. Обозначенный комплекс будет включать в себя два основных блока инструментария: психофизиологический и психологический. В статье дается полное описание указанных блоков. В состав психофизиологического блока входят метод для оценки сенсомоторной интеграции и тормозного контроля РеБос и методика оценки рабочей памяти и интерференции с помощью компьютерной методики, предложенной О.М. Разумниковой. Психологический компонент будет диагностироваться посредством комплекса методик, включающего в себя: проективную методику «Здоровый и больной человек» (модифицированный тест А.В. Семенович «Гомункулюс», автор Т.Д. Марцинковская); экспресс-диагностику уровня внутренней картины здоровья (ВКЗ) ребенка Е.И. Николаевой; опросник «Отношение к здоровью», разработанный Р.А. Березовской; методику ТОБОЛ, направленную на диагностику отношения к болезни; «Тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, который будет использоваться и для диагностики уровня жизнестойкости. Данный диагностический комплекс позволит всесторонне исследовать механизмы, затрудняющие формирование здоровьесберегающего поведения у людей на разных этапах онтогенеза.

Ключевые слова: здоровье, сенсомоторная интеграция, тормозной контроль, внутренняя картина здоровья и болезни.

SPECIFICITY OF STUDYING PSYCHOPHYSIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF THE FORMATION OF PEOPLE'S HEALTH AT DIFFERENT STAGES OF ONTOGENESIS: METHODOLOGICAL ASPECT

V. S. Merenkova, O. E. Elnikova

Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Abstract. The article is devoted to the description of the specificity of studying psychophysiological and psychological components of the formation of people's health at different stages of

¹ Работа поддержана грантом РФФИ 18-413-480007.

ontogenesis, in particular, the description of methodological principles that will be the basis for the future experimental research. The rationale for the need for a detailed study of the causes of the formation of an unconstructive behavior model which leads to the health deterioration or aggravation of diseases is given. The main goal of the research is to describe the role of sensorimotor integration and inhibitory processes in the formation of people's health at different stages of ontogenesis. A diagnostic complex is presented, which is planned to be used to achieve this goal. The designated complex will include two main blocks of instruments: psychophysiological and psychological. The article gives a complete description of these blocks. The psychophysiological block includes: a method for evaluating the sensorimotor integration and brake control ReBos and the methodology for estimating working memory and interference using a computer technique proposed by O.M. Razumnikova. The psychological component will be diagnosed by means of a set of methods, including: the projective method "Healthy and Sick People" (A.V. Semenovich's modified test "Homunculus", the author is T.D. Marchinkovskaya), express diagnostics of the of the internal picture of health (IPH) level of the child by E.I. Nikolaeva; a questionnaire "Attitude to health", developed by R.A. Berezovskaya; the method of TOBOL, aimed at diagnosing the attitude to the disease; D.A. Leont'ev, E.I. Rasskazova's "The test of vitality" D, which will be used to diagnose the level of viability. This diagnostic complex will make it possible to comprehensively investigate the mechanisms that impede the formation of health behavior of people at different stages of ontogenesis.

Keywords: *health, sensorimotor integration, inhibitory control, internal picture of health and disease.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-29-38

Решение проблемы сохранения здоровья не теряет своей актуальности на протяжении последнего десятилетия. Статистические данные, в частности данные, представленные в государственном докладе 2018 года «О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2017 году» Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, позволяют констатировать положительную динамику, а именно снижение уровня заболеваний по ряду групп болезней и в целом стабилизацию ситуации. Тем не менее говорить, что проблема решена, не приходится. В результате общероссийского опроса, проведенного в апреле 2017 года экспертом Центра Сулакшина Н.А. Хвыля-Олинтер, каждый второй респондент охарактеризовал свое здоровье как удовлетворительное, 15 % – как слабое. Безусловно, предпринятые Российской системой здравоохранения шаги приносят свои плоды, о чем красноречиво говорят цифры, представленные в статистических отчетах. Но при этом нельзя не отметить, что реализуемая на текущий момент программа, решающая задачи здоровьесформирования и здоровьесбережения, базируется только на одной позиции – «осведомлен – значит вооружен». На это указывают следующие очевидные шаги, предпринимаемые отечественной системой здравоохранения: массовая диспансеризация, ужесточение требований прохождения ежегодного медицинского осмотра. Но зачастую люди, даже знающие о необходимости соблюдения определенных правил поведения, позволяющих им не терять здоровье, все же выбирают неконструктивные модели поведения: например, «активное отбрасывание мысли о болезни» или «уход от болезни в работу». Данное утверждение подтверждается проведенным нами исследованием отношения к собственному здоровью как фактору «больного» поведения представителей разных групп здоровья [Ельникова, 2013], в ходе которого было выявлено, что «у большинства людей, участвующих в исследовании (как здоровых, так и страдающих хроническими заболеваниями), диагностируется такой тип отношения к болезни, который характеризуется следующим образом: "активное отбрасывание мысли о болезни, о возможных ее последствиях, вплоть до отрицания очевидного"» [Ельникова, 2013: 47].

В связи с вышесказанным становится очевидной необходимость детального изучения причин формирования у людей неконструктивной модели поведения, в результате которого они теряют здоровье или усугубляют имеющиеся у них болезни. Одной из причин, на наш взгляд, является определенное психофизиологическое состояние. Именно поэтому основной целью нашего исследования является описание роли сенсомоторной интеграции и тормозных процессов в формировании здоровья у людей на разных этапах онтогенеза.

Для достижения поставленной цели планируется использовать психофизиологический и психологический инструментарий. В частности, одним из перспективных направлений для оценки динамики нервных процессов является метод регистрации сенсомоторных реакций. Согласно многочисленным исследованиям [Экстраполяция экспериментальных данных..., 2004], «стандартная процедура измерения времени сенсомоторных реакций представляет собой серию тестовых проб. Важным компонентом инструкции является установка реагировать как можно быстрее. Для обеспечения достаточно устойчивого и надежного измерения времени реакции сначала предлагаются тренировочные пробы» [Нехорошкова, Грибанов, Депутат, 2015: 42].

Метод измерения сенсомоторных реакций достаточно давно используется для установления особенностей функционирования организма взрослого человека. В последнее время сенсомоторные тесты все чаще применяются и при проведении психофизиологических исследований в детской популяции [Зайцев, Лупандин, Сурнина, 1999; Тарасова, Селиверстова, Жданкина, 2000; Канжина, Грибанов, 2009; Нехорошкова, Грибанов, 2011; Нехорошкова, Грибанов, Депутат, 2015; Gamble, Rapee, 2009]. Также следует отметить, «что в большинстве психофизиологических исследований характеристики сенсомоторного реагирования используются в основном в качестве способов оценки когнитивных функций (восприятия, внимания, памяти, мышления), профессиональной пригодности и уровня работоспособности [Чуприкова, 1995; Ендриховский, Шамшинова, Соколов, 1996; Коробейникова, 2000; Тарасова, Селиверстова, Жданкина, 2000; Демакова, Шерстяных, 2004; Айдаркин, 2005; Фейгенберг, 2008; Savion-Lemieux, Bailey, Penhune, 2009]» [Нехорошкова, Грибанов, Депутат, 2015: 43]. При этом, по мнению А.Н. Нехорошковой, А.В. Грибанова и И.С. Депутат, «изучению эмоционально-мотивационной составляющей сенсомоторной деятельности должного внимания не уделяется. Метод измерения показателей сенсомоторных реакций является информативным и для психофизиологического изучения эмоционально-личностной сферы человека. Необходимость в совершенствовании способов оценки функционирования эмоциональных структур центральной нервной системы обусловлена актуальностью проблемы исследования высшей нервной деятельности человека в стрессогенных ситуациях для современного научного мира» [Нехорошкова, Грибанов, Депутат, 2015: 45]. Использование указанного психофизиологического инструментария в рамках нашего исследования позволит нам определить степень ригидности и пластичности нервных процессов у людей с разным уровнем здоровья на разных этапах онтогенеза.

Тормозный контроль чаще всего исследуется с помощью задач на отставленное вознаграждение. Впервые задачи такого рода были предложены У. Мишелом [Mischel, Shoda, Rodriguez, 1989]. Он предлагал детям зефир, который можно было съесть сразу или немного подождать, в случае чего ребенок получал вторую сладость. Поскольку исследование представляло собой лонгитюд длительностью 40 лет, то это позволило продемонстрировать связь сформированного тормозного контроля у ребенка (он не ел зефир и ждал экспериментатора) с будущими успехами не только в работе, но и в качестве жизни [Eigsti et al., 2006].

Помимо описанной выше процедуры, в отечественном варианте применяются простая и сложная сенсомоторные реакции, которые в англоязычной литературе называются задачами go/go, go/no-go и stop-signal. Простой сенсомоторной реакции, в которой испытуемый должен реагировать на все предъявляемые стимулы, соответствует вариант задачи go/go. Варианты go/no-go, stop-signal – сложная сенсомоторная реакция, когда испытуемому предлагается не реагировать при появлении определенного сигнала. В зависимости от последовательности задач можно сделать так, что испытуемый не подает ответ «сделать нечто», а подает ответ «ничего не делать». Существуют разные варианты изменения поведения. В задаче go/no-go испытуемый должен нажать на кнопку, когда появляется «обычный» стимул, но когда появляется определенный или «запрещенный» стимул (например, красного цвета), кнопку нажимать нельзя [Vergunov, Nikolaeva, Balioz, Krivoschekov, 2018]. В задаче stop-signal сигнал, разрешающий активность, присутствует во всех пробах, но в небольшом числе проб сразу же после него, когда испытуемый уже готов действовать, появляется другой сигнал (обычно звук), означающий, что действие производить нельзя.

В данном исследовании будет применяться авторский метод РеБос, специально разработанный для проведения рефлексометрии и оценки сенсомоторной интеграции и тормозного контроля.

При выполнении рефлексометрии испытуемый может неосознанно (или сознательно) избрать для себя одну из стратегий реагирования [Николаева, Яворович, 2013; Hernandez et al., 2013]:

- стратегия «А»: внимательно оценивать характеристики каждого появляющегося стимула (при прочих равных условиях меньше ошибок, но требует больше времени на реакцию);
- стратегия «Б» (при прочих равных условиях дает минимальное время реакции): как можно быстрее отвечать на все стимулы, не обращая внимания на типы стимулов;
- стратегия «В»: пытаться одновременно выполнять и А, и Б (то есть точно следовать полученной инструкции: как можно быстрее отвечать на все стимулы, кроме запрещенных).

Для описания способности респондентов на разных этапах онтогенеза распознавать упорядоченность сенсорного потока будут использованы следующие варианты оценки простой и сложной сенсомоторной реакции. В случае оценки простой сенсомоторной реакции испытуемый должен сидеть перед экраном монитора, на котором будут появляться круги разного цвета. При появлении любого круга респондент должен максимально быстро нажать клавишу «Пробел». При выполнении сложной сенсомоторной реакции, согласно инструкции, нужно нажать на клавишу «Пробел» при появлении любых кругов, кроме красного. Будут оцениваться тормозные процессы в центральной нервной системе.

Конструирование упорядоченности сенсорного потока в данном исследовании будет опираться на фрактальные свойства потока. Фрактальность характеризует долгопериодические корреляции в потоках сигналов, которые могут быть представлены с помощью индекса Хёрста – одного из показателей степени упорядоченности стимулов (реакций) во времени. Диапазон его значений от 0,5 до 1 соответствует росту упорядоченности потока. Индекс Хёрста, равный 1, отражает линейную зависимость во времени следования стимулов в потоке.

При этом планируется оценка двух индексов Хёрста:

- индекса Хёрста Ну по времени между появлениями стимулов на экране (на разных компьютерах с системой Window различных версий появление сти-

мулов на экране происходит с точностью ± 15 мс от заданного, поэтому измерение времени фактического появления стимулов входит в процедуры простой и сложной сенсомоторной реакции);

- индекса Хёрста H_x по отметкам времени нажатия испытуемым на клавишу «Пробел».

Поток сигналов и в простой, и в сложной сенсомоторной реакции состоит из двух идентичных частей, о чем не сообщается испытуемому. Это позволяет оценить способность испытуемого распознать высокоупорядоченный поток сигналов в первой части задания и использовать во второй части (осознанно или неосознанно).

Кроме индекса Хёрста, будет производиться фиксирование времени реакции в простой и сложной сенсомоторных реакциях, число пропусков стимула и число ошибок (испытуемый нарушает инструкцию в сложной сенсомоторной реакции, нажимая на клавишу «Пробел» при появлении красного круга).

В каждой половине задания будет оцениваться показатель Δ как результат вычитания H_x от H_y , взятый по модулю. Низкие значения этого показателя свидетельствуют о соответствии степени упорядоченности реакций испытуемого заданной степени упорядоченности реального потока стимулов.

Поскольку в каждом задании один и тот же поток сигналов повторяется дважды, появилась возможность оценить способность испытуемого распознать и использовать неосознанно или осознанно эту упорядоченность. Эту способность можно будет оценить, сравнивая величины Δ_1 первой половины задания и Δ_2 второй половины задания. Результатом сравнения станет параметр Ω , оценивающий разницу между Δ_1 и Δ_2 . Если величина Δ_2 будет меньше или равна Δ_1 , значит, испытуемый смог распознать и адаптировать соответствующим образом свои реакции.

Оценка рабочей памяти и интерференции будет оцениваться с помощью компьютерной методики, предложенной О.М. Разумниковой [Разумникова, Савиных, 2016]. Испытуемым на экране компьютера предъявляется набор предметов и дается инструкция нажимать на тот из них, на который ранее нажатия не было. Наборы предъявляются последовательно до первой ошибки. Затем начинается вторая серия предъявлений тех же самых предметов, но в других сочетаниях. Испытуемый должен нажимать на тот предмет, на который не было нажатия в данной серии. Предъявление также заканчивается после первой ошибки. Наконец, предлагаются наборы третьей серии, состоящей из тех же предметов. Оценивается число правильных воспроизведений и интерференция – разница между первым и последним предъявлением.

Следует отметить, что представленные психофизиологические методики планируется использовать на всех этапах онтогенеза, поскольку их применение не имеет возрастных ограничений.

Кроме психофизиологических методик предполагается применение комплекта психологических методик, что позволит уточнить надежность применяемых психофизиологических методик, поскольку для большинства этих тестов есть нормы выполнения в соответствии с возрастом.

Оценка обозначенных выше параметров будет производиться исходя из деления выборки испытуемых по уровню внутренней картины здоровья (ВКЗ) и внутренней картины болезни (ВКБ). Оценка уровня ВКЗ и ВКБ также будет производиться посредством проективной методики «Здоровый и больной человек» (модифицированный тест А.В. Семенович «Гомункулус», автор Т.Д. Марцинковская) [Марцинковская, 1997]. Выявление уровня ВКЗ у младших школьников и подростков будет производиться с помощью экспресс-диагностики ребенка Е.И. Николаевой (в авторской модификации), которая состоит из четырех блоков, характеризующих структурные компоненты ВКЗ

(поведенческий, когнитивный, эмоциональный и ценностно-мотивационный компоненты). Это обосновывается отсутствием адаптированных для данной возрастной категории методик, направленных на диагностику уровня ВКБ. Исследования показали, что уровень ВКЗ и показатели, которые оцениваются с помощью рисунка «Здоровый и больной человек», имеют тесную корреляционную взаимосвязь ($k=0,6$ при $p\leq 0,01$), что свидетельствует о целесообразности применения данных методик в комплексе.

Для исследования ВКЗ, начиная с юношеского возраста, будет использован опросник «Отношение к здоровью», разработанный Р.А. Березовской [Диагностика здоровья ..., 2007], а ВКБ – посредством выявления отношения к болезни [Рохлин, 1957]. Следует отметить, что именно «отношение к болезни» наиболее близко (по общей характеристике и совокупности структурных элементов) понятию «внутренняя картина болезни» и ряд исследователей используют данные понятия как синонимичные.

Для диагностики отношения к болезни будет использоваться методика ТОБОЛ, сконструированная в лаборатории клинической психологии института им. В.М. Бехтерева и предназначенная для психологической диагностики типов отношения к болезни. Методика позволяет диагностировать двенадцать типов отношения. Данные типы отношения к болезни объединены в три блока согласно двум критериям: «адаптивность» и «дезадаптивность», что позволит выявить в ходе исследования конструктивную и неконструктивную модели поведения. Определение типа отношения к болезни позволяет оценить поведение и образ жизни в условиях болезни, а также актуализировать деятельность по возвращению и сохранению здоровья.

Начиная с юношеского возраста, жизнестойкость и жизнеспособность как понятия, определяющие способность личности выдерживать стрессовую ситуацию и адаптироваться к ней, будут оценены с помощью опросника жизнестойкости С. Мадди и теста жизнеспособности взрослых Исследовательского центра жизнеспособности (Resilience Research Centre Adult Resilience Measure, RRC-ARM) [Ungar, Liebenberg, 2013].

Для диагностики уровня жизнестойкости будет использоваться «Тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [Леонтьев, Рассказова, 2006]. «Тест жизнестойкости» представляет собой адаптацию опросника Hardiness Survey, разработанного американским психологом С. Мадди. Данный инструментарий позволяет определить «систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром» [Леонтьев, Рассказова, 2006: 5]. Система включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность указанных компонентов препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (hardy coping) со стрессами. Диагностика уровня жизнестойкости позволит определить степень влияния стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье.

Исследования показывают [Maddi, 1998], что чем выше жизнестойкость и жизнеспособность человека, тем выше его способность справляться с трудностями и проявлять выносливость, мобилизуя все жизненные силы и личностные ресурсы, а также демонстрируя высокий уровень адаптированности и стрессоустойчивости. Жизнеспособность и жизнестойкость обеспечивают ментальную картину здоровья человека, которая обуславливает его нормативную жизнедеятельность, именно поэтому данные показатели будут рассматриваться во взаимосвязи с уровнями ВКЗ и ВКБ. Однако применение данных методик будет осуществляться с подросткового возраста, так как они имеют возрастные ограничения и не могут быть предназначены для использования на младших школьниках.

Для более полной картины причин ухудшения здоровья испытуемых будет использована анкета, направленная на описание анамнеза (возраст родителей при рождении респондента, число детей в семье, порядок рождения данного испытуемого, возраст возникновения хронических заболеваний (при их наличии)). Для испытуемых с проблемами здоровья будет сделана выписка из медицинских карт.

Следует также отметить, что период интенсивного развития моторного и латентного компонентов времени сенсомоторных реакций приходится на младший школьный возраст [Зайцев, Лупандин, Сурнина, 1999; Любомирский, 2009]. Это, в свою очередь, позволяет рассматривать данный возрастной период как сензитивный для развития сенсомоторной деятельности. Именно поэтому нижняя граница возрастного диапазона испытуемых, обследование которых планируется в ходе реализации проекта, ограничивается семью годами.

Таким образом, предлагаемое методическое обеспечение проведения экспериментального исследования по изучению роли сенсомоторной интеграции и тормозных процессов в формировании здоровья на разных этапах онтогенеза является надежным и валидным, поскольку направлено на достижение выдвинутой нами цели и позволит обеспечить точность психодиагностических измерений и устойчивость результатов теста к действию посторонних случайных факторов.

Литература

- Айдаркин Е.К. Исследование особенностей взаимодействия зрительной и слуховой систем в условиях сенсомоторной интеграции // Проблемы нейрокибернетики. Материалы 14-й международной конференции. Т. 1. Ростов н/Д.: ООО «ЦВВР», 2005. С. 125–128.
- Демакова О.А., Шерстяных В.А. Зависимость времени простой зрительно-моторной реакции от латентного периода предъявления стимула и уровня функционального напряжения // Биология – наука XXI века: 8-я Пушкин. шк.-конф. молодых ученых: сб. ст. Пушкино, 2004. С. 109.
- Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2007.
- Ельникова О.Е. Отношение к здоровью как фактор, способствующий «больному» поведению // Психология образования в поликультурном пространстве. 2013. Т. 4 (№ 24). С. 42–48.
- Ендриховский С.Н., Шамшинова А.М., Соколов Е.Н. Время сенсомоторной реакции человека в современных психофизических исследованиях // Сенсорные системы. 1996. Т. 10. № 2. С. 13–29.
- Зайцев А.В., Лупандин В.И., Сурнина О.Е. Возрастная динамика времени реакции на зрительные стимулы // Физиология человека. 1999. Т. 25. № 6. С. 34–37.
- Канжина Н.Н., Грибанов А.В. Аудиомоторные реакции у детей младшего школьного возраста с разным уровнем тревожности // Экология человека. 2009. № 10. С. 19–22.
- Коробейникова И.И. Параметры сенсомоторных реакций, психофизиологические характеристики, успеваемость и показатели ЭЭГ человека // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 131–136.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
- Любомирский Л.Е. Критические и сенситивные периоды сенсомоторного развития // Физиология развития человека: материалы междунар. конф. Секция 4. Москва, 22–24 июня 2009 г. М.: Вердана, 2009. С. 162–168.
- Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997.
- Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В. Особенности зрительно-моторных реакций детей 8–11 лет с высоким уровнем тревожности // Экология человека. 2011. № 5. С. 43–48.
-

-
- Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В., Депутат И.С. Сенсомоторные реакции в психофизиологических исследованиях (обзор) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова. Серия: Медико-биологические науки. 2015. № 1. С. 38–48.
- Николаева Е.И., Яворович К.Н. Специфика качественных и скоростных характеристик сенсомоторной интеграции у юношей и девушек с разной выраженностью латеральных признаков // Вопросы психологии. 2013. № 5. С. 133–141.
- Разумникова О. М., Савиных М. А. Программный комплекс для определения характеристик систем зрительно-пространственной памяти. Свидетельство № 2016617675 от 12.07.2016.
- Рохлин Л.Л. Сознание болезни и его значение в клинической практике // Клиническая медицина. 1957. № 9. С. 16–24.
- Тарасова А.Ф., Селиверстова Н.В., Жданкина Л.В. Исследование времени простой и сложной акустикомоторной реакции учащихся // Физиология и психофизиология мотиваций: межрегион. сб. науч. работ. Вып. 4. Воронеж: ВГУ, 2000. С. 52–54.
- Фейгенберг И.М. Быстрота моторной реакции и вероятностное прогнозирование // Физиология человека. 2008. Т. 34. № 5. С. 51–62.
- Чуприкова Н.И. Время реакции и интеллект: почему они связаны // Вопросы психологии. 1995. № 4. С. 65–114.
- Экстраполяция экспериментальных данных на человека: принципы, подходы, обоснование методов и их использование в физиологии и радиобиологии: (Руководство) / Даренская Н.Г., Ушаков И.Б., Иванов И.В., Насонова Т.А., Есауленко И.Э., Попов В.И. М.: Б.и.; Воронеж: Истоки, 2004.
- Eigsti, I.M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M.B., Davidson M.C., Aber J.L., Casey B.J. Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood // Psychological Science. 2006. № 17. P. 478–484.
- Gamble A.L., Rapee R.M. The Time-Course of Attentional Bias in Anxious Children and Adolescents // Journal of Anxiety Disorders. 2009. Vol. 23(7). P. 841–847.
- Hernandez M.E., Mendieta D., Pérez-Tapia M., Bojalil R., Estrada-Garcia I., Estrada-Parra S., Pavon L. Effect of selective serotonin reuptake inhibitors and immunomodulator on cytokines levels: an alternative therapy for patients with major depressive disorder // Clinical & developmental immunology. 2013.
- Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // Encyclopedia of Mental Health. Ed. by H.S. Friedman. San Diego: Academic Press, 1998. P. 323–335.
- Mischel W., Shoda Y, Rodriguez M.I. Delay of gratification in children // Science. 1989. Vol. 244(4907). P. 933–938.
- Savion-Lemieux T., Bailey J.A., Penhune V.B. Developmental Contributions to Motor Sequence Learning // Experimental Brain Research. 2009. Vol. 195(2). P. 293–306.
- Ungar M., Liebenberg L. (2013). A Measure of Resilience with Contextual Sensitivity – The CYRM-28: Exploring the Tension Between Homogeneity and Heterogeneity in Resilience Theory and Research // Resilience in children, adolescents and adults: Translating research into practice. Ed. by S. Prince-Embury, D.H. Saklofske. New York: Springer. P. 245–255.
- Vergunov E.G., Nikolaeva E.I., Balioz N.V., Krivoschekov S.G. Lateral preferences as the possible phenotypic predictors of the reserves of the cardiovascular system and the features of sensorimotor integration in climbers // Human physiology. 2018. № 3(44). P. 320–329. DOI: 10.1134/S0362119718030143

References

- Aydarkin, E. K. (2005). The study of the interaction between the visual and auditory systems under conditions of sensorimotor integration [*Issledovanie osobennostej vzaimodejstviya zritel'noj i sluhovoj sistem v usloviyah sensomotornoj integracii*]. In *Problems of neurocybernetics. Materials of the 14th international conference* [*Problemy neyrokibernetiki. Materialy 14-y mezh-dunarodnoy konferentsii*]. Vol. 1 (pp. 125–128). Rostov-na-Donu: TsVVR.

-
- Chuprikova, N. I. (1995). Reaction time and intelligence: why they are connected [*Vremya reakcii i intellekt: pochemu oni svyazany*]. *Voprosy psikhologii*, 4, 65–114.
- Darenskaya, N. G., Ushakov, I. B., Ivanov, I. V., Nasonova, T. A., Esaulenko, I. E., & Popov, V. I. (2004) Extrapolation of experimental data on the person: principles, approaches, methods and rationale for their use in physiology and radiobiology [*Ekstrapolyaciya ehksperimental'nyh dannyh na cheloveka: principy, podhody, obosnovanie metodov i ih ispol'zovanie v fiziologii i radiobiologii*]. Moscow: B.i.; Voronezh: Istoki.
- Demakova, O. A., & Sherstianikh, V. A. (2004) The dependence of the time of a simple visual-motor response on the latent period of the stimulus and the level of functional stress [*Zavisimost' vremeni prostoj zritel'no-motornoj reakcii ot latentnogo perioda pred'yavleniya stimula i urovnya funktsional'nogo napryazheniya*] In *Biology - the science of the twenty-first century: the 8th Pushchin School-Conference of Young Scientists: a collection of articles* [*Biologiya – nauka XXI veka: 8-ya Pushchinskaya shkola-konferentsiya molodykh uchenykh: sbornik statey*] (p. 109). Pushchino.
- Eigsti, I.M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M.B., Davidson M.C., Aber J.L., Casey B.J. Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood // *Psychological Science*. 2006. № 17. P. 478–484.
- El'nikova, O. E. (2013). Attitude to health as a factor contributing to “sick” behavior [*Otnoshenie k zdorov'yu kak faktor sposobstvuyushchij «bol'nomu» povedeniyu*]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, 4(24), 42–48.
- Endrikhovskiy, S. N., Shamshinova, A. M., & Sokolov, E. N. (1996). Sensorimotor reaction time of a man in modern psychophysical studies [*Vremya sensomotornoj reakcii cheloveka v sovremennykh psihofizicheskikh issledovaniyakh*]. *Sensornyye sistemy*, 10(2), 13–29.
- Feigenberg, I. M. (2008). Speed of motor response and probabilistic forecasting [*Bystrota motornoj reakcii i veroyatnostnoe prognozirovanie*]. *Fiziologiya cheloveka*, 5(34), 51–62.
- Gamble, A. L., & Rapee, R. M. (2009). The Time-Course of Attentional Bias in Anxious Children and Adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(7), 841–847.
- Hernandez, M. E., Mendieta, D., Pérez-Tapia, M., Bojalil, R., Estrada-Garcia, I., Estrada-Parra, S., & Pavon, L. (2013). Effect of selective serotonin reuptake inhibitors and immunomodulator on cytokines levels: an alternative therapy for patients with major depressive disorder. *Clinical & developmental immunology*.
- Kanzhina, N. N., & Griбанov, A. V. (2009). Audiomotor reactions in primary school children with different levels of anxiety [*Audiomotornye reakcii u detej mladshego shkol'nogo vozrasta s raznym urovnem trevozhnosti*]. *Ekologiya cheloveka*, 10, 19–22.
- Korobeinikova, I. I. (2000). The parameters of sensorimotor reactions, physiological characteristics, performance and the EEG [*Parametry sensomotornykh reakcij, psihofiziologicheskie harakteristiki, uspevaemost' i pokazateli EEG cheloveka*]. *Psikhologicheskij zhurnal*, 3(21), 131–136.
- Leont'ev, D. A., & Rasskazova, E. I. (2006). Test viability [*Test zhiznestojkosti*]. Moscow: Smysl.
- Lyubomirskiy, L. E. (2009). Critical and sensitive periods of sensorimotor development [*Kriticheskie i sensitivnye periody sensomotornogo razvitiya*]. In *Physiology of Human Development: materials of the international conference. Section 4. Moscow, June 22-24, 2009* [*Fiziologiya razvitiya cheloveka: materialy mezhdunar. konf. Sektsiya 4. Moskva, 22–24 iyunya 2009 g.*] (pp. 162–168). Moscow: Verdana.
- Maddi, S. (1998). Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness. In H.S. Friedman (Ed.). *Encyclopedia of Mental Health* (p. 323–335). San Diego: Academic Press.
- Martsinkovskaya, T. D. (1997). *Diagnosis of children's mental development. Manual on practical psychology* [*Diagnostika psicheskogo razvitiya detej. Posobie po prakticheskoy psikhologii*]. Moscow: LINKA-PRESS.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938.
- Nekhoroshkova A.N., & Griбанov A.V. (2011). Features of visual-motor reactions of 8–11 year old children with high levels of anxiety [*Osobennosti zritel'no-motornykh reaktsiy detey 8–11 let s vysokim urovnem trevozhnosti*]. *Ekologiya cheloveka*, 5, 43–48.
-

-
- Nekhoroshkova, A. N., Griбанov, A. V., & Deputat, I. S. (2015). Sensorimotor reactions in psychophysiological studies (review) [*Sensomotornye reakcii v psikhofiziologicheskikh issledovaniyakh (obzor)*]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta im. M.V. Lomonosova. Seriya: Mediko-biologicheskiye nauki*, 1, 38–48.
- Nikiforov, G. S. (Ed.). (2007). *Diagnosis of health. Psychological workshop [Diagnostika zdorov'ya. Psihologicheskij praktikum]*. St.Petersburg: Rech'.
- Nikolaeva, E. I., & Yavorovich, K. N. (2013). Specificity of high-quality and high-speed characteristics of the sensorimotor integration of boys and girls with varying severity of lateral characteristics [*Specifika kachestvennykh i skorostnykh harakteristik sensomotornoj integracii u yunoshej i devushek s raznoj vyrazhennost'yu lateral'nykh priznakov*]. *Voprosy psikhologii*, 5, 133–141.
- Razumnikova, O. M., & Savinykh, M. A. (2016). A software package for determining the characteristics of a visual-spatial memory system. [*Programmnyj paket dlya opredeleniya harakteristik sistem ritel'no-prostranstvennoj pamyati*]. Copyright certificate No. 2016617675.
- Rokhlin, L. L. (1957). Consciousness of the disease and its importance in clinical practice [*Soznaniye bolezni i ego znachenie v klinicheskoy praktike*]. *Klinicheskaya meditsina*, 9, 16–24.
- Savion-Lemieux, T., Bailey, J. A., & Penhune, V. B. (2009). Developmental Contributions to Motor Sequence Learning. *Experimental Brain Research*, 195(2), 293–306.
- Tarasova, A. F., Seliverstov, N. V., & Zhdankina, L. V. (2000). The study of time of a simple and complex acousticsmotor reaction of students [*Issledovanie vremeni prostoj i slozhnoj akustikomotornoj reakcii uchashchihsya*]. *Physiology and psychophysiology of motivation: interregional collection of scientific works. Vol. 4 [Fiziologiya i psikhofiziologiya motivatsiy: mez-hregion. sb. nauch. rabot. Vyp. 4]* (pp. 52–54). Voronezh: VGU.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2013). A Measure of Resilience with Contextual Sensitivity – The CYRM-28: Exploring the Tension Between Homogeneity and Heterogeneity in Resilience Theory and Research. In S. Prince-Embury, & D. H. Saklofske (Eds.). *Resilience in children, adolescents and adults: Translating research into practice* (pp. 245–255). New York: Springer.
- Vergunov, E. G., Nikolaeva, E. I., Balioz, N. V., & Krivoschekov, S. G. (2018). Lateral preferences as the possible phenotypic predictors of the reserves of the cardiovascular system and the features of sensorimotor integration in climbers. *Human physiology*, 3(44), 320–329. DOI: 10.1134/S0362119718030143
- Zaitsev, A. V., Lupandin, V. I., & Surnina, O. E. (1999). Age dynamics of the reaction time to visual stimuli [*Vozrastnaya dinamika vremeni reakcii na zritel'nye stimuly*]. *Fiziologiya cheloveka*, 6(25), 34–37.
-

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ, ТОРМОЗНЫХ ПРОЦЕССОВ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЗДОРОВЬЯ¹

М.А. Печёнкина

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. Статья посвящена описанию пилотажного исследования, основной задачей которого являлось выявление особенностей жизнестойкости, сенсомоторной интеграции и тормозных процессов у людей с разным уровнем здоровья.

В качестве испытуемых были юноши и девушки (средний возраст 25,1 лет) с разным уровнем здоровья. Испытуемые в зависимости от состояния здоровья были отнесены к одной из трех групп. Для реализации цели исследования были выбраны следующие методики. Для диагностики уровня жизнестойкости использовался «Тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. «Тест жизнестойкости» представляет собой адаптацию опросника Hardiness Survey. Для оценки способности респондентов распознавать упорядоченность сенсорного потока использовалась методика РеБОС. С помощью данной методики фиксировались простая и сложная сенсомоторные реакции.

Представители первой и третьей групп здоровья более жизнестойки, чем люди, имеющие вторую группу здоровья, то есть здоровые люди с нормальными показателями более вовлечены во все виды повседневной деятельности, лучше контролируют ситуацию и способны к риску. Люди, имеющие третью группу здоровья, то есть страдающие хроническими заболеваниями в стадии клинической ремиссии, демонстрируют практически такой же уровень жизнестойкости, что и совершенно здоровые. Самые низкие показатели жизнестойкости зафиксированы у представителей второй группы здоровья, то есть у людей, имеющих те или иные функциональные отклонения, но без симптомов хронических заболеваний. У представителей первой и второй групп здоровья нервные процессы более пластичны и у них лучше тормозный контроль. Испытуемые, имеющие третью группу здоровья, демонстрируют ригидность нервных процессов и худший тормозный контроль.

Ключевые слова: здоровье, сенсомоторная интеграция, тормозной контроль, жизнестойкость.

VIABILITY AND PECULIARITIES OF SENSORIMOTOR INTEGRATION, INHIBITORY PROCESSES OF PEOPLE WITH DIFFERENT LEVELS OF HEALTH

M.A. Pechenkina

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. The article is devoted to the description of the pilot study, the main task of which was to identify the peculiarities of viability, sensorimotor integration and inhibitory processes in people with different levels of health.

The subjects were boys and girls (average age 25.1) with different levels of health. Subjects depending on the state of health were assigned to one of three groups. To achieve the goal of the study, the following methods were chosen: to diagnose the level of viability, D. A. Leontiev, E. I. Rass-

¹ Работа поддержана грантом РФФИ 18-413-480007.

kazova's "Test of viability" was used. The "viability test" is an adaptation of the Hardiness Survey. To assess the ability of respondents to recognize the order of the sensory flow, the ReBOS method was used. With the help of this method, a simple and complex sensorimotor reaction was recorded.

Representatives of the first and the third health groups are more resilient than people of the second health group. That is, healthy people with normal indicators are more involved in all kinds of daily activities, better control of the situation and are capable of taking risk. People of the third group of health, that is, suffering from chronic diseases in clinical remission, demonstrate almost the same level of viability as completely healthy ones. The lowest rates of viability were recorded in the second group of health, that is, people with certain functional abnormalities, but without symptoms of chronic diseases. Representatives of the first and second groups of health have more plastic nervous processes and they have better inhibitory control. The subjects, who are the third group of health, demonstrate the rigidity of nervous processes and the worst inhibitory control.

Keywords: health, sensorimotor integration, inhibitory control, viability.

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-39-44

Доказывать значимость проблемы сохранения здоровья не имеет смысла. Даже если мы не будем проводить глубокий анализ обозначенной проблемы, а просто в поисковую строку любого интернет-портала внесем вопрос «Главные жизненные ценности человека», обязательно в первой тройке будет такая ценность, как «здоровье» или «сохранение здоровья». Интернет, да и в целом СМИ, пестрят информацией о масштабной проблеме тотального увеличения количества заболевших и расширения спектра болезней, которые переходят в хронические формы. И с этим нельзя не согласиться, на текущий момент здоровье жителей Земли действительно оставляет желать лучшего. Казалось бы, люди осведомлены об имеющейся проблеме, многие знают о трудностях, возникающих при потере здоровья не понаслышке, имея установленный диагноз, существует огромное количество апробированных и разрекламированных здоровьесберегающих практик, осталось только использовать их и сохранять свое здоровье. Тем не менее в реальности это не так, люди, знающие о необходимости соблюдения определенных правил поведения, позволяющих им не терять здоровье, все же выбирают неконструктивные модели поведения, например: «активное отбрасывание мысли о болезни» или «уход от болезни в работу». Данное утверждение подтверждается проведенным О.Е. Ельниковой исследованием, которое было направлено на выявление отношения к собственному здоровью как фактору «больного» поведения представителей разных групп здоровья [Ельникова, 2013]. О.Е. Ельниковой было выявлено, что «у большинства людей, участвующих в исследовании (как здоровых, так и страдающих хроническими заболеваниями), диагностируется такой тип отношения к болезни, который характеризуется следующим образом: «активное отбрасывание мысли о болезни, о возможных ее последствиях вплоть до отрицания очевидного»» [Ельникова, 2013: 47]. То есть люди знают, что их здоровье потеряно, знают, что существуют способы сохранения здоровья, но не ведут здоровый образ жизни, не меняют модель своего поведения. В результате всего вышесказанного возникает вопрос: почему люди выбирают неконструктивные модели поведения, какой механизм лежит в основе данного феномена?

В связи с вышесказанным задачей данного пилотажного исследования стало выявление особенностей жизнестойкости, сенсомоторной интеграции и тормозных процессов у людей с разным уровнем здоровья, так как одной из причин, которая лежит в основе нежелания человека менять вектор своего поведения в направлении здоровьесбережения, может быть определенное психофизиологическое состояние, в частности, ригидность, непластичность нервных процессов, а также неспособность мобилизовать-

ся в той или иной стрессовой ситуации, в данном случае в ситуации потери здоровья, что, безусловно, является стрессом для любого человека.

Материалы и методы

В качестве испытуемых были юноши и девушки (средний возраст 25,1 года) с разным уровнем здоровья. Испытуемые в зависимости от состояния здоровья были отнесены к одной из трех групп: люди, страдающие хроническими заболеваниями в стадии клинической ремиссии (третья), здоровые люди, но имеющие те или иные функциональные отклонения, без симптомов хронических заболеваний (вторая), и здоровые люди с нормативными показателями (первая). Общее число участников исследования составило 60 человек. Мы придерживались классификации групп здоровья, принятой в российском здравоохранении. Разделение испытуемых на группы было произведено на основании анализа медицинских карт, который производился с согласия испытуемых.

Для реализации цели исследования были выбраны следующие методики.

Диагностика уровня жизнестойкости осуществлялась с использованием «Теста жизнестойкости» Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [Леонтьев, Рассказова, 2006], который является адаптацией опросника *Hardiness Survey* за авторством С. Маади. Определяя при его помощи жизнестойкость, мы тем самым выясняем характерную для испытуемого «систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром» [Леонтьев, Рассказова, 2006: 5]. Предполагается, что она включает «три относительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска» [Леонтьев, Рассказова, 2006: 5]. Чем более выраженными являются эти компоненты, тем характернее для человека стойкое совладание (*hardy coping*) со стрессами, обеспечивающее сопротивление возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях. Диагностика уровня жизнестойкости позволяет определить степень влияния стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье.

Для оценки способности респондентов распознавать упорядоченность сенсорного потока использовалась методика РеБОС [Вергунов, 2010]. С помощью данной методики фиксировались простая и сложная сенсомоторные реакции. В случае оценки простой сенсомоторной реакции испытуемый должен был сидеть перед экраном монитора, на котором появлялись круги разного цвета. При появлении любого круга респондент должен был максимально быстро нажать клавишу «Пробел». При выполнении сложной сенсомоторной реакции, согласно инструкции, нужно было нажать на клавишу «Пробел» при появлении любых кругов, кроме красного, что позволило так же оценивать тормозные процессы в центральной нервной системе. Поток предъявляемых сигналов имел фрактальную структуру. Далее оценивались следующие показатели: среднее время реакции, пропуски стимула, то есть ошибки. Фиксировались ошибки первого, второго и третьего рода. Ошибки первого рода – испытуемый нарушает инструкцию, не нажимает на «Пробел», хотя необходимо было нажать; ошибки второго и третьего рода – в простой сенсомоторной реакции испытуемый нажимает на «Пробел» в случаях, когда не надо нажимать или в сложной сенсомоторной реакции, испытуемый нарушает инструкцию, нажимая на запрещенный стимул.

Следует отметить одну особенность: программа построена таким образом, что вторая часть сенсорного потока точно дублирует первую, но испытуемым об особенностях диагностической программы не сообщается.

Результаты и их обсуждение

Сначала были проанализированы данные об уровне жизнестойкости представителей разных групп здоровья (табл.1).

Таблица 1

Уровень жизнестойкости представителей разных групп здоровья (среднее и стандартное отклонение)

Группы	Уровень жизнестойкость
Первая	89,9±11,4
Вторая	76,7±18,6*
Третья	83,8±23,1

* – достоверно при $p \leq 0,05$ по Т-критерию Стьюдента

Как видно из таблицы 1, самый высокий уровень жизнестойкости был выявлен у испытуемых, имеющих первую группу здоровья, что не удивительно. Безусловно, здоровые люди с нормальными показателями более вовлечены во все виды их повседневной деятельности, лучше контролируют ситуацию и способны к риску. Но следует отметить, что люди, имеющие третью группу здоровья, то есть страдающие хроническими заболеваниями в стадии клинической ремиссии, демонстрируют практически такой же уровень жизнестойкости, что и совершенно здоровые. Самые низкие показатели жизнестойкости зафиксированы у представителей второй группы здоровья, то есть у людей, имеющих те или иные функциональные отклонения, но без симптомов хронических заболеваний. Испытуемые, которые имеют данную группу здоровья, менее вовлечены в повседневную деятельность, хуже контролируют ситуацию и менее всего способны к риску.

Затем нами была проведена серия рефлексометрических измерений при помощи компьютерной методики РеБОС. На начальном этапе проводилась тренировочная серия, в ходе которой испытуемые запоминали инструкцию и нажимали на «Пробел» при появлении стимула.

Таблица 2

Рефлексометрические измерения. Тренировочная серия (среднее и стандартное отклонение)

Группы	Первая часть потока			Вторая часть потока		
	Среднее время реакций	Количество ошибок 1-го рода	Количество ошибок 3-го рода	Среднее время реакций	Количество ошибок 1-го рода	Количество ошибок 3-го рода
Первая	302,4±27,1	1,7±3,9	0,6±0,7	305,7±29,9	1,4±3,9	0,6±0,8
Вторая	307,9±20,9	1,6±2,5	1,1±2	305,4±32,7	1,8±2,9	1,1±1,4
Третья	328,7±67,8	3,2±4,4	1,7±2,7	332,1±67,1	2,6±4,4	1,9±2,9*

* – достоверно при $p \leq 0,05$ по Т-критерию Стьюдента

Как видно из данных, представленных в таблице 2, представители 1-й и 2-й групп здоровья достаточно успешно прошли тренировочную серию. Ими было допущено меньшее количество ошибок как первого, так и третьего рода, и среднее время реакций у них выше, чем у представителей третьей группы здоровья, у которых значительно выше среднее время реакций и количество ошибок.

В серии простых сенсомоторных реакций допущенные испытуемыми ошибки сопровождались звуковым сигналом, таким образом, испытуемые понимали, что допустили ошибку.

Таблица 3

**Рефлексометрические измерения. Серия простых сенсомоторных реакций
(среднее и стандартное отклонение)**

Группы	Первая часть потока			Вторая часть потока		
	Среднее время реакций	Количество ошибок 1-го рода	Количество ошибок 3-го рода	Среднее время реакций	Количество ошибок 1-го рода	Количество ошибок 3-го рода
Первая	307,4±23,4	1±2,9	0,8±2,2	307±26,1	1,9±2,8	0,75±1
Вторая	304,3±28,4	1,3±24	1,2±2,1	311,9±27,9	1,4±2,1	0,7±1,5
Третья	326,3±70	2,6±3	1,8±2,9	341,5±72,7*	2,3±2,7	3,4±6,3*

* – достоверно при $p \leq 0,05$ по Т-критерию Стьюдента

Изменившиеся условия сказались на результатах, особенно у испытуемых, имеющих те или иные проблемы со здоровьем. Показано (табл. 3), что у представителей 2-й группы увеличилось среднее время реакции во второй части потока, но при этом уменьшилось количество ошибок третьего рода, тогда как здоровые люди демонстрируют завидную стабильность – их время реакций неизменно, равно как и количество ошибок, что нельзя сказать о людях, имеющих хронические болезни. У представителей данной группы увеличилось как среднее время реакции, так и количество ошибок, особенно третьего рода (испытуемый нажимал на «пробел» в тех случаях, когда это было не нужно), что указывает на недостаточную пластичность, ригидность нервной системы и недостаточную развитость тормозных процессов испытуемых с третьей группой здоровья.

В серии сложных сенсомоторных реакций, как уже отмечалось выше, не нужно было нажимать на клавишу «Пробел» при появлении красного стимула, и ошибки также сопровождались звуковым сигналом.

Таблица 4

**Рефлексометрические измерения. Серия сложных сенсомоторных реакций
(среднее и стандартное отклонение)**

Группы	Первая часть потока				Вторая часть потока			
	Среднее время реакций	Кол-во ошибок 1-го рода	Кол-во ошибок 2-го рода	Кол-во ошибок 3-го рода	Среднее время реакций	Кол-во ошибок 1-го рода	Кол-во ошибок 2-го рода	Кол-во ошибок 3-го рода
Первая	363,6±27,7	2,6±2,4	7,9±3,2	0,2±0,5	384,8±24,4	0,9±1	6,1±2,4	0,1±0,3
Вторая	368,9±34,3	3±3,1	6,8±2,8	0,2±0,4	378,9±30,5	2,2±2,7	4,6±3*	0,1±0,3
Третья	386,6±57,9	2,5±2,7	7,4±4	0,9±1,7	401,7±61	1,1±1,5	6±4	1,3±3,1

* – достоверно при $p \leq 0,05$ по Т-критерию Стьюдента

Из представленных в таблице 4 данных видно, что к концу исследования практически все испытуемые «научились» реагировать на стимулы. На это указывает уменьшение количества ошибок во второй части потока. Лучше всего с задачей справились представители второй группы здоровья, у них незначительно по сравнению с первой и третьей группой увеличилось среднее время реакций, и количество ошибок во второй части потока уменьшилось практически так же, как и у представителей первой группы здоровья, что нельзя сказать о людях с хроническими заболеваниями, которые

значительно увеличили среднее время реакций, а также количество ошибок третьего рода.

Выводы

1. Представители первой и третьей групп здоровья более жизнестойки, чем люди, имеющие вторую группу здоровья.
2. У представителей первой и второй групп здоровья нервные процессы более пластичны, и у них лучше тормозный контроль.
3. Испытуемые, имеющие третью группу здоровья, демонстрируют ригидность нервных процессов и худший тормозный контроль.

Литература

Вергунов Е.Г. Связь сенсомоторной интеграции с успеваемостью у школьников 4-х и 6-х классов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2010. № 1(1). С. 66–72.
Ельникова О.Е. Отношение к здоровью как фактор, способствующий «больному» поведению // Психология образования в поликультурном пространстве. 2013. Т. 4. № 24. С. 42–48.
Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.

References

El'nikova, O. E. (2013). Attitude to health as a factor contributing to “sick” behavior [*Otmoshenie k zdorov'yu kak faktor sposobstvuyushchij «bol'nomu» povedeniyu*]. *Psychology of Education in a multicultural space*, 4(24), 42–48.
Leont'ev, D. A., & Rasskazova, E. I. (2006). Viability test [*Test zhiznestojkosti*]. Moscow: Smysl.
Vergunov, E. G. (2010). The connection of sensorimotor integration and the academic performance of 4-and 6-formers [*Svyaz' sensomotornoj integracii s uspevaemost'yu u shkol'nikov 4-h i 6-h klassov*]. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, 1(1), 66–72.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Е.Н. Полянская¹, Д.Дж. Эрнзарова²

¹ Российский национальный исследовательский медицинский университет
им. Н.И. Пирогова
(Москва, Россия)

² Российский университет дружбы народов
(Москва, Россия)

Резюме. Статья посвящена проблеме ценностных ориентаций современных студентов из Китая и России, актуальной в современных условиях интернационализации высшего образования и динамично меняющегося мира, в котором происходит социализация молодежи. При высокой разработанности проблемы сравнительные этнопсихологические исследования по данной тематике малочисленны. На основе теоретического анализа обобщены данные современных исследований этнопсихологических особенностей китайских студентов. Подробно изложены результаты собственного эмпирического исследования ценностных ориентаций китайских и российских студентов с целью определения их особенностей и сравнения. Использовалось тестирование с помощью методики «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова), результаты которого показали различия в уровне значимости ряда ценностей и расхождения между ценностями и их доступностью у студентов двух групп. Здоровье, красота природы и искусства значительно выше ценятся китайскими студентами; интересная работа, любовь, материально-обеспеченная жизнь более значимы для российских студентов. Мотивационно-личностная сфера китайских студентов оказывается более гармоничной, интегрированной, чем у российских, имеющих внутренние противоречия между высокой значимостью ценностей здоровья и любви (у российских девушек), материально обеспеченной жизни, счастливой семьи и труднодостижимостью данных ценностей. По результатам исследования даны практические рекомендации. Перспективным направлением дальнейшего исследования этнических аспектов ценностных ориентаций студентов может выступить сравнение таковых у студентов, обучающихся на родине и за рубежом, в условиях иной социокультурной среды.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, китайские студенты, китайцы, студенчество, молодежь, российские студенты, русские.

COMPARATIVE ANALYSIS OF VALUE ORIENTATIONS OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS

E.N. Polyanskaya¹, D.Dzh. Ernazarova²

¹ Pirogov Russian National Research Medical University
(Moscow, Russia)

² People's Friendship University of Russia
(Moscow, Russia)

Abstract. This paper is devoted to the problem of value orientations of modern students from China and Russia, relevant in modern conditions of internationalization of higher education, of the dynamically changing world in which the socialization of young people occurs. The problem of value

orientations is deeply developed, but comparative ethnopsychological studies on this subject are few. The paper provides a theoretical overview of ethnopsychological peculiarities of Chinese students and presents an empirical study of Chinese and Russian students' value orientations. The goal is to determine their characteristics and compare them. We used the method of testing with the test "The level of correlation between "value" and "accessibility" in different spheres of life" (E.B. Fantalova). The results showed differences in the level of importance of some values, differences between the values and their availability for Russian and Chinese students. Health, beauty of nature and art is much more appreciated by Chinese students; interesting work, love, financially secure life is more important for Russian students. The motivational sphere of Chinese students is more harmonious and integrated than of Russian students. They have internal contradictions concerning the importance of such values as health and love (for Russian girls), financially secure life, happy family and the difficulty of achieving these values. According to the results of the study, practical recommendations are given. A promising direction for further research of ethnic aspects of students' value orientations may be a comparison of those among students studying domestically and abroad under conditions of a different socio-cultural environment.

Keyword: value orientations, values, Chinese students, Chinese, students, youth, Russian students, Russian.

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-45-59

В современном, быстро развивающемся мире изучение ценностных ориентаций российских и китайских студентов является высокозначимым. С одной стороны, отмечается укрепление экономических и дружественных связей между Россией и Китаем, китайские студенты составляют большую часть иностранцев в российских вузах, понимание ценностей народов другой культуры важно для решения задач образовательного процесса и межкультурной коммуникации. С другой стороны, высока актуальность исследования ценностных ориентаций студенчества как наиболее активной части молодежи, находящейся в процессе своего личностного и профессионального становления в условиях динамично развивающегося мира. Психологический портрет молодых представителей разных этносов не может оставаться без изменений, когда молодежь социализируется в ситуации новых условий жизни, меняющихся норм, вытеснения традиционных ценностей новыми представлениями. Вместе с тем сравнительных этнопсихологических исследований ценностных ориентаций современной молодежи в настоящее время явно недостаточно.

Сама проблема ценностей и ценностных ориентаций носит междисциплинарный характер и изучается в рамках таких общественных наук, как философия, социология, педагогика, психология и др. Она рассматривалась в трудах таких авторов, как Л.И. Божович, А.Г. Здравомыслов, Г.П. Иванова, А.В. Иващенко, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясичев, В.Б. Олышанский, Б.П. Парыгин, Д.Н. Узнадзе, Н.В. Фролов, В.А. Ядов и др. [Федосова, 2009]. Ценностями называют явления материального и духовного плана, имеющие положительную значимость, то есть способные удовлетворять определенные потребности общества или отдельного человека. Также ценностями считаются продукты (предметы или абстрактные идеи) активной деятельности человека, направленной на трансформацию личностных смыслов и ориентаций. Кроме того, ценности трактуют как этические идеалы, основные убеждения и цели индивидуума и общества. Как показывают в своей работе А.В. Иващенко и Л.В. Зубова [2010], имеющиеся в литературе понятия ценностей часто несопоставимы и взаимоисключающи по смыслу. Они могут пониматься как исключительно личностная, индивидуальная категория (экзистенциалисты), социальная категория или «социальное значение» (П. Сорокин, Д.А. Леонтьев), обозначение некой другой реальности (потребности, интересов) (В.С. Бакиров, У. Джеймс, Дж. Дьюи, Р. Пери, В. Тугаринов), единство инди-

видуальной и социальной категорий и часть личностной структуры (А.С. Богомолов, О.Г. Дробницкий, Д.Б. Зильберман, Р. Нола, Х. Брунхорст).

Термин «ценностные ориентации» был введен в послевоенные годы американскими социологами У. Томасом и Ф. Знаненским в качестве аналога философского понятия ценности, однако четкое концептуальное разграничение между этими понятиями отсутствует. Ценностные ориентации являются смысложизненными ориентирами, связаны с оценками социальных объектов и событий, регуляцией человеком своего поведения, определяют основу мировоззрения, отношения к окружающему. Ценностные ориентации обычно понимаются как принятые индивидом ценности, которые становятся регулятором его поведения [Леонтьев, 1992; Здравомыслов, 1986; Надирашвили, 1987 и др.]. Разработаны различные классификации ценностей: материальные, общественно-политические, духовные [Тугаринов, 1960]; ценности предметные и ценности сознания [Дробницкий, 1967]; сквозные и фундаментальные ценности [Козлов и др., 1992], ценности-цели и ценности-средства [Rokeach, 1979].

В рамках психолого-педагогических исследований проблема ценностей является одной из базовых, так как система ценностных отношений личности детерминирует поведение человека в течение всего жизненного пути. Ценностные ориентации формируются в процессе социального развития личности, ее участия в учебной и трудовой деятельности.

Студенческий возраст является основным периодом становления личности, психологическое содержание которого связано с социальным и профессиональным самоопределением в аспекте вступления в новую жизнь. Главной чертой этого периода является формирование долгосрочной жизненной перспективы, возникающей в результате обобщения личностных целей, иерархизации мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций. По мнению исследователей, в ценностных ориентациях отражаются личностные смыслы жизни, они направляют и корректируют процесс постановки цели, определяют специфику отношений студентов к окружающему миру [Серый, Яницкий, 1999].

Анализ современных работ, посвященных изучению ценностей и ценностных ориентаций российских студентов, показал, что в их ценностной структуре доминируют ценности достижения личного успеха, самостоятельности, безопасности, индивидуализма, а наименьшее значение приобретают ценности традиций, универсализма и стимуляции [Гегель, Зубков, Николаев, 2008]. Российские студенты отличаются деловитостью, прагматизмом, направленностью на дело, однако переживают противоречие: хорошая работа оказывается желаемой, но труднодостижимой ценностью [Полянская, 2014].

Т.В. Васильева [2014], рассматривая особенности духовного становления студентов высших учебных заведений, обнаружила, что у молодого поколения преобладают ценности материального обеспечения и частной жизни. Такое положение ученый связывает с материальной зависимостью молодежи от старшего поколения и желанием утвердиться в качестве самостоятельной и независимой личности. Р.Г. Апсалимов отмечает, что наиболее значимыми терминальными ценностями студентов являются ценности из сферы «обучения и образования», «общественной жизни» и «увлечений», что свидетельствует об их направленности на достижение личного успеха [Апсалимов, 2009]. Релевантность ценности «безопасность» при минимизации ценности «стимуляция» указывает на существенную потребность юношей и девушек в защищенности, что является следствием отсутствия социальной стабильности в обществе [Гегель, Зубков, Николаев, 2008]. Особенности ценностных ориентаций студентов, с одной стороны, отражают особенности студенческого возраста, с другой – в большой степени определя-

ются социально-экономическими изменениями в обществе [Полянская, 2014]. Вместе с тем в современных социальных условиях не произошло полного отторжения молодого поколения от российских культурно-исторических ценностей предшествующих поколений [Луков и др., 2008].

В последние годы в России стали проводиться исследования этнопсихологических особенностей китайских студентов, в них проявляются и ценностные аспекты их личности. Так, Чжан Пэн Хао выявляет у них следующие черты: уважительное отношение к старшим, четкая самоорганизация, их социальная деятельность успешно взаимодействует с социально-корпоративными установками, социоцентрической мотивацией, а также с консервативностью [Чжан Пэн Хао, 2013: 57]. Для китайских студентов большую значимость имеет социальная направленность их самореализации. Там, где происходит доминирование эгоцентрических мотивов, у студентов возникает упадок настроения, апатия, неуверенность, в то же время ограничивается контроль их поведения и деятельности, существенно снижая успех их самореализации [Чжан Пэн Хао, 2013: 58]. При этом, живя в других странах, китайцы вынуждены принимать культуру страны, традиции и обычаи, что изменяет их стереотипные, обыденные схемы поведения.

М.А. Иванова [2001] выделяет ряд характерных особенностей, присущих китайским студентам: высокий уровень нравственности и положительное поведение в коллективе, четкий самоконтроль и организованная самодисциплина, замкнутость, спокойное восприятие перемен, контроль эмоциональной сферы, дисциплинированность, сохранение собственной репутации. По заключению Т.М. Балыхиной и Ч. Юйцзяна [2009], основными характеристиками китайских студентов являются эмоциональная сдержанность, соблюдение иерархии, презентабельная репутация и самостоятельность. Конфуцианские установки коллективистского общества способствовали формированию таких черт, как почитание и уважение педагога, иерархичность социальной структуры и ее полное принятие, важность собственного облика как визитной карточки. Китайские студенты склонны к пассивному слушанию педагога, а не к дискуссии и диалогу: это обусловлено тем, что студент боится дать неправильный ответ или комментарий, которые, по его мнению, приведут к «потере лица» [Тань Яньцзе, 2017]. Большинство китайских студентов высоко ценят взаимоотношения с российскими друзьями, дорожат дружбой, семейными отношениями, щепетильно оберегают собственные целомудренные мировоззрения, характеризующие высокую степень нравственных ценностных ориентиров [Кошелева, Пак, Чернобилски, 2014].

Китайские студенты ориентированы на получение качественного образования, способствующего достижению определенного уровня профессиональных знаний и умений. Высшее образование для них является необходимым условием и в какой-то степени гарантом получения престижной работы и профессиональной востребованности. Планируя трудоустройство, китайцы обращают пристальное внимание на уровень заработной платы. Переступив через собственные страхи, они жертвуют привычными жизненными реалиями ради качественного обучения и не рассматривают низкооплачиваемую работу не по специальности. Большинство китайских студентов считают коммуникабельность, оптимизм, способность адаптироваться, искренность, стремление к лидерству, трудолюбие важными личностными качествами, которые способствуют достижению успеха. Социализация современных китайских студентов происходит в условиях жесткой конкуренции, что характерно для ситуации демографической переполненности. Ценностные ориентации китайских студентов в настоящее время определяются практическими целями, однако следы конфуцианской культуры очевидны: почитание предков, культ семьи (главой является отец), неравенство взаимоотношений

младших и старших, «сохранение лица», умеренность во всем, обязательность вознаграждения труда [Резников, 2008]. Предпринятое нами ранее исследование показало, что интернациональная молодежная субкультура оказывает определенное влияние на социализацию китайских студентов (во всяком случае в сфере музыкальных предпочтений), при этом очевидны и влияния культуры собственной страны, например, более высокая популярность классической музыки и музыки для релаксации, чем у российских студентов – в силу их большей пропагандируемости [Ван Линь Ли, Полянская, 2016].

Очевидно, что ценностные ориентации студентов имеют свою этнопсихологическую специфику, однако сравнительные исследования ценностных ориентаций студентов разных этносов представлены единичными работами.

Нами была поставлена цель определить особенности ценностных ориентаций российских и китайских студентов, провести их сравнительный анализ, для чего было предпринято эмпирическое исследование. Мы предполагали, что имеются различия в ценностных ориентациях российских и китайских студентов.

Выборку составили 144 студента Российского университета дружбы народов в возрасте 20–24 лет. Из них 68 российских студентов (30 юношей и 38 девушек) и 76 китайских (42 юноши и 34 девушки). Для изучения ценностных ориентаций была применена методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова). Для статистической обработки полученных эмпирических данных использовался программный продукт Microsoft Excel 2007. Значимость различий на уровне исследуемого признака вычислялась с помощью программы SPSS, где использовался U-критерий Манна – Уитни.

Анализ результатов мы начали с описательной статистики данных, полученных по методике Фанталовой.

Проранжировав средние значения значимых ценностей российских девушек, мы получили следующую их иерархию: 1) счастливая семейная жизнь (8,84); 2) любовь (7,87); 3) творчество (7,84); 4) здоровье (7,21); 5) материально обеспеченная жизнь (6,68); 6) наличие хороших, верных друзей (6,45); 7) уверенность в себе (5,76); 8) свобода как независимость в поступках и действиях (4,87); 9) интересная работа (4,68); 10) активная, деятельная жизнь (4,05); 11) познание (3,97); 12) красота природы и искусства (1,24).

У российских студенток доминируют ценности счастливой семейной жизни и любви, что вполне объяснимо, здоровья как базовой ценности. Неожиданно, что творчество стало одной из значимых ценностей, в то время как анализ данных других исследователей показывал низкую ценность творчества для российской выборки студентов. Материально обеспеченная жизнь важна для российских студенток. Достаточно ценной является дружба. Уверенность в себе, свобода и независимость в поступках и действиях не столь значимы; малозначимы интересная работа и активная, деятельная жизнь; не значимы ценности познания, красоты природы и искусства. Российские студентки ориентированы в первую очередь на межличностные отношения и создание семьи, материальное благополучие, а не на работу и социальную активность.

Далее мы проранжировали средние значения каждой ценности по их достижимости для российских девушек: 1) наличие хороших, верных друзей (8,18); 2) активная, деятельная жизнь (7,84); 3) познание (6,16); 4) любовь (6,03); 5) свобода как независимость в действиях, поступках (5,68); 6) уверенность в себе (5,50); 7) творчество (5,39); 8) красота природы и искусства (5,00); 9) интересная работа (4,97); 10) здоровье (4,53); 11) материально обеспеченная жизнь (4,00). Наиболее достижимой ценностью российские девушки считают наличие хороших, верных друзей. В данном случае достижи-

мость оказывается выше, чем значимость. Активная, деятельная жизнь и познание очень легко достижимы при их слабой значимости. Возможно, эти ценности и имеют столь небольшую значимость в силу их полной реализации во время обучения в вузе. Любовь оказывается на 4-м месте по достижимости, свобода и независимость – на 5-м. Любовь представляется российским девушкам более значимой, чем достижимой, однако уровень достижимости ненамного ниже значимости, соответственно, относительно данной ценности внутреннего конфликта не наблюдается. Свобода и независимость оказывается достаточно достижимой ценностью, превышающей ее значимость. Счастливая семейная жизнь оказывается значимой при ее меньшей достижимости, видимо, в силу того, что студентки в большинстве своем являются еще незамужними. Уверенность в себе и в средней степени значима, и в средней степени достижима, что говорит об отсутствии внутреннего неудовлетворения относительно данной ценности. Красота природы и искусства не столь достижима, но при этом малозначима. Возможно, иные результаты мы могли получить на выборке из богатых природой регионов. Видно, что в мегаполисе эта ценность получает малое развитие и не является поводом для неудовлетворенности студенток. При достаточно высокой значимости творчества реализация этой ценности находится в средней степени доступности и может быть небольшим источником неудовлетворенности. Здоровье и материально обеспеченная жизнь – те ценности, которые наименее удовлетворены и приводят к внутреннему конфликту. При высокой значимости здоровья российские студентки, обучающиеся в мегаполисе, испытывают трудности в реализации данной ценности. Неблагоприятная экология, нездоровое питание, возможно, проблемы со здоровьем, нехватка сна – предположительные причины данного факта. Жизнь в мегаполисе достаточно дорога, студентки же не зарабатывают деньги (либо зарабатывают очень небольшие деньги), финансово их обеспечивают родители, и они испытывают сильный внутренний конфликт между значимостью материально обеспеченной жизни и своими возможностями на данный момент.

Результаты статистической обработки также показали зоны наибольшего расхождения между значимостью и доступностью ценностей. Индекс расхождения «ценность»–«доступность» у российских девушек обнаружился в отношении значимых ценностей счастливой семейной жизни (среднее значение 3,34), здоровья (среднее значение 2,68), материально обеспеченной жизни (среднее значение 2,68), любви (среднее значение 1,84). Иначе говоря, эти ценности становятся зоной внутреннего конфликта, именно в этих областях отмечается неудовлетворенность текущей жизненной ситуацией. Ценностный вакуум (т.е. реализованность ценностей выше, чем их значимость) проявляется в отношении ценностей познания, творчества, красоты природы и искусства, активной деятельной жизни – условия студенческой жизни позволяют легко их реализовать, хотя указанные ценности (кроме творчества) у российских девушек малозначимы.

Иерархия значимых ценностей у китайских студенток выглядит иначе. Проранжировав значимые ценности китайских девушек, мы получили следующую их иерархию: 1) здоровье (8,21); 2) счастливая семейная жизнь (8,09); 3) наличие хороших, верных друзей (6,18); 4) любовь (6,03); 5) уверенность в себе (5,68); 6) материально обеспеченная жизнь (4,85); 7) познание (4,71) и свобода как независимость в поступках и действиях (4,71); 8) творчество (4,53); 9) интересная работа (3,85); 10) активная деятельная жизнь (3,68); 11) красота природы и искусства (2,71). На первом месте у китайских студенток оказывается здоровье. Для них, как и для российских девушек, важна счастливая семейная жизнь, но дружба более значима, чем любовь, которая занимает только 4-е место. Семья для китайских девушек предпочтительнее любви, что является

более устойчивым основанием для крепкого брака. Значимой оказалась уверенность в себе. Немаловажна материально обеспеченная жизнь. Седьмое место разделили ценности познания и свободы (как независимости в поступках и действиях). Менее значима ценность творчества. Интересная работа и активная деятельная жизнь для них оказываются малозначимыми, как и для российских девушек. Это свидетельствует о том, что девушки обеих выборок не склонны ориентироваться на карьеру и профессиональную самореализацию, предпочитая семью и межличностные отношения. Видимо, материально обеспеченная жизнь у них мало связывается с результатом собственной трудовой активности. Наименее значимой ценностью для китайских девушек оказывается красота природы и искусства.

Мы проранжировали средние значения доступности ценностей для китайских девушек: 1) наличие хороших, верных друзей (8,62); 2) здоровье (6,53); 3) уверенность в себе (6,38); 4) счастливая семейная жизнь (6,12); 5) познание (6,03); 6) активная, деятельная жизнь (5,18); 7) любовь (5,03); 8) творчество (4,88); 9) свобода как независимость в поступках, действиях (4,5); 10) красота природы и искусства и материально обеспеченная жизнь (по 4,68); 11) интересная работа (4,53). У китайских студенток также ценность верных, хороших друзей оказывается легкодостижимой; во время обучения в вузе данная значимая ценность полностью реализуется. Уверенность в себе и счастливая семейная жизнь при их высокой ценности представляются легкодостижимыми. В отличие от российских девушек китайские студентки считают здоровье легкодостижимой ценностью. Познание и активная деятельная жизнь не столь значимы, но и достаточно достижимы, легко реализуются в условиях обучения в вузе. Значимость ценности любви выше, чем ее достижимость, что может создавать внутреннюю неудовлетворенность. Творчество представляется малодостижимой ценностью, но и не столь значимой. Свобода как независимость в поступках и действиях, красота природы и искусства, интересная работа оказываются малодостижимыми ценностями при их невысокой значимости. Материально обеспеченная жизнь в определенной степени значима, но слабо достижима.

Результаты статистической обработки доказывают нормативность, незначительность расхождений между значимостью и доступностью ценностей китайских студентов. Некоторое расхождение мы видим между уровнем значимости счастливой семейной жизни, любви и здоровья и их доступностью (средние значения 1,97; 1,68 и 1,00). Высок уровень реализации ценностей наличия хороших, верных друзей, познания, активной, деятельной жизни, красоты природы и искусства, превышающий их значимость. Можно говорить о высоком уровне самореализации, интегрированности, гармонии в мотивационно-личностной сфере китайских студенток. В целом анализ показывает, что ценностная сфера китайских девушек оказывается более гармоничной, чем у российских, в ней меньше противоречий.

Далее мы рассмотрели результаты, полученные в группах юношей. Иерархия средних значений значимых ценностей у российских юношей выглядит следующим образом: 1) наличие хороших, верных друзей (6,77); 2) материально обеспеченная жизнь (6,53); 3) счастливая семейная жизнь (6,00); 4) любовь (5,80); 5) здоровье (5,60); 6) свобода и независимость в поступках и действиях (5,40); 7) интересная работа (5,33); 8) уверенность в себе (5,03); 9) познание (4,20); 10) активная, деятельная жизнь (3,83); 11) красота природы и искусства (2,37); 12) творчество (2,52). У российских юношей доминирует ценность «наличие хороших, верных друзей», высока значимость материально обеспеченной жизни и счастливой семейной жизни. Все это в среднем ценится выше, чем любовь и здоровье, хотя указанные ценности также достаточно значимы. Средними по значимости выявляются свобода как независимость в поступках и дейст-

виях, интересная работа. Мы предполагаем, что студенты в первую очередь ориентируются на хороший материальный доход, зарплату, а не на выбор профессии в соответствии с их интересами. Не столь значимыми для российских юношей оказываются уверенность в себе и познание. Активная, деятельная жизнь, творчество, красота природы и искусства – наименее значимые ценности.

Для российских юношей при высокой ценности дружбы отмечается ее высокая достижимость (среднее значение 6,10). Соответственно, они удовлетворены в этой области. Активная деятельная жизнь легкодостижима (среднее значение 5,97), но мало значима. В отличие от российских девушек ценность здоровья у российских юношей и высока, и достижима (среднее значение 5,73). Уверенность в себе также легкодоступная ценность (среднее значение 5,57). Познание доступно (среднее значение 5,53) при низкой значимости данной ценности. Красота природы и искусства малозначима и достижима в средней степени (среднее значение 5,13). Свобода как независимость в поступках и действиях представляется нелегкодостижимой (среднее значение 5,57), однако и ценность ее невелика. Любовь для российских юношей достаточно значима и относительно легкодостижима (среднее значение 5,03). Интересная работа имеет невысокую значимость и малодостижима (среднее значение 4,37). Материально обеспеченная жизнь высоко значима, но малодостижима (среднее значение 4,20), что также является источником неудовлетворенности. Счастливая семейная жизнь представляется труднодостижимой (среднее значение 4,17), хотя эта ценность значима. Данная ценность является наиболее конфликтной, и причины представлений российских юношей о ее слабой достижимости требуют более глубокого анализа. Мы предполагаем, что это может быть отражением кризиса института семьи в России. Значимость творчества невысока, и неудовлетворенности в данной сфере не выявляется (среднее значение достижимости ценности 3,93). Статистическая обработка результатов индекса рассогласования ценностей показывает блокаду потребностей в счастливой семейной жизни и особенно материально обеспеченной жизни – именно эти зоны оказываются наименее удовлетворительными в текущей жизненной ситуации у российских юношей.

Проранжированные средние значения ценностей у китайских юношей таковы: 1) здоровье (8,14); 2) счастливая семейная жизнь (6,98); 3) наличие хороших, верных друзей (6,36); 4) творчество (5,79); 5) уверенность в себе (5,43); 6) любовь (5,31); 7) познание (4,69); 8) свобода и независимость в поступках и действиях (4,57); 9) материально обеспеченная жизнь (4,48); 10) интересная работа (4,31); 11) активная, деятельная жизнь (4,10); 12) красота природы и искусства (3,88).

У китайских юношей первое место в системе ценностей занимает здоровье. Высока значимость ценности счастливой семейной жизни, а также наличия хороших, верных друзей. Для китайских юношей важны творчество, уверенность в себе и любовь. Средней степенью значимости обладают познание, свобода как независимость в поступках и действиях. Интересно, что для китайских юношей не слишком значимой оказывается материально обеспеченная жизнь. Интересная работа и активная, деятельная жизнь оказываются наименее значимы для них, самой малозначимой ценностью является красота природы и искусства.

Для китайских юношей здоровье оказывается легкодоступной значимой ценностью (среднее значение 7,43), как и наличие хороших, верных друзей (6,21). Счастливая семейная жизнь для них значима и легкодостижима (5,98). Свобода как независимость в поступках и действиях представляется более достижимой (5,88), чем значимой: они чувствуют легкость реализации данной ценности, и она не представляет для них высокой значимости. Уверенность в себе достижима (5,76) и значима на одном, среднем, уровне. Любовь для китайских юношей имеет среднюю степень значимости и дости-

жимости (5,64). Красота природы и искусства более достижима (5,43), чем ценна. Творчество для китайских юношей не совсем легкодостижимо (1,07) при его высокой ценности. Познание и материально обеспеченная жизнь имеют невысокую значимость и достижимость (5,40 и 5,29). Активная деятельная жизнь для китайских юношей наименее достижимая ценность (4,43). Анализ показывает, что ценностная сфера китайских юношей малоконфликтна, гармонична: их наиболее значимые ценности оказываются достижимыми, а труднодостижимые ценности малозначимы. Уровень самореализации, интегрированности, гармонии в мотивационно-личностной сфере у китайских юношей высок. Рассогласования значимости и доступности ценностей незначительны.

Становятся очевидны общие тенденции ценностей современных студентов, личность которых формируется в условиях рыночной экономики – приоритет индивидуалистически личных ценностей, межличностных отношений, семьи, здоровья и материального благополучия. Стремление к активной жизни, интересной работе, эстетические потребности не популярны.

Далее мы провели сравнение значимости, доступности ценностей и индекса расхода «ценность»–«доступность» у китайских и российских студентов при использовании критерия Манна – Уитни.

Таблица 1

Сравнительный анализ значимости ценностей российских и китайских студентов

Ценности	Российские студенты	Китайские студенты	Статистика U Манна – Уитни	Асимпт. знач. (двухсторонняя)
	Средний ранг	Средний ранг		
Активная, деятельная жизнь	71,33	73,55	2504,500	,748
Здоровье	59,73	83,73	1715,500	,000
Интересная работа	81,86	64,13	1947,500	,010
Красота природы и искусства	58,52	85,01	1633,500	,000
Любовь	85,01	61,30	1733,000	,001
Материально обеспеченная жизнь	88,58	58,11	1490,500	,000
Наличие хороших, верных друзей	76,03	69,34	2344,000	,333
Уверенность в себе	71,60	73,31	2522,500	,804
Познание	65,74	78,55	2124,500	,064
Свобода как независимость в поступках и действиях	75,41	69,89	2386,000	,426
Счастливая семейная жизнь	77,57	67,97	2239,500	,165
Творчество	70,64	75,13	2822,500	,000

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые различия при $p \geq 0,01$.

Как видно из таблицы 1, обнаружены значимые различия в отношении уровня значимости ценностей здоровья, интересной работы, красоты природы и искусства, любви, материально обеспеченной жизни, творчества. Здоровье, красота природы и искусства, творчество значительно выше ценятся китайскими студентами (в первую очередь юношами), чем российскими. Интересная работа, любовь, материально обеспеченная жизнь более значимы для российских студентов. При этом в целом уровень значимости этих ценностей у российских студентов выше уровня их достижимости, т.е. в определенной степени данные потребности блокируются.

Таблица 2

**Сравнительный анализ достижимости ценностей российских
и китайских студентов**

Ценности	Российские студенты	Китайские студенты	Статистика U Манна – Уитни	Асимпт. знач. (двухсторонняя)
	Средний ранг	Средний ранг		
Активная, деятельная жизнь	88,83	57,89	1473,500	,000
Здоровье	58,94	84,63	1662,000	,000
Интересная работа	73,54	71,57	2513,000	,774
Красота природы и искусства	71,65	73,26	2526,000	,815
Любовь	75,02	70,24	2412,500	,488
Материально обеспеченная жизнь	64,01	80,10	2006,500	,020
Наличие хороших, верных друзей	69,88	73,87	2404,000	,563
Уверенность в себе	68,99	75,64	2345,500	,336
Познание	74,42	70,78	2453,500	,599
Свобода как независимость в поступках и действиях	71,91	73,03	2544,000	,872
Счастливая семейная жизнь	64,26	79,88	2023,500	,024
Творчество	71,74	73,18	2532,500	,836

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые различия при $p \geq 0,01$.

Значимые различия в уровне доступности ценностей обнаруживаются в отношении активной, деятельной жизни, здоровья, материально обеспеченной жизни. Для российских студентов активная деятельная жизнь более доступна, чем для китайских (хотя уровень значимости этой ценности для обеих групп низок). При высокой значимости ценности здоровья для обеих групп данная ценность значительно более доступна для китайских студентов. Также для китайских студентов более доступной является ценность материально обеспеченной жизни, при том что у российских студентов уровень значимости данной ценности значительно выше.

Таблица 3

**Сравнительный анализ индекса расхождения «ценности» и «доступности» российских
и китайских студентов**

Ценности	Российские студенты	Китайские студенты	Статистика U Манна – Уитни	Асимпт. знач. (двухсторонняя)
	Средний ранг	Средний ранг		
Активная, деятельная жизнь	56,76	86,59	1513,500	,000
Здоровье	76,28	69,12	2327,000	,299
Интересная работа	79,46	79,46	2111,000	,055
Красота природы и искусства	62,01	81,89	1870,500	,004
Любовь	82,06	63,95	1934,000	,009
Материально обеспеченная жизнь	90,48	56,41	1361,500	,000
Наличие хороших, верных друзей	77,24	68,26	2261,500	,194
Уверенность в себе	73,26	71,82	2532,000	,834
Познание	65,19	79,04	2087,000	,045
Свобода как независимость в поступках и действиях	77,54	67,99	2241,500	,168
Счастливая семейная жизнь	79,35	66,38	2118,500	,061
Творчество	58,18	85,31	1610,500	,000

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые различия при $p \geq 0,01$.

Уровень расхождения между ценностью и ее доступностью значимо различается у китайских и российских студентов в отношении ценностей «красота природы и искусства», «творчество», «познание», «материально обеспеченная жизнь», «любовь», «активная, деятельная жизнь». В целом можно сказать, что мотивационно-личностная сфера российских студентов менее интегрирована и гармонична в сравнении с таковой у китайских студентов. Наибольшее расхождение у российских студентов отмечается в отношении ценности материально обеспеченной жизни как высоко значимой и мало-доступной. Высоко значима для российских студенток любовь, именно для них характерно переживание ее трудной достижимости. Как говорилось выше, любовь для китайских студентов несколько менее значимая ценность. Для китайских юношей творчество является важной ценностью, которая несколько фрустрирована. Остальные ценности лежат в области малой значимости, и различия здесь не представляют большого интереса.

Таким образом, анализ данных эмпирического исследования позволяет сделать следующие выводы.

Между группами российских и китайских студентов обнаружены значимые различия в уровне значимости ряда ценностей: здоровья, интересной работы, красоты природы и искусства, любви, материально обеспеченной жизни. Здоровье, красота природы и искусства значительно выше ценятся китайскими студентами, чем российскими. Интересная работа, любовь, материально обеспеченная жизнь более значимы для российских студентов. Для китайских юношей важна ценность творчества, которая связана с некоторой фрустрацией. В отличие от них для российских юношей творчество оказывается наименее значимой ценностью. Мы предполагаем, что ценности конфуцианской культуры продолжают отражаться в сознании китайских студентов: культ семьи (семья более значима, чем любовь), умеренность во всем.

Мотивационно-личностная сфера китайских студентов оказывается более гармоничной, интегрированной, чем у российских. У российских студентов обнаруживаются внутренние противоречия между высокой значимостью ценностей здоровья и любви (у российских девушек), материально обеспеченной жизни, счастливой семьи и труднодостижимостью данных ценностей, что вызывает внутреннее напряжение. Мы не исключаем, что большая конфликтность ценностной сферы российских студентов связана с большими трудностями для реализации указанных ценностей в российском обществе. Получение хорошего образования в России не является гарантом трудоустройства с перспективой высокой заработной платы, многие выпускники работают не по специальности, в отличие от студентов китайских. Институт семьи в России на протяжении многих лет переживает кризис, тогда как в Китае ситуация значительно лучше. У китайских студентов значимые ценности в целом являются доступными.

Вместе с тем в особенностях ценностных ориентаций у представителей обеих групп обнаруживаются и черты сходства. В первую очередь это касается достижимости ряда ценностей, как правило, занимающих низкое положение в ценностной иерархии – активная жизнь, познание, а также ценностей значимых – в частности, наличия хороших, верных друзей. Это, видимо, отражает широкие возможности реализации данных ценностей в процессе обучения в вузе.

Таким образом, полностью подтвердилась наша гипотеза, согласно которой имеются различия в ценностных ориентациях российских и китайских студентов.

Следует отметить, что проведение диагностических исследований ценностных ориентаций само по себе приводит к обнаружению и лучшему осознанию значимых ценностей, их доступности, наличию внутренних конфликтов и неудовлетворенности.

Знакомство респондентов с результатами диагностики и их интерпретацией затрагивает актуальные для них проблемы, стимулирует самораскрытие в отношении собственных профессиональных планов или трудностей в учебном процессе, межкультурного восприятия и взаимодействия, что ранее было недоступным из-за отсутствия подходящей ситуации.

Как правило, полученные результаты диагностических методик соответствовали представлениям студентов о самих себе, для другой же части студентов полученные данные стали неожиданностью, вызывая несогласие либо частичное несогласие, сомнения, размышления. Подобные реакции вызваны недостаточной осознанностью и размытостью иерархии ценностей, действием механизмов вытеснения.

Обсуждая результаты методики Фанталовой, можно обратить внимание на пути преодоления расхождений между ценностью и доступностью данной ценности. Особую важностью представляют те случаи, когда ценность значительно выше доступности. Данный разрыв можно сократить двумя путями:

- поднять уровень «доступности» благодаря актуализации и расширению диапазона всех неиспользованных возможностей решения проблемы. Обсудить отношение студента и его переживания относительно блокады значимой для него ценности, выявить ее место в его жизни, смыслы, внутренние проблемы, расширить контекст рассмотрения благодаря рефлексии всей его жизни;
- снизить субъективную, болезненную «остроту» переживаний относительно заблокированной ценности. Здесь можно мобилизовать другие смыслообразующие мотивы, изменить способы переживания в отношении «недостижимого идеала», переключить внимание на временную перспективу решения проблем, их относительность и преходящий характер.

Выбор тактики диалога осуществляется в ходе беседы, когда специфика конкретного случая становится ясна и определена.

Данные практические рекомендации опираются на опыт проведения консультативных бесед по результатам диагностики с помощью методики Е.Б. Фанталовой [Фанталова, 2013].

В первую очередь следует обратить внимание на работу с российскими студентами, поскольку их мотивационно-личностная сфера оказывается более конфликтной.

Перспективным направлением дальнейшего исследования этнических аспектов ценностных ориентаций студентов, на наш взгляд, может выступить сравнение таковых у студентов, обучающихся на родине и за рубежом, в условиях иной социокультурной среды.

Литература

- Апсальмов Р.Г. Социальные ценности студенческой молодежи при обучении в профессиональных учреждениях // Гуманизация образования. 2009. № 2. С. 109–117.
- Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
- Васильева Т.В. Проблема формирования ценностных ориентаций студентов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2. С. 87–91.
- Ван Линь Ли, Полянская Е.Н. Особенности музыкально-стилевых предпочтений китайских студентов // Личность в природе и обществе: научные труды молодых ученых (материалы межвузовских психолого-педагогических чтений. Москва, 21 апреля 2016 г.) / сост. и науч.ред. А.В. Иващенко, Н.Б. Карабущенко, Е.Н. Полянская. М.: РУДН, 2016. С. 17–20.
-

-
- Гегель Л. А., Зубков В. И., Николаев Г. Г. Ценностные ориентации российской студенческой молодежи: социально-политический и образовательный аспекты (отчет о всероссийском социологическом исследовании). М.: Парадиз, 2008.
- Дробиницкий О.Г. Мир отживших предметов. М.: Госполитиздат, 1967.
- Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986.
- Зубова Л.В., Иващенко А.В. Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности. Оренбург: ОГУ, 2010.
- Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001.
- Козлов А.А., Лисовский В.Т., Синкевич З.В. Ценностный мир современного студенчества (социальный портрет явления). М.: НИВО, 1992.
- Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобилски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Научное обозрение. Педагогические науки. 2014. № 1. С. 169–170.
- Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992.
- Луков В. А., Гневашева В. А. Российский студент: социальный облик. По материалам мониторинга «Российский вуз глазами студентов» (этап 2007 года). М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2008.
- Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. Тбилиси: Мецниереба, 1987.
- Полянская Е.Н. Карьерные ориентации современной российской молодежи // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 1–15.
- Полянская Е.Н. Особенности ценностных ориентаций российских студентов // Пути и задачи духовного возрождения России: сборник статей общественно-политических и гуманитарных чтений / под ред. Е.А. Соловьева, В.В. Блохина. Москва. РУДН, 23 мая 2014 г. М: РУДН, 2014. С. 156–164.
- Резников Н.Е. Психологические особенности китайского этноса // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 4. С. 14–21.
- Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. Учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.
- Тань Яньцзе. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. 2017. № 17. С. 288–281.
- Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1960.
- Федосова И.В. Проблема ценностных ориентаций в научной литературе // Ценности и смыслы. 2009. № 2. С. 75–92.
- Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001.
- Фанталова Е.Б. Диагностика ценностного и внутренних конфликтов в общей и клинической психологии // Клиническая и специальная психология. 2013. № 1. С. 66–83.
- Чжан Пэн Хао. Психологические особенности ценностей китайских студентов // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 55–59.
- Rokeach M. Universals human values. New York: Free press, 1979.

References

- Apsalyamov, R. G.(2009). Social values of students while studying at professional institutions [Social'nye cennosti studencheskoj molodezhi pri obuchenii v professional'nyh uchrezhdenijah]. *Gumanizacija obrazovanija*, 2, 109–117.
- Balykhina, T. M., Chzhao, Yuytszyan. (2009). The Chinese – what are they? Ethnomethodolical aspects of teaching the Russian language to the Chinese [Kakie oni, kitaytsy? Etnometodicheskie aspekty obucheniya kitaytsev russkomu yazyku]. *Vysshee obrazovanie segodnja*, 5, 16–22.
- Vasil'eva, T. V. (2014). The problem of the formation of students' value orientation [Problema formirovaniya cennostnyh orientacij studentov]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2, 87–91.

-
- Gegel', L. A., Zubkov, V. I., & Nikolaev, G. G. (2008). *Value orientations of Russian students: socio-political and educational aspects (a report about the all-Russian sociological research)* [Cennostnye orientacii rossijskoj studencheskoj molodezhi: social'no-politicheskij i obrazovatel'nyj aspekty (otchet o vserossijskom sociologicheskom issledovanii)]. Moscow: Paradiz.
- Drobinitskiy, O. G. (1967). *World of obsolete things* [Mir otzhivshih predmetov]. Moscow: Gospolitizdat.
- Zdravomyslov, A.G. (1986). *Needs. Interests. Values* [Potrebnosti. Interesy. Cennosti]. Moscow: Politizdat.
- Zubova, L. V., & Ivashchenkoo, A. V. (2010). *Psychological features of value orientations of adolescents with different personality orientations* [Psihologicheskie osobennosti cennostnyh orientacij podrostkov s razlichnoj napravlenno'st'ju lichnosti]. Orenburg : OGU.
- Ivanova, M. A. (2001). *Social and psychological adaptation of foreign students to higher school in Russia* [Social'no-psihologicheskaja adaptacija inostrannyh studentov k vysshej shkole Rossii] [dissertation]. St.Petersburg.
- Kosheleva, E. Yu., Pak, I. Ya., & Chernobil'ski, E.. (2014). Ethnopsychological features of the teaching model of Chinese students [Jetnopsihologicheskie osobennosti modeli obuchenija kitajskih studentov]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, 1, 169–170.
- Kozlov, A. A., Lisovskiy, V. T., & Sinkevich, Z. V. (1992). *Value world of modern students (social portrait of the phenomenon)* [Cennostnyj mir sovremennogo studenchestva (social'nyj portret javlenija)]. Moscow: NIIVO.
- Leont'ev, D.A. (1992). *Methods of studying value orientations* [Metodika izuchenija cennostnyh orientacij]. Moscow: Smysl.
- Lukov, V. A., & Gnevasheva, V. A. (2008). A Russian student: a social portrait. According to the monitoring materials “The Russian University through the eyes of students” (2007 stage) [Rossijskij student: social'nyj oblik. Po materialam monitoringa “Rossijskij vuz glazami studentov” (jetap 2007 goda)]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta.
- Nadirashvili, Sh. A. (1987). *Aim and activity* [Ustanovka i dejatel'nost']. Tbilisi: Metsniyereba.
- Polyanskaya, E. N. (2014). Career orientations of modern russian people [Kar'ernye orientacii sovremennoj rossijskoj molodezhi]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2, 1–15.
- Polyanskaya, E. N. (2014). Peculiarities of value orientations of Russian students [Osobennosti cennostnyh orientacij rossijskih studentov]. In E. A. Solov'yev, & V. V. Blokhin (Eds.). *Puti i zadachi duhovnogo vrozozhdenija Rossii: sbornik statej obshhestvenno-politicheskikh i gumanitarnyh chtenij* (pp. 156–164). Moscow: RUDN.
- Reznikov, N. E. (2008). Psychological features of the Chinese ethnic group [Psihologicheskie osobennosti kitajskogo jetnosa]. *Vestnik RUDN. Series: Psychology i pedagogy*, 4, 14–21.
- Rokeach, M. (1979). *Universals humam values*. New York: Free press.
- Seryy, A. V., & Yanitskiy, M. S. (1999). *Value-semantic sphere of the personality* [Cennostno-smyslovaja sfera lichnosti]. Kemerovo: Kemerovskiy gosudarstvennyy universitet.
- Tan' Yan'tsze. (2017). Ethnopsychological features of Chinese students education [Jetnopsihologicheskie osobennosti oubchenija kitajskih uchashhihsja]. *Molodoj uchenyj*, 17, 288–281.
- Tugarinov, V. P. (1960). *About values of life and culture* [O cennostjah zhizni i kul'tury]. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta.
- Fedosova, I. V. (2009). The problem of value orientations in the scientific literature [Problema cennostnyh orientacij v nauchnoj literature]. *Cennosti i smysly*, 2, 75–92.
- Fantalova, E. B. (2001). Diagnostics and psychotherapy of internal conflict [Diagnostika i psihoterapija vnutrennego konflikta]. Samara: Izdatel'skiy dom “BAHRAH–M”.
- Fantalova, E. B. (2013). Diagnostics of value and internal conflict in general and clinical psychology [Diagnostika cennostnogo i vnutrennego konflikta v obshhej i klinicheskoy psihologii]. *Klinicheskaja i special'naja psihologija*, 1, 66–83.
-

-
- Chzhan, Pen Khao (2013). Psychological features of Chinese students' values [*Psichologicheskie osobennosti cennostej kitajskih studentov*]. *Vestnik RUDN. Series: Psychology i pedagogy*, 3, 55–59.
- Van Lin' Li, & Polyanskaya, E. N. (2016). Chinese students' preferences of musical style [*Osobennosti muzykal'no-stilevyh predpochtenij kitajskih studentov*]. In A. V. Ivashchenko, N. B. Karabushchenko, & E. N. Polyanskaya (Eds.). *Lichnost' v prirode i obshchestve: nauchnye trudy molodyh uchenyh (materialy mezhvuzovskih psihologo-pedagogicheskikh chtenij. Moskva, 21 aprelja 2016.)* (pp. 17–20). Moscow: RUDN.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СКЛОННОСТИ К АГРЕССИВНЫМ ФОРМАМ ПОВЕДЕНИЯ И ЛЕГИТИМИЗАЦИИ НАСИЛИЯ У СТУДЕНТОВ

М.Н. Семенова¹, Н.Д. Узлов²

¹ Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(Пермь, Россия)

² Национальный исследовательский институт дополнительного профессионального образования (Москва, Россия)

Резюме. Статья посвящена проблеме агрессивности и ее легитимизации в молодежной студенческой среде. Представлен обзор психологических исследований, который показывает неоднозначность подходов и недостаточную дифференцированность понятий пола и гендера. Отмечено, что в большинстве публикаций, касающихся проблемы агрессии, присутствует «усреднение» пола и гендера, когда оба понятия используются как синонимы, и это в определенной степени снижает научный потенциал проводимых исследований. Одним из перспективных направлений является разработка концепции «легитимизации насилия» как обоснования приемлемости различных форм агрессивного поведения в определенных ситуациях, а также изучение последствий ее применения в жизни общества. Установлено, что легитимизация насилия в СМИ, ТВ, спорте, политики способствует росту девиантной агрессии в реальной жизни, особенно в молодом возрасте. Эмпирические результаты изучения легитимизированной агрессии у молодежи и студентов немногочисленны, что обуславливает проблему данного исследования.

Представлены данные сравнительного эмпирического исследования склонности к агрессивным формам поведения и легитимизированной агрессии у 84 студентов первого и второго курсов обучения технического вуза (53 мужчин и 31 женщины) в зависимости от гендерного типа. В мужской выборке получено преобладание андрогинного (58,5 %), в женской – фемининного (61,3 %) типов. Статистически значимые различия установлены между показателями всех шкал ВРАQ с доминированием маскулинного типа над андрогинным у мужчин, и андрогинного над фемининным у женщин. Отмечено, что маскулинные мужчины в большей степени, чем андрогинные, допускают использование агрессии в политике, личном опыте и спорте, а андрогинные женщины, в сравнении с фемининными, легитимизируют агрессию в сфере политики, воспитания и спорте.

Ключевые слова: склонность к агрессивным формам поведения, легитимизированная агрессия, студенты, гендерные различия.

GENDER DIFFERENCES IN THE PROPENSITY FOR AGGRESSIVE BEHAVIOUR AND THE LEGITIMIZATION OF VIOLENCE AMONG STUDENTS

M.N. Semenova¹, N.D. Uzlov²

¹ Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia)

² National Research Institute of Additional Professional Education (Moscow, Russia)

Abstract. The article is devoted to the problem of aggressiveness and its legitimization in the youth student community. It presents a review of psychological research which shows the ambiguity of

approaches and the lack of differentiation of the concepts of sex and gender. It is noted that in most publications on the problem of aggression, there is an "averaging" of sex and gender, when both concepts are used as synonyms, and this to some extent reduces the scientific potential of the research. One of the promising areas is the development of the concept of "legitimization of violence" as a justification for the acceptability of various forms of aggressive behavior in certain situations, as well as the study of the consequences of its application in society. It is established that the legitimization of violence in the media, TV, sports, politics contributes to the growth of deviant aggression in real life, especially at a young age. Empirical results of the study of legitimized aggression among young people and students are few, which condition the problem of this study.

The article presents the data of a comparative empirical study of the propensity for aggressive forms of behavior and legitimized aggression in 84 students of technical University (53 men and 31 women), depending on the gender type. In the male sample the predominance of androgynous (58.5 %) was obtained, in the female sample the predominance of feminine (61.3 %) types was observed. Statistically significant differences were found between the indicators of all BPAQ scales with the dominance of masculine type over androgynous type in men, and the predominance of androgynous type over feminine type in women. It is noted that masculine men to a greater extent than androgynous men, allow the use of aggression in politics, personal experience and sports, and androgynous women, in comparison with feminine, legitimize aggression in the sphere of politics, education and sports.

Keywords: *propensity for aggressive forms of behavior, legitimized aggression, students, gender differences.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-60-71

Постановка проблемы

Как отмечают исследователи, в современном обществе происходит постепенное стирание гендерных границ и наблюдается тенденция к андрогинизации популяций [Бем, 2004; Гладилина, 2010]. Особенно это касается молодежи. И.В. Борисова и В.И. Бирякина [2016] установили, что среди обследованных ими 50 старшеклассников города Брянска андрогинность определялась у 88 % юношей и 52 % девушек. Н.Ю. Рымарев [2003] обнаружил, что из 82 студентов различных специальностей, обучающихся в краснодарских вузах, 78 человек (95,1 %) относились к андрогинному типу. По данным Т.М. Харламовой [2014], среди 65 студенток первого и второго курсов Пермского педуниверситета в возрасте 18–19 лет фемининный тип личности определялся у 13,8 % студенток, маскулинный – у 3,1 %, андрогинный – у 83,1 % испытуемых. У 40 казахстанских студентов-медиков андрогинность определялась у 60 % девушек и 35 % юношей [Горбылева, Зарифьян, Бебинов, 2015].

Одним из вопросов, разрабатываемых в гендерной психологии, является проблема специфичности проявления различных форм агрессии в зависимости от гендерного типа личности. Особое направление исследований касается агрессивности студенческой молодежи, которой посвящен ряд работ, не всегда разграничивающих понятия пола и гендера. Так, например, Т.В. Нечепуренко в своей диссертации заявляет о гендерных различиях в проявлениях агрессивности студентов, однако описывает различия в проявлениях агрессивности юношей и девушек [Нечепуренко, 2009]. А.И. Ерзин [2013] исследует гендерные различия в реактивной и проактивной агрессии у студентов и указывает, что юношам более свойственна проактивная агрессия, в то время как девушкам – реактивная. В других исследованиях, посвященных студенчеству, половые и гендерные особенности проявления агрессивности не учитываются, а в качестве переменных выступают такие показатели, как, например, принадлежность к учебному факультету и будущей специальности [Калинина, Уривская, 2017; Кубузова, 2016; Нефе-

дова, 2017], агрессивность девушек и юношей обсуждается в связи с успешностью в обучении, структурой группы, внеучебными занятиями [Конев, 2004; Полянская, Леонтьева, Субботина, Семенова, 2016] и даже рассматривается в контексте отнесения испытуемых к проблемным субъектам, с которыми следует выстраивать особый тип педагогических отношений [Урутина, Щелина, 2015]. Подобное «усреднение» пола и гендера в определенной степени снижает научный потенциал проводимых исследований.

Другими авторами используется гендерный подход к оценке агрессивности. С.В. Афиногенова в диссертационном исследовании изучала степень выраженности различных сторон агрессивности у 1098 учащихся и студентов 14–22 лет, занимающихся (318 юношей и 280 девушек) и не занимающихся (168 юношей и 332 девушки) спортом, в зависимости от маскулинности, феминности и андрогинности. Гендерная принадлежность определялась опросником BSRI «Маскулинность – фемининность» С. Бем и шкалой «маскулинность – фемининность» из Фрайбургского личностного опросника (FPI). Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалёва применялась для выявления склонности к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик. Автором было установлено, что вспыльчивость и обидчивость больше выражены у фемининных по сравнению с андрогинными и маскулинными субъектами независимо от их биологического пола, а подозрительность, настыльность, неуступчивость, бескомпромиссность, мстительность и нетерпимость к мнению других больше выражены у маскулинных, чем у фемининных и андрогинных. Конфликтность, включающая вспыльчивость и обидчивость, была выше у фемининных лиц мужского и женского пола, чем у андрогинных и маскулинных. Собственно агрессивность отмечалась выше у маскулинных мужчин и женщин, чем у андрогинных и фемининных. Выраженность свойств агрессивности оказалась больше у спортсменов, занимающихся «мужскими» видами спорта. Количество маскулинных, андрогинных и фемининных лиц в разных видах спорта, судя по полученным данным, определяется не столько влиянием занятий этими видами спорта, сколько склонностью лиц с различным психологическим полом выбирать «мужской» или «женский» вид спорта. А вот психологический пол, как оказалось, оказывает меньшее влияние на выбор профессии [Афиногенова, 2007].

Н.Ю. Жарновецкая изучала возрастно-половые особенности восприятия агрессивности. Выборка включала школьников и студентов 208 лиц мужского и 227 лиц женского пола, в том числе 86 студентов 1–3-го курсов факультета физического воспитания РГПУ им. А.И. Герцена. В работе использовались главным образом те же методики, что и у С.В. Афиногеновой. На выборке студентов установлена общая тенденция: как правило, самооценки свойств агрессивности выше, чем оценки этих свойств окружающими, причем эта тенденция установлена как у лиц мужского, так и женского пола. Корреляционный анализ показал, что маскулинность положительно, а фемининность отрицательно связаны с самооценкой различных характеристик агрессивности. У женщин выявлена положительная связь обидчивости с фемининностью. Кроме того, выявлено, что маскулинные оцениваются другими более агрессивными, чем фемининные. Оказалось, что разделение мужчин и женщин с учетом психологического пола выявило больше достоверных различий в восприятии их агрессивности окружающими, чем при разделении только по биологическому полу, в частности, при оценке вспыльчивости и неуступчивости [Жарновецкая, 2007].

В.А. Швецова изучала гендерные особенности проявления агрессивности у студентов Белгородского университета (50 юношей и 65 девушек), обучающихся по педагогическим специальностям. Результаты определения гендерных характеристик юно-

шей показали, что 90 % испытуемых относятся к андрогинному типу, 9 % – к маскулинному и 1 % – к фемининному. Среди девушек выявлено 88 % с доминирующей андрогинией, 5 % – маскулинного типа и 7 % – фемининного. У большинства студентов андрогинного типа отсутствовал высокий уровень позитивной и негативной личностной агрессивности и конфликтности, измеряемый опросником Е.П. Ильина и П.А. Ковалёва. Им были свойственны такие качества, как умеренная позитивная агрессивность (напористость и неуступчивость), низкая негативная агрессивность (несклонность к мстительности, средняя терпимость к мнению других) и средний уровень конфликтности. Все эти качества автором рассматриваются как позитивные с точки зрения будущей профессии педагога [Швецова, 2013].

К.В. Горбылева, А.Г. Зарифьян, Е.М. Бебинов [2015] при оценке уровня агрессии опросником Л.Г. Почебут определили, что андрогинные юноши имеют более высокий показатель самоагрессии, чем маскулинные. Н.Ю. Рымарев [2003], используя методику диагностики уровня агрессивности Ассингера, установил, что у студенток (преимущественно андрогинных, как и у студентов-мужчин) определяется более высокий уровень агрессивности, чем обычно ожидается от женщины согласно сложившимся стереотипам.

Таким образом, представленный нами краткий обзор исследований, посвященный гендерным аспектам агрессивности у студенческой молодежи, показывает, с одной стороны, неоднозначность подходов к ее оценке, с другой – недостаточную дифференцированность понятий пола и гендера.

В последнее время за рубежом и в нашей стране активно разрабатывается концепция легитимной (разрешенной) агрессии, которая вошла в научный обиход благодаря исследованиям американских авторов, начатым еще в 1970-е годы. Легитимизация – это процесс, в ходе которого индивид использует механизмы и аргументы, оправдывающие и одобряющие конкретные действия, поступки или отношения как общественно значимые. Легитимная агрессия представляет собой процесс обоснования приемлемости и оправданности различных форм агрессивного поведения путем установления легитимного статуса, который в свою очередь становится общественно одобряемым. Согласно взглядам американских социологов, в любой культуре существуют такие ценности и нормы, которые оправдывают агрессию в определенных ситуациях и могут способствовать использованию человеком таких форм поведения, как принуждение, агрессия, насилие [Ениколопов, Чудова, 2017]. В зарубежной психологии взаимосвязь легитимного насилия и девиантного агрессивного поведения изучается в русле социально-когнитивного направления: 1) исследуются функции легитимного насилия, которые способствуют росту девиантной агрессии; 2) изучаются психологические особенности, повышающие вероятность принятия и оправдания легитимной агрессии, а также легитимизации субъектом агрессивного поведения в реальном опыте [Ениколопов, Цибульский, 2008]. В России системные исследования в этом направлении активно проводятся под руководством С.Н. Ениколопова [Ениколопов, 2001; Ениколопов, Цибульский, 2007; Ениколопов, Цибульский, 2008; Ениколопов, Чудова, 2017]. В 2001 году американским ученым М. Хогбенем с соавторами был разработан опросник «PLAQ» (The Proclivity for Legitimized Aggression Questionnaire – Легитимизация агрессии в культуре) для диагностики уровня легитимизируемой агрессии в определенных сферах общественной жизни (в политической сфере, в СМИ, в личном опыте), также предполагающий вычисление интегрального коэффициента [Hogben, Byrne, Hamburger, Osland, 2001]. В 2002 году Н.П. Цибульским была проведена его апробация на выборке из 339 законопослушных граждан и 92 преступников (150 женщин и 189 мужчин). Результатом работы стало создание нового русифицированного «Опросника легитимизирован-

ной агрессии» (ЛА-44) [Цибульский, 2007]. В работе С.Н. Ениколопова и Н. В. Чудовой [2017] приводятся данные о связи между показателями опросника Басса – Перри ВРАQ, ЛА-44 и данными теста Розенцвейга. В частности, были получены значимые корреляции между шкалой физической агрессии ВРАQ и четырьмя из пяти шкал опросника ЛА – оправдание насилия в «политике», «личном опыте», «воспитании», «спорте».

Эмпирические исследования легитимизированной агрессии у молодежи и студентов немногочисленны. Так, О.А. Пенкрат приводит данные сравнительного исследования уровня агрессивности по опроснику Басса – Перри (ВРАQ) и склонности к легитимизированной агрессии у студентов двух белорусских университетов – педагогического (БГПУ) и медицинского (БГМУ) в соответствующих выборках по 100 человек (50 девушек и 50 юношей в возрасте 20–23 лет). Автор делает вывод о том, что в выборке студентов БГПУ наименее выражена тенденция к легитимизации агрессии, при этом юноши более склонны к социальному одобрению агрессии в области личного опыта, политики, деятельности СМИ и воспитания, чем девушки. Все факторы агрессии по опроснику Басса – Перри в выборке выражены примерно в равной средней степени. В выборке студентов БГМУ юноши более склонны к социальному одобрению агрессии в области политики, деятельности СМИ и воспитания, девушки – в области личного опыта и спорта. Наиболее выражен инструментальный (физическая агрессия) и аффективный (гнев) компоненты агрессии [Пенкрат, 2016].

Е.М. Ковш с соавторами проводила сравнительное изучение проявлений агрессивности и враждебности русских ($n=60$) и карачаевских ($n=45$) девушек в возрасте от 18 до 29 лет. В работе были использованы опросник Басса–Дарки, методика ЛА-44, тест К. Томаса. Были установлены статистически значимые различия в показателях ЛА по шкалам «политика», «СМИ» ($p \leq 0,01$), «воспитание», «спорт», интегральной шкале ($p \leq 0,05$) – выше у карачаевских девушек, а также разная структура корреляционных связей между индексами враждебности и агрессивности и шкалами ЛА [Ковш, Скиртач, Буняева, 2015]. Эти же авторы приводят данные психогенетических исследований, которые устанавливают связи с уровнем генетических маркеров, отвечающих за агрессивность с показателями легитимизированной агрессии [Буняева, Ковш, Скиртач, Ильин, 2016].

Если половые различия в склонности к проявлению легитимизированной агрессии в различных жизненных сферах еще нашли какое-то отображение в литературе, то сведений о гендерных различиях в ее проявлениях у студентов мы не обнаружили, что и позволило определить проблему данного исследования.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения 1-го и 2-го курсов технического университета, обучающиеся по направлениям подготовки бакалавров «Химическая технология», «Технологические машины и оборудование», «Автоматизация промышленных производств» и «Информатика и вычислительная техника». Выборка составила 84 человека: мужчины – 53 человека в возрасте от 17 до 24 лет (средний возраст 19,5 лет) и женщины – 31 человек в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст 19,25 лет).

Методики исследования:

1. Опросник «Маскулинность, феминность и гендерный тип личности» – российский аналог «BemSexRoleInventory» (BSRI) Сандры Бем (автор О.Г. Лопухова [2013]).

2. Опросник уровня агрессивности Басса – Перри ВРАQ (Buss-Perry Aggression Questionnaire, 1992) в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского.
3. Опросник легитимизированной агрессии (ЛА-44), авторы-разработчики: С.Н. Ениколопов, Н.П. Цибульский.

Результаты исследования и их обсуждение

В таблице 1 представлены данные, характеризующие гендерный тип личности испытуемых.

Таблица 1

Гендерный тип личности испытуемых

пол	гендер	Маскулинный		Фемининный		Андрогинный		Недифференцированный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Мужчины (n=53)		19	35,8	2	3,8	31	58,5	1	1,9
Женщины (n=31)		1	3,2	19	61,3	10	32,3	1	3,2
Итого (n=84)		20	39,0	21	65,1	41	90,8	2	5,1

Полученные нами данные отличаются от гендерного распределения, представленного О.Г. Лопуховой [2013]. Так, по ее данным, в мужской популяции преобладают андрогинный (74 %) и маскулинный (18 %) типы, в нашей выборке 17–24-летних молодых людей показатели по данным типам: андрогинный – 58,5 %; маскулинный – 35,8 %. В женской выборке О.Г. Лопуховой: андрогинный – 85 %; фемининный – 14 %. В нашем исследовании девушки и молодые женщины демонстрируют большую фемининность – 61,3 %, а андрогинность только в 32,3 %. Частота встречаемости маскулинного типа у женщин совпадает с литературными данными.

В таблицах 2–4 представлены средние значения показателей шкал опросника Басса – Перри и результаты статистического анализа полученных данных в мужской и женской выборках.

Таблица 2

Средние значения показателей шкал агрессии ВРАQ по гендерным типам мужчин и женщин

Шкалы ВРАQ	Мужчины (n=53)			
	Маскулинный (n=19)	Фемининный (n=2)	Андрогинный (n=31)	Недифференцированный (n=1)
Физическая агрессия	26,74	21,5	20,93	15
Гнев	23,26	13	18,68	15
Враждебность	22,26	14	16,06	13
Общий показатель	72,26	48,5	55,68	43
Шкалы ВРАQ	Женщины (n=31)			
	Маскулинный (n=1)	Фемининный (n=19)	Андрогинный (n=10)	Недифференцированный (n=1)
Физическая агрессия	23	15,95	22,4	20
Гнев	24	15,5	23,4	26
Враждебность	28	15,05	21,1	18
Общий показатель	75	46,95	66,9	64

Примечание: в таблице выделены курсивом значения ниже нормативных.

Таблица 3

**Статистическая оценка различий показателей агрессии
у мужчин различных гендерных типов**

Шкалы ВРАQ	Маскулинный (n=19)		Андрогинный (n=31)		U Манна-Уитни
	М	δ	М	δ	
Физическая агрессия	26,74	6,36	20,93	4,95	131**
Гнев	23,26	5,59	18,68	4,76	166,5**
Враждебность	22,26	6,58	16,06	4,97	138,5**
Общий показатель	72,26	13,80	55,68	10,93	107,5**

Примечание: здесь и далее в таблицах уровень значимости: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Как видно из таблиц 2 и 3, у маскулинных юношей все показатели агрессии находятся в границах средненормативных значений; андрогинные демонстрируют в сравнении с маскулинными сравнительно более низкую физическую агрессию, гнев, враждебность, а также интегральный показатель, все – на уровне статистической значимости различий $p < 0,01$. Что касается двух фемининных испытуемых, то их показатели, за исключением показателя физической агрессии, ниже нормативных, а у одного недифференцированного типа все параметры агрессии, за исключением гнева, оказались заниженными. Полученные нами данные в целом согласуются с литературными, указывающими на более высокие проявления агрессии у маскулинных мужчин [Ильин, 2014].

Таблица 4

**Статистическая оценка различий показателей агрессии
у женщин различных гендерных типов**

Шкалы ВРАQ	Фемининный (n=19)		Андрогинный (n=10)		U Манна-Уитни
	М	δ	М	δ	
Физическая агрессия	15,95	2,96	22,4	3,46	15,5**
Гнев	15,5	3,13	23,4	6,88	36**
Враждебность	15,05	4,47	21,1	6,77	43,5**
Общий показатель	46,95	5,52	66,9	9,25	9**

Данные женской выборки в таблице 2 демонстрируют, что нормативные значения агрессии по всем показателям шкал опросника Басса – Перри отмечены у представителей маскулинного, андрогинного и недифференцированного типов. Фемининные студентки имеют нормативные значения только по параметру физической агрессии, все остальные – ниже среднего уровня. Они статистически значимо отличаются более низкими показателями шкал ВРАQ в сравнении с андрогинными ($p < 0,01$). Полученные результаты, касающиеся женской выборки, также в целом согласуются с литературными.

В таблицах 5–7 представлены средние значения показателей шкал опросника ЛА-44 и результаты статистического анализа полученных данных в мужской и женской выборках.

Таблица 5

Средние значения показателей шкал легитимизированной агрессии по гендерным типам мужчин и женщин

Гендерные типы		Шкалы опросника ЛА-44					
		Политика	Личный опыт	Воспитание	Спорт	СМИ	Интегральная шкала
Мужчины (n=53)	Маскулинный (n=19)	50,84	45,16	21,37	19,84	39,63	87,94
	Феминный (n=2)	40	31,5	18	13	25,5	58
	Андрогинный (n=31)	41,26	37,68	18,13	14,26	35,16	71,16
	Недифференцированный (n=1)	44	35	13	18	35	76
Женщины (n=31)	Маскулинный (n=1)	52	46	28	18	38	99
	Феминный (n=19)	37,37	27,68	12,95	10,26	34,68	56,47
	Андрогинный (n=10)	44,7	33,9	19,6	15,4	32,8	73
	Недифференцированный (n=1)	42	42	16	19	37	73

Как видно из таблицы 5, более высокие значения шкал легитимизированной агрессии зарегистрированы у маскулинных мужчин и женщин. В мужской выборке (таблица 6) статистически значимые различия получены между маскулинными и андрогинными студентами по показателям «политика» ($p<0,01$), «личный опыт» ($p<0,05$), «спорт» ($p<0,01$), а также по интегральной шкале ($p<0,01$), что говорит о большей допустимости маскулинными мужчинами легитимизированной агрессии в данных областях. В сфере воспитания и СМИ студенты допускают приблизительно одинаковый уровень агрессии.

Таблица 6

Статистическая оценка различий показателей легитимизированной агрессии у мужчин различных гендерных типов

Шкалы опросника ЛА	Маскулинный (n=19)		Андрогинный (n=31)		U Манна-Уитни
	М	δ	М	δ	
Политика	50,84	11,25	41,26	10,81	164**
Личный опыт	45,16	8,42	37,68	10,61	178,5*
Воспитание	21,37	9,78	18,13	7,25	252,5
Спорт	19,84	5,67	14,26	3,91	133,5**
СМИ	39,63	8,57	35,16	7,03	211
Интегральная шкала	87,94	19,93	71,16	17,15	160,5**

В женской студенческой выборке обнаружено доминирование андрогинного типа над феминным по ряду параметров (таблица 7).

**Статистическая оценка различий показателей легитимизированной агрессии
у женщин различных гендерных типов**

Шкалы опросника ЛА	Фемининный (n=19)		Андрогинный (n=10)		U Манна-Уитни
	М	δ	М	δ	
Политика	37,37	9,92	44,7	7,38	52*
Личный опыт	27,68	8,66	33,9	9,25	61
Воспитание	12,95	4,05	19,6	7,01	38,5**
Спорт	10,26	3,91	15,4	3,80	33,5**
СМИ	34,68	7,94	32,8	7,82	83
Интегральная шкала	56,47	10,4	73	11,05	25**

Статистически значимые различия установлены по шкалам «политика» ($p<0,05$), «спорт» ($p<0,01$) «воспитание» ($p<0,01$) и интегральному показателю ($p<0,01$). В таких областях, как СМИ и личный опыт, различий не установлено.

Таким образом, полученные нами данные подтверждают результаты предшествующих исследований о наличии не только половых, но и гендерных различий в проявлениях агрессии у студентов, а также ее допустимости (легитимизации) у представителей разных гендерных типов в различных жизненных сферах.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В студенческой среде, как и в обществе в целом, наблюдается тенденция к андрогинизации.
2. Агрессивное поведение студентов связывается не только с полом, но и гендерной принадлежностью личности.
3. К агрессивным формам поведения и легитимизации насилия более склонны мужчины и женщины, относящиеся к маскулинному типу.
4. В показателях агрессии отмечено доминирование маскулинного типа над андрогинным у мужчин и андрогинного над фемининным у женщин.
5. Маскулинные мужчины статистически значимо в большей степени, чем андрогинные, допускают использование агрессии в политике, личном опыте и спорте, а андрогинные женщины – в сфере политики, воспитания и спорте.

Литература

- Афиногенова С.В. Биологический и психологический пол в связи с профессиональными и спортивными интересами в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2007.
- Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: РОС-СПЭН, 2004.
- Борисова И.В., Бирякина В.И. Гендерные особенности агрессивности юношей и девушек // Казанский педагогический журнал. 2016. № 1(114). С. 192–198.
- Буняева М.В., Ковш Е.М., Скиртач Е.А., Ильин А.Б. Отражение сочетания генотипов по полиморфным локусам COMTVal158Met и MAOA-uVNTR в психологических особенностях девушек // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 4. С. 218–231.
- Гладилина А.П. Андрогинизация и стирание гендерных границ в современном обществе // Вестник Казахстанско-американского свободного ун-та. 2010. № 5. С. 113–117.
- Горбылева К.В., Зарифьян А.Г., Бебинов Е.М. Влияние типов гендерной идентичности на психофизиологические параметры студентов // Ульяновский медико-биологический журнал. 2015. № 4. С. 80–83.

-
- Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 60–72.
- Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Методики диагностики агрессии // Психологическая диагностика. 2007. № 3. С. 41–72.
- Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 90–98.
- Ениколопов С.Н., Чудова Н.В. Агрессивность и имплицитная теория // Прикладная юридическая психология. 2017. № 2. С. 18–26.
- Ерзин А.И. Гендерные различия в реактивной и проактивной агрессии у студентов // Психология и психотехника. 2013. № 3. С. 326–337.
- Жарновецкая Н.Ю. Возрастно-половые особенности восприятия агрессивности: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2007.
- Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. С. 60–62.
- Калинина Т. В., Уривская Н. С. Влияние гендерных особенностей на проявление агрессивного поведения подростков // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). Самара: ООО «Издательство АС-ГАРД», 2017. С. 8–10.
- Ковш Е.М., Скиртач И.А., Буняева М.В. Психологические особенности агрессивности и враждебности молодежи Юга России (на примере русских и карачаевских девушек) // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12. № 4. С. 8–20.
- Конев Ю. А. Агрессия студентов: монография. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2004.
- Кубузова В.О. Особенности агрессивного поведения в юношеском возрасте (на примере студенчества) // Инновационная наука: международный научный журнал. 2016. № 7–8. С. 183–187.
- Лопухова О.Г. Опросник «Маскулинность, феминность и гендерный тип личности» (российский аналог «BemSexRoleInventory») // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 147–154.
- Нефедова С.С. Особенности проявления агрессии у студенческой молодежи // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 1. С. 52–56.
- Нечепуренко Т.В. Гендерные различия в проявлениях агрессивности студентов: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2009.
- Опросник легитимизированной агрессии. URL: <http://psylab.info> (дата обращения: 18.08.2017).
- Опросник уровня агрессивности Басса – Перри. URL: <http://psylab.info> (дата обращения: 25.06.2017).
- Пенкрат О.А. Отношение к агрессии будущих специалистов с профессиональной направленностью «человек – человек» // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей. Вып. 16. Ч. 2. Минск: Научные труды РИВШ, 2016. С. 179–186.
- Пенкрат О.А. Отношение к агрессии специалистов и студентов медицинского и педагогического профиля // «Вышэйшая школа»: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2016. № 4. С. 52–56.
- Полянская Ю.А., Леонтьева Е.А., Субботина Л.В., Семенова М.Н. Исследование гендерных различий агрессии у студентов технического вуза // Молодежная наука в развитии регионов: материалы Международной конф. студентов и молодых ученых (Березники, 27 апреля 2016). Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2016. С. 205–208.
- Рымарев Н.Ю. Изучение маскулинности, феминности и андрогинности в студенческих коллективах // Психология XXI века: матер. Междунар. научно-практич. конф. СПб., 2003. С. 187–188.
- Урутина Т. М., Щелина С. О. Психологические особенности проявления агрессии в юношеском возрасте // Молодой ученый. 2015. № 15. С. 558–563.
- Харламова Т.М. Соотношение типа личности (фемининного, маскулинного, андрогинного) и гендерных установок студенток вуза // Современные наукоемкие технологии. 2014. № 4. С. 129–130.
-

-
- Швецова В.А. Гендерные особенности проявления агрессивности у студентов, обучающихся по педагогическим специальностям // Приволжский научный вестник. 2013. № 12–1(28). С. 149–152.
- Hogben M., Byrne D., Hamburger M., Osland J. Legitimized aggression and sexual coercion: Individual differences in Cultural Spillover // *Aggressive Behavior*. 2001. Vol. 27. P. 26–43.

References

- Afinogenova, S. V. (2007). *Biological and psychological sex in connection with professional and sport interests at adolescence and preadult age* [Biologicheskij i psihologicheskij pol v svyazi s professional'nymi i sportivnymi interesami v podrozkovom i yunosheskom vozraste] [dissertation abstract]. Moscow.
- Bem, S. (2004). *The Lenses of gender. Transformation of views on sexual inequality* [Linzy gendera. Transformaciya vzglyadov na problemu neravenstva polov]. Moscow: ROSSPEN.
- Borisova, I.V., & Biryakina, V. I. (2016). Gender peculiarities of aggressive boys and girls [Gender-nye osobennosti agressivnosti yunoshej i devushek]. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal*, 1(114), 192–198.
- Bunyayeva, M. V., Ladle, M. E., Skirtach, E. A., & Ilyin, A. B. (2016). The reflection of the combination of genotypes at polymorphic locuses COMTVa158Met and MAOA -uVNTR in psychological peculiarities of girls [Otrazhenie sochetaniya genotipov po polimorfnyim lokusam COMTVa158Met i MAOA -uVNTR v psihologicheskikh osobennostyakh devushek]. *Rossiyskiy psikhologicheskij zhurnal*, 4, 218–231.
- Enikolopov, S. N. (2001). The concept of aggression in modern psychology [Ponyatie agressii v sovremennoj psihologii]. *Prikladnaya psikhologiya*, 1, 60–72.
- Enikolopov, S. N., & Tsybulsky, N. P. (2007). Methods of aggression diagnostics [Metodiki diagnostiki agressii]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 3, 41–72.
- Enikolopov, S. N., & Tsybulsky, N. P. (2008). The study of interrelation of violence legitimization and propensity for aggressive forms of behaviour [Izuchenie vzaimosvyazi legitimizatsii nasiliya i sklonnosti k agressivnym formam povedeniya]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 1, 90–98.
- Enikolopov, S. N., & Chudova, N. In. (2017). The aggressiveness and implicit theory [Agressivnost' i implicitnaya teoriya]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*, 2, 18–26.
- Erzin, A. I. (2013) Gender differences in reactive and proactive aggression among students [Gender-nye razlichiya v reaktivnoj i proaktivnoj agressii u studentov]. *Psikhologiya i psikhotekhnika*, 3, 326–337.
- Gladilina, A. P. (2010). Androgynization and deletion of gender boundaries in modern society [Androginizatsiya i stiranje gendernyh granic v sovremenном obshchestve]. *Вестник Казахстанско-американского свободного университета*, 5, 113–117.
- Gorbyleva, K. V., Sarafian, A. G., & Babanov, E. M. (2015). The Influence of gender identity on the physiological parameters of students [Vliyanie tipov gendernoj identichnosti na psihofiziologicheskie parametry studentov]. *Ul'yanovskiy mediko-biologicheskij zhurnal*, 4, 80–83.
- Hogben, M., Byrne, D., Hamburger M., & Osland J. (2001). Legitimized aggression and sexual coercion: Individual differences in Cultural Spillover. *Aggressive Behavior*, 27, 26–43.
- Zarnowieckie, N. Yu. (2007). *Age-sexual peculiarities of aggressiveness perception* [Vozrastno-polovye osobennosti vospriyatiya agressivnosti] [dissertation abstract]. Moscow.
- Il'in, E. P. (2014). *The psychology of aggressive behavior* [Psikhologiya agressivnogo povedeniya]. St.Petersburg: Piter.
- Kalinina, T. V., & Uriska, N. C. (2017). Impact of gender characteristics on the manifestation of aggressive behavior of teenagers [Vliyanie gendernyh osobennostej na proyavlenie agressivnogo povedeniya podrozkov]. In *Topical issues of modern pedagogy: materials of the X Intern. scietif. conf. (Samara, March 2017)* [Aktual'nyye voprosy sovremennoy pedagogiki: materialy X Mezhdunar. nauch. konf. (g. Samara, mart 2017 g.)]. Samara: ASGARD, 8–10.
- Kharlamova, T. M. (2014). The ratio of personality type (feminine, masculine, androgynous) and gender aim of female students of the University [Sootnoshenie tipa lichnosti (femininnogo,
-

-
- maskulinnogo, androginnogo) i gendernyh ustanovok studentok vuza]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii*, 4, 129–130.
- Konev, Yu. A. (2004). *Aggression of students [Agressiya studentov]*. Khabarovsk: DVGUPS.
- Kovsh, E. M., Skirtach, I. A., & Bunyaeva, M. V. (2015). Psychological features of aggression and hostility of youth of the South of Russia (on the example of Russian and Karachay girls) [*Psikhologicheskie osobennosti agressivnosti i vrazhdebnosti molodezhi YUGa Rossii (na primere russkih i karachaevskih devushek)*]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 12(4), 8–20.
- Kubusova, V. O. (2016). Peculiarities of aggressive behavior in adolescence (on the example of students) [*Osobennosti agressivnogo povedeniya v yunosheskom vozraste (na primere studentchestva)*]. *Innovative science: International scientific journal*, 7(8), 183–187.
- Legitimate aggression questionnaire [Oprosnik legitimizirovannoj agressii]*. (n.d.). Retrieved from: <http://psylab.info>
- Lopukhova, O. G. (2013). Questionnaire “Masculinity, femininity and gender personality type” (Russian analogue of “BemSexRoleInventory”) [*Oprosnik “Maskulinnost', feminnost' i genderniy tip lichnosti” (rossijskiy analog “BemSexRoleInventory”)*]. *Voprosy psikhologii*, 1, 147–154.
- Nechepurenko, T. V. (2009). *Gender differences in manifestations of aggressiveness of students [Gendernye razlichiya v proyavleniyah agressivnosti studentov]* [dissertation abstract]. Moscow.
- Nefedova, S. S. (2017). The peculiarities of manifestations of aggression in students [*Osobennosti proyavleniya agressii u studencheskoj molodezhi*]. *Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik*, 1, 52–56.
- Penkrat, O. A. (2016a). Attitude to the aggression of future specialists with the professional orientation of “person – person” [*Otnoshenie k agressii budushchih specialistov s professional'noj napravlennost'yu «chelovek – chelovek»*]. In *Historical and psychological-pedagogical sciences: Sat. sci. articles. Issue. 16. Part 2* [Istoricheskiye i psikhologo-pedagogicheskiye nauki: sb. nauch. statey. Vyp. 16. Ch. 2.] (pp. 179–186). Minsk: Nauchnyye trudy RIVSH.
- Penkrat, O. A. (2016b). Attitude to the aggression of professionals and students of medical and pedagogical direction [*Otnoshenie k agressii specialistov i studentov medicinskogo i pedagogicheskogo profilya*]. *Vysheyshaya shkola*, 4, 52–56.
- Polyanskaya, Yu. A., Leont'eva, E. A., Subbotina, L. V., & Semenova, M. N. (2016). Study of gender differences in aggression among students of technical University [*Issledovanie gendernyh razlichij agressii u studentov tekhnicheskogo vuza*]. In *Youth science in the development of regions: materials of the international conference of students and young scientists (Berezniki, April 27, 2016) [Molodezhnaya nauka v razviti regionov: materialy Mezhdunarodnoy konf. studentov i molodykh uchenykh (Berezniki, 27 aprelya 2016)]* (pp. 205–208). Perm: PNIPU.
- Bass-Perry questionnaire of aggression level [Oprosnik urovnya agressivnosti Bassa-Perri]*. (n.d.). Retrieved from: <http://psylab.info>
- Rymarev, N. Yu. (2003). The study of masculinity, femininity and androgyny in student groups [*Izuchenie maskulinnosti, feminnosti i androginnosti v studencheskih kolektivah*]. In *Psychology of the XXI century: mater. of international scientific and practical. conf [Psikhologiya XXI veka: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii]* (pp. 187–188). St.Petersburg.
- Shvetsova, V. A. (2013). Gender features of manifestation of aggressiveness in students studying for teaching professions [*Gendernye osobennosti proyavleniya agressivnosti u studentov, obuchayushchihsya po pedagogicheskim special'nostyam*]. *Privolzhskiy nauchnyy vestnik*, 12–1(28), 149–152.
- Urutina, T. M., & Salina, S. O. (2015). Psychological peculiarities of manifestations of aggression in adolescence [*Psikhologicheskie osobennosti proyavleniya agressii v yunosheskom vozraste*]. *Molodoy uchenyy*, 15, 558–563.
-

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.О. Шишова, А.К. Сиафетдинова

Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Казань, Россия)

Резюме. Исследование посвящено проблеме становления и развития когнитивной сферы детей дошкольного возраста в условиях разной образовательной среды. В работе приводятся результаты теоретико-экспериментального исследования взаимосвязи специализированной образовательной среды как формы социальной ситуации развития и психологических закономерностей развития в дошкольном возрасте. В основе исследования лежат: концепция о влиянии образовательной среды (А. А. Бодалев, В.А. Караковский, Л.И. Новикова) и социальной ситуации (О.А. Карабанова) на развитие ребенка; концепция социальной обусловленности развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, А. Маслоу); положение о «средовых» влияниях на развитие личности (У. Бронфенбреннер, Д. Брунер, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, М. Мид, А.Н. Перре-Клермон, В.В. Рубцов, Ж. Пиаже и др.). Эмпирическим путем выявлены особенности развития когнитивных операций в структуре речемыслительной деятельности детей в условиях разной образовательной среды и реализующихся в процессе восприятия и порождения речи. На основе анализа особенностей когнитивного плана речемыслительной деятельности, предложенного Л.С. Выготским, выделены типы речемыслительной деятельности дошкольников в условиях разной образовательной среды. Доказано, что реализация возрастных возможностей к развитию будущей иноязычной компетентности ребенка обусловлена образовательной средой и оптимизируется с повышением развивающего эффекта образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с помощью организации иноязычной образовательной среды. Полученные результаты исследования подтверждают целесообразность раннего обучения неродному языку и необходимость находить резервы в организации обучения, чтобы использовать все преимущества благоприятного периода для усвоения иностранного языка в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: когнитивное и коммуникативное развитие, речемыслительная деятельность, иноязычная образовательная среда, дети дошкольного возраста.

PECULIARITIES OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN UNDER CONDITIONS OF SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT

E.O. Shishova, A.K. Siafetdinova

Kazan (Volga) Federal University
(Kazan, Russia)

Abstract. The study is devoted to the problem of the formation and development of the cognitive sphere of preschool children in different educational environments. The paper presents the results of a theoretical and experimental study of the relationship between specialized education - as a form of a social situation of development, and the psychological patterns of development at preschool age.

The research is based on: the concept of social conditionality of the personality development (L.I. Bozhovich, L.S. Vygotskiy, A.N. Leont'ev, A. Maslow, S.L. Rubinshtein, D.B. El'konin, E. Erikson); the concept of the impact of the social situation (O.A. Karabanova) and the educational environment (A.A. Bodalev, V.A. Karakovsky, L.I. Novikova) on the development of the child; regulations about "environmental" influences on personal development (U. Bronfenbrenner, D. Bruner, L.S. Vygotskiy, A.R. Luria, M. Mead, A.N. Perre-Clermont, V.V. Rubtsov, J. Piaget and others). The peculiarities of the development of cognitive operations in the structure of children's speech activity in conditions of different educational environments and realized in the process of the perception and generation of speech are revealed empirically. It is proved that the realization of age opportunities for the development of the child's future foreign language competence is conditioned by the educational environment and is optimized in conditions of increasing the developmental effect of educational work with children of preschool age through the organization of a foreign educational environment. The findings confirm the usefulness of early foreign language learning and the need to find reserves in the organization of training to take advantage of favorable period for learning a foreign language at preschool age.

Keywords: *cognitive and communicative development, speech activity, foreign language educational environment, children of preschool age.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-72-79

Актуальность проблемы исследования обусловлена происходящими преобразованиями в системе дошкольного образования. Введение федеральных государственных требований к дошкольному образованию в России определяет новую парадигму управления образовательным процессом, меняет подходы к организации образовательной среды для полноценного развития каждого ребенка и его успешной социализации. Дошкольное образование является первым звеном в единой системе непрерывного образования, где происходит развитие и становление основ личности. Большинство исследователей признают ключевое значение раннего детства для физического, когнитивного, эмоционального и личностного развития ребенка. Данный возрастной период отличается наибольшей чувствительностью и восприимчивостью, создавая наиболее благоприятные условия для формирования у ребенка определенных психических свойств и моделей поведения.

Личностно-ориентированный подход в развитии детей дошкольного возраста и создание условий для социализации выводят понятие образовательной среды в число базовых понятий современного образования (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, Т.Г. Ивошина, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин). «Образовательная среда представляет собой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Образовательная среда составляет диалектическое единство своих пространственно-предметных и социальных компонентов, тесно связанных между собой и взаимообусловленных. В образовательной среде каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений» [Ясвин, 2001: 19]. Говоря об образовательной среде с особенностями углубленного обучения иностранному языку, Н.А. Спичко определяет ее как «систему условий, создаваемую в целях достижения конкретного уровня иноязычной коммуникативной компетенции, включающую предпосылки для личностного развития учащихся, обусловленные социальным и пространственно-предметным окружением, используемыми в учебно-воспитательном процессе средствами, а также приемами и технологиями обучения» [Спичко, 2004: 47]. Иноязычная образовательная среда ориентирована не столь-

ко на обучение, сколько на всестороннее развитие личности, развитие коммуникативных способностей, когнитивных процессов и др.

Поиск эффективных способов обучения иностранному языку осуществляется в разных направлениях, среди которых изменение подходов к организации иноязычной образовательной среды, поиск эффективных форм работы для решения образовательных задач, выявление возрастного отрезка, наиболее благоприятного для усвоения второго языка и развития иноязычных способностей. Есть сторонники и противники раннего обучения иностранному языку. Многие, в том числе профессиональные логопеды, придерживаются мнения, что второй язык в раннем детстве может вызвать помехи и даже дефекты речевого развития ребенка. Высказывается также противоположное мнение о том, что раннее обучение иностранному языку – это положительное явление, которое способствует не только речевому, но и когнитивному развитию ребенка.

Сторонники концепции развивающего и деятельностного подхода в обучении (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская, В.Ф. Габдулхаков и др.) считают введение раннего обучения второму языку в дошкольных образовательных учреждениях целесообразным, т.к. в дошкольном возрасте наблюдается высокая гибкость и пластичность речевых механизмов, которая утрачивается после семилетнего возраста. Чем раньше ребенок соприкасается со вторым языком, тем ярче раскрывается потенциал ребенка в будущем, закладываются основы когнитивного и коммуникативного развития детей. В раннем возрасте у ребенка появляется уже способность к целенаправленной деятельности, которая формирует будущую иноязычную компетентность ребенка [Сахипова, 1998; Гончарова, 2003; Шишова, 2017].

Раннее детство (с пяти лет) считается наиболее благоприятным периодом для овладения вторым языком, поэтому проблема обучения дошкольников иностранным языкам является поводом для широких дискуссий [Емельянова, 2012; Негневицкая, 1987; Тарасенко, 2004]. Обучение иностранному языку предполагает необходимость достижения множества целей: развивающей, воспитывающей, общеобразовательной и практической. Достижение практической цели должно предполагать реализацию остальных трех. Тем самым иноязычная образовательная среда будет способствовать всестороннему развитию личности, что и является главной задачей образования на современном этапе [Жукова, 2005; Амбеталь, 2014]. Обучение эффективной коммуникации на иностранном языке может полноценно осуществляться только в специальных условиях специализированного обучения иностранному языку.

Таким образом, выявление взаимосвязи специализированной образовательной среды и психологических закономерностей развития в дошкольном возрасте, осознание принципов формирования индивидуальных различий в обучении даст возможность разработать и внедрить в образовательную среду индивидуальные специализированные технологии, которые направлены на повышение уровня успешности овладения иностранным языком всех обучающихся.

Организация и методы исследования

В исследовании особенностей когнитивного развития детей приняли участие дошкольные образовательные учреждения г. Казани. Детские сады были разделены на две группы: в группу А вошли среднестатистические детские сады, в группу Б – детские сады с углубленным изучением иностранных языков. В исследовании принял участие 161 воспитанник различных дошкольных образовательных учреждений в возрасте от пяти до семи лет.

В теоретическом и эмпирическом изучении особенностей когнитивного развития дошкольников в разных образовательных средах использовались следующие *методы*: теоретические методы исследования, которые позволяют осуществить интерпретацию данных, построить правильную логическую цепочку доказательств; эмпирические методы измерения; статистические методы обработки результатов исследования (однофакторный дисперсионный анализ, кластерный анализ).

В диагностических целях были применены следующие *методики*:

- методика выявления степени гибкости и динамичности образов;
- методика «Самое непохожее»;
- методика «Лишний предмет»;
- диагностика памяти у детей дошкольного возраста (Л.Ф. Тихомирова);
- методика «Запомни и расставь точки»;
- методика «Солнце в комнате»;
- диагностика развития речи.

Результаты и обсуждение

На первом этапе исследования с помощью выбранного диагностического инструментария были выявлены особенности когнитивного развития детей дошкольного возраста в разных образовательных средах. Анализ средних значений показателей в группах А и Б представлен в таблице 1.

Таблица 1

Результаты однофакторного дисперсионного анализа по показателям когнитивного развития детей дошкольного возраста

Показатели	Ср. значения в группе А	Ср. значения в группе Б	F эмп.
Степень гибкости и динамичности образов	5,35	7,56	19,72
Самое непохожее (восприятие)	2,17	2,75	3,56
Лишний предмет (образно-логическое мышление)	3,10	3,75	10,77
Запомни и расставь точки (внимание)	4,78	6,45	15,14
Солнце в комнате (воображение)	2,51	3,15	5,89
Слуховая память	3,00	6,2	71,74
Зрительная память	4,22	6,3	10,06
Образная память	4,15	7,1	44,66
Диагностика развития речи	2,41	4,55	25,67

Примечание: Жирным шрифтом выделены достоверные различия в выраженности показателей когнитивного развития дошкольников в группах испытуемых при заданном уровне достоверности $p \leq 0,5$.

С помощью однофакторного дисперсионного анализа были установлены достоверные различия по всем изучаемым показателям в группах испытуемых.

Результаты сравнительного анализа позволяют заключить, что существуют значимые различия в развитии когнитивных процессов дошкольников в разных условиях образовательной среды: в условиях углубленного изучения английского языка и неуглубленного изучения английского языка. Иноязычная образовательная среда рассматривается как условие когнитивного, интеллектуального и личностного развития детей.

Язык тесно связан с мышлением. Он не только отображает, как человек думает, но и формирует само мышление. Запоминание большого количества слов и правил при изучении иностранного языка помогает развитию памяти, внимания. Речь такого ребенка отличается разнообразием и богатством в отличие от сверстников, не изу-

чающих иностранный язык. Способность выразить одну мысль на нескольких языках дает ребенку также возможность увидеть свой язык как одну определенную систему среди многих других, что приводит к особой сознательности в его лингвистических операциях. По мнению Л.С.Выготского, «два языка, которыми владеет ребенок, не сталкиваются друг с другом механически и не подчиняются простым законам взаимного торможения, напротив, наблюдается положительная корреляция между этими видами речевых способностей» [Выготский, 1983: 334]. «Различные языки могут каждый прямо ассоциироваться с мыслью и функционировать во всех импрессивных и экспрессивных формах, независимо от родного языка» [Выготский, 1935: 55].

На следующем этапе были изучены когнитивные операции, реализующиеся в процессе восприятия и порождения речи, исходя из самого процесса протекания когнитивного плана речемыслительной деятельности в цепочке: восприятие – представление – мышление – речь. Согласно Ж. Пиаже и Л.С. Выготскому, ментальный процесс – это, по теории когнитивного развития, последовательное овладение внешними и внутренними операциями [Выготский, 1999].

В зависимости от степени сформированности того или иного параметра речемыслительной деятельности можно сделать предположение о существовании определенных типов речемыслительной деятельности дошкольников в условиях разной образовательной среды.

Таблица 2

Типы речемыслительной деятельности старших дошкольников

Типы	Восприятие	Представления памяти			Мышление	Речь	Кол-во дошкольников %
		СЛ	ЗР	ОБ			
1	+	+	+	+	+	+	47 %
2	+	-	-	+	+	-	16 %
3	+	-	-	-	+	+	21 %
4	-	+	-	+	+	+	16 %

Из таблицы 2 видно, что наше основное предположение относительно существования типологии речемыслительной деятельности у старших дошкольников подтвердилось, обнаружены представители четырех типов речемыслительной деятельности. При этом распределение детей дошкольного возраста является неравномерным.

47 % дошкольников, из них 33 % из иноязычной среды, обладают *творческим* типом речемыслительной деятельности и имеют высокие показатели по всем параметрам. Такие дети не испытывают трудностей в построении индивидуального образа мира, отождествлении непосредственно воспринимаемого объекта с образом, хранящимся в памяти, у этих детей гибкое мышление, в каждой ситуации они находят нетипичное решение и с легкостью оперируют понятиями. Дети этого типа свободно выражают свои мысли, строят логически правильные речевые конструкции, объединяют разные слова в классы и категории, они активны в общении и отличаются высоким уровнем коммуникативной активности. Дети данного типа эффективно решают коммуникативные задачи, четко выражают свои мысли в словесной форме, правильно выстраивают предложения, умело оперируют понятиями, высказывают те или иные суждения о предметах, вступают в активный диалог, обладают большим словарным запасом; у них не возникает трудностей при взаимодействии с другими людьми; речь сформирована на высоком уровне, используется большое количество речевых конструкций, оборотов, что дает возможность сделать речь богатой и полной. Эти дети с легкостью сочиняют интересные истории с развитым сюжетом.

К третьему типу речемыслительной деятельности, *непродуктивному*, относится 21 % дошкольников. Эту группу составляют дошкольники из иноязычной среды. У данного типа наблюдается высокий или достаточный уровень развития восприятия и мышления, богатый словарный запас; дети с легкостью подбирают соответствующие окончания для слов, образуют логически правильные предложения, верно определяют данные заранее звуки в слове. Однако дети с подобным типом речемыслительной деятельности характеризуются низким уровнем развития воображения и памяти, что негативным образом сказывается на развитии речевого творчества ребенка. Но при этом речь правильно сформирована, логически выстроена, окончания слов не путаются, дети активны в общении с окружающими.

Среди детей, находящихся вне специализированного обучающего воздействия, часто встречается *когнитивный* тип (16 %). В данном случае наблюдается высокий или достаточный уровень развития восприятия, мышления, воображения и образной памяти, однако на низком уровне развиты такие показатели, как речь, слуховая и зрительная память. Дети умеют отождествлять непосредственно воспринимаемый объект с образом, хранящимся в памяти; также развит процесс категоризации воспринимаемых предметов; достаточно сформированы определенные представления о закономерностях окружающего пространства. Они владеют процессами обобщения и классификации, легче всего запоминают образы, находят креативные способы решения проблемы. Однако речь развита на низком уровне, что говорит о малом словарном запасе, о неумении строить правильные предложения; дети часто применяют неправильные окончания, могут употреблять в речи неправильные слова, которые искажают смысл сказанного, плохо на слух запоминают информацию. Испытуемые данной группы характеризуются коммуникативной пассивностью, замкнутостью и скованностью.

Остальные 16 % детей обладают *коммуникативным* типом речемыслительной деятельности. Эту группу составляют дети из иноязычной среды (10 %) и из иной язычной среды (6 %). Данная группа характеризуется повышенной речевой активностью детей, речевые средства общения отличаются разнообразием и окрашенностью. Ребенок свободно выражает свои мысли и чувства, выстраивает речь таким образом, чтобы она была понятна окружающим, демонстрируя коммуникативную компетентность, которая является показателем его речевого развития. Однако дети этой группы испытывают трудности при восприятии новой информации, часто не улавливают смысл сказанных слов, могут неправильно составлять предложения.

Система психологических показателей оценки «природосообразности» специализированного обучения дошкольников иностранному языку позволяет дифференцировать детей по типу речемыслительной деятельности. Можно предположить, что многообразие индивидуальных траекторий когнитивного плана речемыслительной деятельности дошкольников обусловлено влиянием разной образовательной среды.

Заключение

Таким образом, специализированная образовательная среда с особенностями углубленного обучения иностранному языку определяется как система условий, создаваемых в целях достижения конкретного уровня иноязычной коммуникативной компетенции, включает предпосылки для личностного и когнитивного развития в младшем возрасте. Раннее языковое развитие ребенка ориентировано не на обучение, главная его цель – всестороннее развитие личности, развитие коммуникативных способностей, когнитивных процессов. Реализация возрастных возможностей к развитию будущей иноязычной компетентности ребенка обусловлена образовательной средой и оптимизи-

руется с повышением развивающего эффекта образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста путем организации иноязычной образовательной среды.

Полученные результаты исследования подтверждают целесообразность раннего обучения неродному языку и необходимость находить резервы в организации обучения, чтобы использовать все преимущества благоприятного периода для усвоения иностранного языка в дошкольном возрасте. Проведенные исследования показывают, что после восьми–девяти лет у детей утрачивается гибкость речевого механизма. Дошкольный возраст представляет собой самый благоприятный период для изучения иностранного языка в силу ряда психологических особенностей, это возраст потенциальных возможностей детства, интенсивного восприятия и формирования языковых способностей.

Литература

- Амбеталь А.В. Раннее иноязычное образование как средство формирования личностных ценностей детей старшего дошкольного возраста // Психология образования в поликультурном пространстве. 2014. Т. 1. № 25. С. 89–94.
- Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Л.С. Выготский. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 329–337.
- Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. 1935. С. 53–72.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
- Гончарова Т.Г. Обучение иностранным языкам детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе единых требований: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
- Емельянова И.Д. Специфика развития языковой способности у дошкольников в педагогическом пространстве ДОУ разных видов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2012. Т. 1. № 17. С. 18–25.
- Жукова А.В. К вопросу о психологических требованиях к организации дошкольного образовательного пространства // Английский язык в поликультурном регионе: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Ижевск, 2005 г.). Ижевск: УдГУ, 2005. С. 15–18.
- Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. 1987. № 6. С. 20–26.
- Сахипова З.Г. Речевое общение в многоязычной семье. Уфа: Китап, 1998.
- Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 44–48.
- Тарасенко М.Н. Раннее обучение иностранным языкам. Опыт и проблемы // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты: материалы Междунар. науч.-метод. симпозиума. (Пятигорск, 2004 г.). Пятигорск: ПГЛУ, 2004. С. 139–141.
- Шишова Е.О. Психологические факторы формирования двуязычия как оптимальная среда условия эффективного билингвального образования дошкольников // Общее и особенное в культурах и традициях народов: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва: РАО, 2017. С. 389–392.
- Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

References

- Ambetal', A. V. (2014). Early foreign language education as a means of forming personal values of senior preschool age children [*Rannee inoyazichnoe obrazovanie kak sredstvo formirovaniya lichnostnih zennostei detei starshego doshkol'nogo vozrasta*]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, 1(25), 89–94.

-
- Goncharova, T. G. (2003). *Teaching foreign languages to preschool and primary school children in the system of unified requirements* [Obuchenie inostrannim yazikam detei doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta v sisteme edinih trebovani] [dissertation]. Moscow.
- Negnevitskaya, E. I. (1987). Foreign language for the youngest: yesterday, today, tomorrow [Inostranni yazik dlya samih malen'kih: vchera, segodnya, zavtra]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 6, 20–26.
- Sakhipova, Z. G. (1998). *Speech communication in a multilingual family*. Ufa: Kitap.
- Shishova, E. O. (2017). Psychological factors of the formation of bilingualism as an optimal environment for the effective bilingual education of preschoolers [Psikhologicheskiye faktory formirovaniya dvuyazychiya kak optimal'naya sreda usloviya effektivnogo bilingval'nogo obrazovaniya doshkol'nikov]. In *General and special in the cultures and traditions of peoples: materials of the Intern. scientific-practical* [Obshcheye i osobennoye v kul'turakh i traditsiyakh narodov] (pp. 389–392). Moscow: RAO.
- Spichko, N. A. (2004). Educational Environment in Teaching Foreign Languages [Obrazovatel'naya sreda v obuchenii inostrannim yazikam]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 5, 44–48.
- Tarasenko, M. N. (2004). *Early foreign languages teaching. Experience and problems* [Ranneye obucheniye inostrannym yazykam. Opyt i problemy]. In *Teaching of foreign languages and cultures: theoretical and applied aspects: materials of Intern. scientific method. symposium. (Pyatigorsk, 2004)* [Prepodavaniye inostrannykh yazykov i kul'tur: teoreticheskiye i prikladnyye aspekty: materialy Mezhdunar. nauch.-metod. simpoziuma. (Pyatigorsk, 2004 g.)] (pp. 139–141). Pyatigorsk: PGLU.
- Vygotskiy, L. S. (1982). On the question of multilingualism during childhood [K voprosu o mnogoyazychii v detskom vozraste] In Vygotsky, L. S. *Collected Works in 6 volumes* [Sobraniye sochineniy v 6 t.]. Vol. 2 (pp. 329–337). Moscow: Pedagogika.
- Vygotskiy, L. S. (1999). *Thinking and speaking* [Myshleniye i rech']. Moscow: Labyrinth.
- Yasvin, V. A. (2001). *Educational environment: from modeling to design* [Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu]. Moscow: Smysl.
- Yemel'yanova, I. D. (2012). Specificity of the development of language ability in preschool children in the pedagogical space at infant schools of different types [Spezifika razvitiya yazykovoi sposobnosti u doshkol'nikov v pedagogicheskom prostranstve DOU raznih vidov]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, 1(17), 18–25.
- Zhukova, A. V. (2005). On the question of psychological requirements to the organization of preschool educational space [K voprosu o psikhologicheskikh trebovaniyakh k organizatsii doshkol'nogo obrazovatel'nogo prostranstva]. In *English in a multicultural region: materials of the Intern. scientific-practical. conf. (Izhevsk, 2005)* [Angliyskiy yazyk v polikul'turnom regione: materialy Mezhdunar. nauch.- prakt. konf. (Izhevsk, 2005 g.)] (pp. 15–18). Izhevsk: UdGU.
-

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.016:81

ПРИНЦИП АУТЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

М.В. Киселёва

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия)

Резюме. В статье рассматривается реализация принципа аутентичности с целью формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. Анализируется реализация трех типов аутентичности (аутентичности текста, поведения и персональной аутентичности) с точки зрения направленности на формирование межкультурной компетенции. Проведенный анализ показывает, что, несмотря на появление в современных УМК по иностранным языкам аутентичных текстов, их использование не может рассматриваться как реализация принципа аутентичности, так как необходимо проведение исследований для выяснения того, получают ли учащиеся информацию о контекстах естественного использования данных текстов, какие приемы используют учителя для раскрытия и интерпретации культурного компонента содержания этих текстов, не нуждаются ли эти тексты в лексической или грамматической адаптации, сопровождаются ли они социокультурными комментариями. Анализ аутентичности поведения и персональной аутентичности свидетельствует о том, что в настоящее время не используются эффективные приемы для их реализации. Аутентичность поведения учащихся и их персональная аутентичность возможны в условиях внедрения в процесс обучения практики межкультурного общения, то есть создания для их условий межкультурного общения. Практика учащихся в межкультурном общении может быть осуществлена в процессе организованной учителем непосредственной и опосредованной межкультурной коммуникации, которая становится возможной в процессе участия учащихся в международных встречах, программах международных обменов, международных образовательных программах, видеоконференциях и электронной переписке.

Ключевые слова: принцип аутентичности, аутентичность текста, аутентичность поведения, персональная аутентичность.

THE PRINCIPLE OF AUTHENTICITY IN MODERN METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

M.V. Kiseleva

Herzen State Pedagogical University of Russia (St.Petersburg, Russia)

Abstract. The article discusses how the principle of authenticity is implemented for developing intercultural competence in the process of teaching/learning foreign languages. The implementation of

three types of authenticity (authenticity of text, authenticity of behavior, personal authenticity) is analyzed from the point of view of their impact on developing intercultural competence. The analysis has demonstrated that, although modern foreign language textbooks use authentic texts, the way these texts are used does not imply that the principle of authenticity of text is implemented. There is a need to conduct a research to find out if students are informed about the natural contexts in which the authentic texts are used, how teachers explain and interpret the cultural component of the content of these texts, if these texts need to be adapted in terms of vocabulary or grammar, if socio-cultural commentary is given to students. The analysis of authenticity of behavior, personal authenticity shows that currently there are no effective techniques implied for their implementation. Authenticity of students' behavior and their personal authenticity are possible if students have opportunities to practice intercultural communication. This practice can be implemented if teachers organize various kinds of direct and indirect intercultural interactions for students: their participation in international meetings, exchange programmes, international study programmes, videoconferences and electronic communication.

Keywords: *the principle of authenticity, authenticity of text, authenticity of behavior, personal authenticity.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-80-85

Введение

Уже в конце прошлого столетия в отечественной методике обучения иностранным языкам произошли коренные изменения на уровне целеполагания [Киселёва, 2003]: под стратегической целью обучения иностранным языкам стали понимать не формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а развитие способности к межкультурной коммуникации, подготовку к эффективному участию в ней [Гальскова, 2003: 49], т.е. овладение иностранным языком как средством межкультурного общения. Постановка новых целей обучения была обусловлена тем, что, как показали исследования, несмотря на достоинства коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, высокое качество формирования коммуникативной компетенции, и достижения учащихся в освоении иностранного языка, «беглость и правильность в лексико-грамматическом аспекте не гарантируют взаимопонимания и далее результативной совместной деятельности в процессе реального общения» [Елизарова, 2005: 4–5].

При этом важно отметить, что новая стратегическая цель не отвергает формирование коммуникативной компетенции. Как отмечает Г.В. Елизарова, межкультурная компетенция соотносится с коммуникативной компетенцией, привнося в нее межкультурное измерение, но обладая при этом собственными компонентами, не входящими в компетенцию коммуникативную [Елизарова, 2005: 315].

Ориентация на подготовку учащихся к участию в межкультурном общении привела к тому, что в современной методике обучения иностранным языкам особая значимость стала придаваться принципу аутентичности, в связи с чем проблема аутентичности, ее трактовка и реализация в обучении иностранным языкам в настоящий момент широко обсуждаются. Д. Ньюби [Newby, 2000: 16–23] выделяет три типа аутентичности:

- аутентичность текстов, используемых в учебниках по иностранным языкам (authenticity of text);
- аутентичность поведения, которая подразумевает задания и упражнения, выполняемые учащимися, а также тексты, продуцируемые ими (authenticity of behaviour);

-
- персональная аутентичность, выражающаяся в отношении учащихся к изучаемым и продуцируемым текстам и к способам обучения, то есть принятие или неприятие их (personal authenticity).

Рассмотрим каждый из данных типов аутентичности с точки зрения их реализации в современной практике обучения иностранным языкам для формирования межкультурной компетенции.

Аутентичность текстов

Проблема аутентичности текстов касается вопроса, должны ли тексты, используемые в учебных целях, представлять собой «естественные» тексты, то есть тексты, продуцируемые носителями языка в ситуациях естественного общения, либо на занятиях и в учебниках целесообразно использовать учебные тексты, то есть тексты, созданные в учебных целях или адаптированные для учебных целей «естественные» тексты.

Н.Д. Гальскова отмечает особую роль аутентичных текстов в современном обучении иностранным языкам. По ее мнению, «процесс обучения иностранному языку должен опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации, в котором представлены признаки другой языковой общности» [Гальскова, 2003: 79].

Однако, по мнению Д. Ньюби, учебник по иностранному языку вообще не может содержать аутентичный текст хотя бы потому, что сам факт «трансплантации» аутентичного текста в образовательную среду лишает его определенных контекстуальных характеристик, вырывает из ситуации естественного использования, что меняет его смысловое содержание [Newby, 2000: 17].

Полагаем, обе точки зрения справедливы, в то же время они противоречат друг другу: аутентичные тексты необходимы для формирования межкультурной компетенции, в то же время аутентичный текст, размещенный в учебнике, перестает быть аутентичным. При этом нужно отметить, что в современных учебно-методических комплексах по английскому языку широко используются аутентичные тексты. В связи с этим необходимо исследовать, каким образом данные тексты актуализируются в обучении, а именно: получают ли учащиеся информацию о контекстах естественного использования данных текстов, какие приемы используют учителя для раскрытия и интерпретации культурного компонента содержания этих текстов, не нуждаются ли эти тексты в лексической или грамматической адаптации, сопровождаются ли они социокультурными комментариями. Важнейшим вопросом является то, реализуют ли аутентичные тексты свою главную функцию, способствуют ли «проникновению» учащихся в культуру страны, в которой эти тексты используются, насколько им понятен контекст их реальной культурной среды. В связи с этим необходимы комплексные исследования не только для того, чтобы выяснить, какими пояснениями и разъяснениями сопровождаются эти тексты в учебнике и книге для учителя, сопровождаются ли они наглядностью, но и для того, чтобы установить, применяются ли при этом мультимедийные средства, видеоматериалы, интернет-технологии, которые могут стать «проводниками» в естественный контекст аутентичного текста.

Аутентичность поведения

Аутентичность поведения касается использования учащимися иностранного языка в процессе выполнения тех заданий и упражнений, которые даются в учебнике или применяются учителем. Здесь выделяются два аспекта аутентичности – прагматическая и процессуальная.

Прагматическая аутентичность реализуется посредством использования таких приемов обучения, которые базируются на моделировании ситуаций и контекстов реального использования языка в типичных ситуациях общения, один из наиболее используемых приемов – ролевая игра. Ролевая игра действительно является важнейшим средством, необходимым для формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке. Ролевая игра позволяет учителю имитировать на уроке коммуникативную ситуацию, мотивировать учащихся к коммуникации. Учащиеся, принимающие участие в ролевых играх, решают различные коммуникативные задачи, развивающие их коммуникативную, в частности лингвистическую компетенцию на иностранном языке. Тем не менее рассматривать ролевую игру как средство развития межкультурной компетенции представляется проблематичным: между участниками ролевой игры, которые на самом деле являются представителями одной и той же культуры, не возникает коммуникативных сбоев, обусловленных их культурной принадлежностью, различием фоновых знаний, картин мира, менталитета, стереотипов и т.д. Таким образом, ориентация на формирование межкультурной компетенции ставит перед учителем задачу не имитации посредством ролевых игр межкультурного общения на уроке, а организации для учащихся практики в межкультурном общении, которое в данном случае рассматривается не только как цель, но и как средство обучения.

Процессуальная аутентичность обладает психолингвистической сущностью. Она подразумевает ментальные процессы, активизирующиеся при продуктивной и рецептивной речевой деятельности в реальном общении. Рассмотрим не психолингвистический, а психологический аспект процессуальной аутентичности с точки зрения межкультурного общения.

Согласно исследованию Г.В. Елизаровой, в процессе межкультурного общения коммуниканты могут испытывать такие психологические состояния, как неопределенность относительно отношений, чувств, ценностей и поведения «чужих», обусловленная непредсказуемостью этого общения, как следствие данной неопределенности – состояние тревожности, то есть эмоциональной реакции, возникающей в момент или период ожидания возможных негативных последствий межкультурного общения [Елизарова, 2005]. Вполне вероятно, что учащиеся могут испытывать тревожность и волнение и в процессе продуктивной и рецептивной речевой деятельности на иностранном языке на уроке, однако эти психологические состояния имеют совершенно иную природу по сравнению с тревожностью и волнением, возникающими в процессе межкультурного общения. Иными словами, можно утверждать, что процессуальная аутентичность, характерная для реального межкультурного общения, отличается от процессуальной аутентичности, характерной для общения на иностранном языке с одноклассниками или с учителем. Это означает, что даже если предположить, что ментальные процессы, активизирующиеся при продуктивной и рецептивной речевой деятельности в процессе коммуникации на иностранном языке с одноклассником или учителем на уроке совпадают с ментальными процессами, активизирующимися в процессе межкультурной коммуникации, психологические состояния людей, участвующих в межкультурной коммуникации, могут оказывать негативное влияние на данные ментальные процессы. Для постепенного преодоления такого влияния необходима организация практики в межкультурном общении, которую и можно рассматривать как реализацию процессуальной аутентичности в процессе обучения иностранному языку.

Персональная аутентичность

Персональная аутентичность в отличие от первых двух типов аутентичности (текстов и поведения), относящихся к проблемам разработки учебников, учебных мате-

риалов и методики обучения, касается отношения учащегося к учебному процессу, к его принятию учебных материалов и способов обучения. Как утверждает Д. Ньюби, данная аутентичность рассматривается не как свойство и характеристика учебных материалов и методики обучения, а как результат взаимодействия, интеракции учащегося с этими материалами и языком, то есть речь идет об «аутентизации» учащимися обучения [Newby, 2000: 19]. Д. Ньюби полагает, что в конечном итоге учащиеся сами определяют свои собственные критерии аутентичности на основе их собственной интерпретации значимости учебных материалов и выполняемых заданий и упражнений для удовлетворения их эмоциональных, познавательных, функциональных и других потребностей.

Рассматривая персональную аутентичность в свете формирования межкультурной компетенции, следует отметить, что выполнение учебных заданий, какими бы значимыми ни считали их учащиеся, рассматривается ими как деятельность, представляемая для оценки учителем: учащиеся осознают, что результат выполнения задания типа «напиши письмо зарубежному другу» не является на самом деле письмом зарубежному другу, результат этого задания – текст, который оценивается учителем. Несмотря на значимость таких заданий, их нельзя рассматривать как реализацию принципа персональной аутентичности. Полагаем, что «аутентизация» учащимися обучения будет происходить в процессе их практики в межкультурном общении.

Выводы

Роль каждого из типов аутентичности по-разному оценивается в методике в зависимости от подхода к обучению иностранным языкам. Так, в коммуникативном подходе особое значение придается аутентичности текстов и поведения. В личностно-ориентированном (личностно-деятельностном) подходе самое большое значение придается персональной аутентичности. Д. Ньюби справедливо полагает, что только интегративный подход к аутентичности, то есть сочетающий все три типа аутентичности, является наиболее целесообразным.

Тем не менее, как показал приведенный анализ, реализация принципа аутентичности с целью формирования межкультурной компетенции требует дальнейшего исследования, а также внедрения в процесс обучения практики межкультурного общения. Существует много разнообразных возможностей для организации такой практики, базирующейся на непосредственной и опосредованной межкультурной коммуникации: программы международных обменов, участие в международных образовательных программах, организация видеоконференций и электронной переписки.

Литература

- Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003.
- Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005.
- Киселёва М.В. Стратегическая цель обучения языкам на современном этапе – от коммуникативной компетенции к межкультурной компетенции // Современное дошкольное и начальное образование: пути развития. Часть первая: Педагогика и психология дошкольного и начального обучения: Мат-лы междунаро. научно-практич. конф. 20–21 марта 2003 г., посвященной 300-летию Санкт-Петербурга. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. С. 396–401.

Newby D. Authenticity (introductory article) // Fenner A.-B., Newby D. *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2000. P. 16–23.

References

- Elizarova, G. V. (2005). *Culture and Teaching Foreign Languages* [Kultura i obuchenie inostrannyim yazykam]. St.Petersburg: KARO.
- Gal'skova, N. D. (2003). *Modern methodology of teaching foreign languages: A textbook for teachers* [Sovremennaya metodika obucheniya inostrannyim yazykam: Posobie dlya uchitelya]. Moscow: ARKTI.
- Kiseleva, M. V. (2003). The Strategic goal of teaching foreign languages: From communicative competence to intercultural competence. [Strategicheskaya tsel obucheniya yazykam na sovremennom etape – ot kommunikativnoy kompetentsii k mezhkulturnoy kompetentsii]. In *Modern preschool and primary education: ways of development. Part one: Pedagogy and psychology of preschool and primary education: Materials of the international scientific and practical conference on March 20-21, 2003, dedicated to the 300th anniversary of St.Petersburg* [Sovremennoe doshkolnoe i nachalnoe obrazovanie: puti razvitiya. Chast pervaya: Pedagogika i psihologiya doshkolnogo i nachalnogo obucheniya: Mat-ly mezhdunarod. nauchno-praktich. konf. 20-21 marta 2003., posvyaschyonnoy 300-letiyu Sankt-Peterburga] (pp. 396–401). St.Petersburg: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gertsena.
- Newby, D. (2000). Authenticity (introductory article). In Fenner, A.-B., & Newby, D. *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness* (pp. 16–23). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАКОНТЕНТА ПОРТАЛА TED TALKS В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

А.Н. Пузатых

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. В статье рассматривается возможность применения материалов открытого образовательного ресурса TED Talks на занятиях по английскому языку со студентами неязыковых специальностей вузов. Медиа контент TED позволяет решить ряд проблем, возникающих при обучении английскому языку, а именно нехватку часов на обучение, отсутствие возможности слышать аутентичную речь носителей языка, повышение мотивации к изучению языка. Нами сформулированы требования, которым должны отвечать используемые видеоматериалы, а также определены этапы работы с роликами.

Подробно рассматриваются возможности интеграции в процесс обучения злободневных аутентичных видеоматериалов. Отмечаются главные преимущества использования медиа контента портала TED. Однако при работе следует придерживаться четких критериев отбора видеолекций. Среди них мы выделяем следующие: уровень владения языком и цель занятия. Темы, которые берутся с портала TED, должны выступать как дополнение к основному изучаемому материалу или отражать иной взгляд на вопрос.

Кроме этого, мы акцентируем внимание на необходимости определения уровня сложности самих лекций. Сделать это можно с помощью двух сайтов. Первый – это Lexile. Он позволяет определить уровень сложности текста и соотнести его с Европейской системой уровней владения иностранным языком. Второй – VocabProfilers – позволяет определить уровень сложности лексики. На основе этих данных преподаватель может определить степень сложности выступления и выбрать те, которые подходят для его аудитории.

В конце статьи мы приводим ряд упражнений для работы с одной из видеолекций. Они включают в себя три этапа: просмотр, прослушивание и постпрослушивание.

Ключевые слова: информационные технологии, TED Talks, английский язык, видеолекция, интернет-ресурс, неязыковой вуз.

USING MODERN MEDIA CONTENT OF TED TALKS FOR TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

A.N. Puzatykh

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. The article considers the possibility of using the materials of the open educational resource TED Talks at English classes with students of non-linguistic specialties of universities. TED media content allows us to solve a number of problems arising in teaching English, namely, the lack of hours for training, the lack of the ability to hear the authentic speech of native speakers, increasing the motivation to learn the language. We formulate the requirements that video materials should meet, and also determine the stages of working with clips.

The possibilities of integrating topical authentic video materials into the learning process are considered in detail. The main advantages of using the media content of the TED portal are noted. However, one must adhere to clear criteria for selecting video lectures. Among them we distinguish the following: the level of language proficiency and the purpose of the lesson. The topics that are taken should be supplementary to the main material studied or reflect a different view on the problem.

In addition, we emphasize the need to determine the level of complexity of lectures themselves. One can do this using two sites. The first is Lexile. It allows one to determine the level of complexity of a text and correlate it with the Common European Framework of Reference. The second one is VocabProfilers. It allows us to determine the level of complexity of the vocabulary. Based on these data, the teacher can determine the degree of complexity of the speech and choose those that are suitable for his audience.

At the end of the article, we give a series of exercises to work with one of video lectures. They include three stages: pre-viewing, while viewing and post/after-viewing.

Keywords: *information technologies, TED Talks, English language, video lecture, Internet resource, non-linguistic university.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-86-93

В настоящее время интернет-технологии рассматриваются как одно из самых популярных и перспективных средств обучения. Виртуальное пространство и представленные в нем образовательные ресурсы дают возможность воплотить в жизнь главные принципы электронного обучения – свободный доступ к образовательным ресурсам и возможность адаптировать процесс обучения под нужды и возможности студентов.

Применение веб-технологий в процессе обучения английскому языку является очень перспективным, так как Интернет предоставляет доступ к неограниченному количеству современных аутентичных материалов, что позволяет студенту погружаться в иноязычную среду, ближе знакомиться с культурными реалиями страны изучаемого языка и слышать примеры современного английского языка. Это позволяет развивать речевые навыки студентов и профессионально значимые компетенции.

Актуальность использования современного аутентичного медиаконтента для преподавания дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых отделениях обуславливается ограниченным количеством отведенных часов, невозможностью общаться с носителем языка, что приводит к снижению мотивации.

Частично решить данную проблему позволяет применение на занятиях по английскому языку различных инновационных технологий. Как правило, они повышают мотивацию, качество усваиваемого языкового материала. В отечественном образовании вопросом использования инновационных технологий для преподавания иностранного языка занимались такие ученые, как Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, И.И. Халева, Н.Д. Гальскова, П.В. Сысоев и др. Авторы обращают внимание на необходимость «погружения» в иноязычную языковую среду [Сиразеева, Валеева, Морозова, 2015; Sysoyev, Evstigneeva, Evstigneev, 2015].

Построить иноязычную среду на уроках английского языка помогают особые интернет-ресурсы, предоставляющие доступ к аутентичному видеоконтенту. Использование оригинальных языковых видеоматериалов является одним из самых эффективных способов развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей вузов. Они обладают:

- общеобразовательной ценностью (несут информацию о национально-культурных особенностях общения носителей языка, которая содержит фоновые знания);

-
- профессиональной ценностью (используются термины, профессиональная лексика);
 - воспитательной ценностью (позволяют создавать проблемные ситуации языковой и неязыковой наглядности, что стимулирует языковое высказывание и лучшее запоминание материала);
 - практической ценностью (использование языковых средств, которые отвечают целям и средствам общения и соответствуют общественному положению партнера по коммуникации, что позволяет усваивать язык как средство межличностного общения);
 - развивающим потенциалом (расширяется кругозор, культурная осведомленность, повышается мотивация к дальнейшему изучению английского языка в сфере профессиональной коммуникации) [Чикунова, 2011: 12].

Для достижения максимального эффекта от использования видеоматериалов на занятиях необходимо, чтобы материал отвечал ряду требований:

- содержание должно соотноситься с изучаемыми темами и уровнем знаний учащихся;
- видеоролик должен быть информативным;
- необходимо наличие четких инструкций по работе с видеотекстом со стороны преподавателя;
- видеоматериал должен вызывать интерес у студентов, повышать мотивацию к изучению языка.

Следует также отметить, что занятие должно быть продумано и четко структурировано. При работе с видеоматериалами можно выделить следующие этапы:

1. Допросмотровый (Pre-viewing). На данном этапе преподаватель формулирует цель и задачи, активизирует языковые и предметные знания по теме, а также сообщает студентам, что нужно делать, на что обратить внимание, предоставляет список вопросов, которые помогут понять содержание видеоролика.

2. Просмотровый (While viewing). На данном этапе студентам следует делать записи основных идей, деталей, терминов лекции, обращать внимание на информацию, которая поможет ответить на поставленные вопросы.

3. Пост-просмотровый (Post/after viewing). После просмотра студенты могут обсудить ответы на вопросы, пересказать основное содержание увиденного материала, составить интеллектуальную карту.

Сегодня на просторах сети Интернет можно найти бесчисленное количество как видеоресурсов, непосредственно разработанных для тех, кто изучает английский язык, так и видеоматериалов, которые предназначены для самообразования (например, TED Talks).

В данной статье мы более подробно рассмотрим возможности интеграции в процесс обучения студентов неязыковых специальностей аутентичных видеоматериалов, которые предоставляются платформой TED Talks (<https://www.ted.com/talks>) [TED].

TED (англ. Technology Entertainment Design) представляет собой некоммерческий американский фонд, который дважды в год проводит конференции, где выступающие делятся своими размышлениями и передовыми разработками. Миссией TED является «распространение уникальных идей» (ideas worth spreading), поэтому все лекции выкладываются в открытом доступе. Также конференции TED отражают новое явление в обучении, которое получило название edutainment. Данное понятие образовано от слов «education» (образование) и «entertainment» (развлечение) и его можно перевести как «обучение с элементами развлечения».

На медиапортале представлено более 2800 лекций по искусству, науке, образованию, политике, экономике и другим направлениям. Спикерами становятся, как правило, известные люди – бывшие и действующие политики, бизнесмены, ученые, писатели. Материал можно отбирать по следующим критериям: тема, продолжительность выступления, область, популярность среди посетителей, по имени спикера.

Сегодня материалы сайта активно используются в образовательных целях по всему миру. Зарубежные ученые отмечают следующие преимущества TED-конференций, задающих совершенно иной вектор построения процесса образования. Первое – это возможность знакомиться с актуальным, современным контентом по разным направлениям. Работа с такими видеолекциями мотивирует изучать новые темы, способствует стремлению к непрерывному образованию, к получению нового опыта [Rubenstein, 2012; Taibi et al., 2015]. Второе – данные выступления представляют собой новый жанр, который интегрирует в себя черты лекций, читаемых в вузах, презентаций, которые используются во время выступлений на конференциях и имеет ограниченные временные рамки в 18 минут [Scotto di Carlo, 2015: 203]. Третье – TED-выступления дают возможность увидеть, как можно построить эффективную коммуникацию, какие навыки позволяют успешно выступать спикерам [Кошелева, 2017].

Успешность использования медиаконтента портала TED в обучении английскому языку отмечается и российскими учеными [Волченкова, Семенова, 2014; Лебедева, Печищева, 2016; Кошелева, 2017]. Главными преимуществами интеграции TED-ресурсов на занятиях по английскому языку являются:

- все записи выступлений предоставляются в открытом доступе на сайте с возможностью скачивания;
- видео длится от 3–4 до 18 минут;
- к каждому выступлению предоставляются субтитры;
- спикеры выступают на английском языке, но есть возможность получить субтитры на родном для вас языке благодаря работе волонтеров;
- многие выступления сопровождаются полным текстом записи с таймингом;
- не для всех выступающих английский является родным языком, поэтому предоставляется возможность практики восприятия английской речи на слух от спикеров из разных стран.

Однако при выборе материалов портала TED Talks необходимо следовать определенным критериям. Рассмотрим их подробнее. Главным критерием выступает уровень владения английским языком и цель занятия. Выступления TED Talks необходимо подвергать тщательному критическому анализу со стороны преподавателя. Во-первых, необходимо выбирать темы, которые будут являться дополнением к материалу занятия или учебника или отражать иную точку зрения на конкретный вопрос. Студентам с уровнем Elementary или Pre-intermediate легче будет усваивать материал на уже изученную тему.

Во-вторых, необходимо определить языковой уровень самих лекций. Это может сделать сам преподаватель, принимая во внимание навыки аудирования своих студентов [Кошелева, 2017]. Можно также использовать специализированные ресурсы Интернета, которые позволяют оценить сложность содержания выступления. Хотя полностью на них полагаться нельзя, но путем сравнения скриптов к видеоматериалам можно определить уровень удобочитаемости текста. Одним из таких сайтов является портал Lexile. Он позволяет определить уровень сложности текста [Lexile].

Для оценки владения языком сегодня используется Европейская система уровней владения иностранным языком (CEFR). Однако сегодня отсутствует явная связь между данной системой и уровнем сложности текста. Поэтому за основу оценки мы бе-

рем примерную корреляцию этих систем на основе данных теста TOEFL по чтению, предложенную М. Смитом и Дж. Тернером [Smith, Turner, 2016].

В таблице 1 представлены результаты испытуемых по тесту TOEFL с точки зрения уровней CEFR и соответствующих показателей по Lexile.

Таблица 1

**Результаты студента по чтению согласно тесту TOEFL
и суммарный показатель Lexile**

CEFR Level	TOEFL® Primary™ Test Reading Scale Score	TOEFL® Junior™ Test Reading Scale Score	TOEFL iBT® Test Reading Scale Score	TOEIC® Test Reading Scale Score	Aggregate Range
A1	ниже 0L–175L	510L–585L		510L–620L	ниже 0L–620L
A2	180L–700L	590L–790L		625L–910L	180L–910L
B1	705L и выше	795L–995L	945L–1210L	915L–1090L	705L–1210L
B2		1000L–1160L	1215L–1370L	1095L–1285L	1000L–1370L
C1			1375L–1400L	1290L–1400L	1290L–1400L
C2			1405L–1595L		1405L–1595L

Так, проанализированный нами текст Кирка Ситрона «And now, the real news», который мы в дальнейшем будем использовать на одном из занятий, имеет показатель по Lexile 600L–700L, что приблизительно соответствует уровню A2 (предпороговый уровень).

Уровень сложности текста может также определяться его лексическим составом. Чтобы оценить сложность словарного состава выступления, можно воспользоваться сайтом VocabProfilers [VocabProfilers]. После анализа следует обратить внимание на следующие показатели:

- K1 words – это слова, входящие в первую тысячу самых употребительных в английском языке;
- K2 words – слова, которые входят во вторую тысячу самых распространенных слов;
- AWL – Academic Word List (академические слова);
- Off-list – слова, которые не относятся к первым трем спискам.

На начальном уровне необходимо брать лекции, в которых большую часть составляют слова из K1 списка.

В вышеупомянутом тексте слова K1 составляют 84,95 %. Требующих уточнения слов (Off-list) – 9,07 %.

Таким образом, оба сервиса показывают, что текст «And now, the real news» прекрасно подходит для работы со студентами неязыковых специальностей.

В-третьих, необходимо обращать внимание на продолжительность лекции. Для начального уровня подойдут выступления до 6 минут.

Далее мы рассмотрим один из примеров использования лекции TED talks (Kirk Citron: And now, the real news (www.ted.com/talks/kirk_citron_and_now_the_real_news)) на занятии по «Английскому языку в сфере профессиональной коммуникации» для студентов отделения журналистики.

Допросмотровый этап

Обсудите следующие вопросы:

1. To your mind, what kind of news will be significant and not forgotten in the near future? Why?

-
2. What news is in the focus of the mainstream media in your country? Do you believe such situation should be changed?
 3. How do you think those who watch mainstream news and media affect it?

Словарь

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. To be “drowning” in news | A. Расширять границы возможного. |
| 2. To matter “in the long run” | B. Очень быстро стать неважным и быть забытым. |
| 3. To “fall by the wayside” | C. Воспринимать такое огромное количество новостей, которое мы не можем переработать. |
| 4. To “push back the limits” | D. Иметь важное значение в долгосрочной перспективе, или остаться важным навсегда. |

Просмотровый этап

Ответьте на вопросы:

1. As stated by Miller, what is one reason why world news coverage has declined?
2. What is the most common source that people turn to for their news in the United States?
3. What are the two main problems with news on the web that Miller talks about?
4. Does Miller think that people know less about the world simply because they are not interested?
5. Do more formally educated people generally know more?

Постпросмотровый этап

Изучите фразы и идиомы, связанные с журналистикой:

Bad news travels fast: Худая молва как молния быстра.

Breaking news: Срочные новости.

Hot off the press: Последние новости из газет.

Megaphone diplomacy: Дипломатия рупора (использование средств массовой информации в разрешении конфликтных ситуаций вместо переговоров).

To spread like wildfire: Распространяться молниеносно.

Word of mouth: Сарафанное радио (информация, которая распространяется от человека к человеку не через средства массовой информации, а через личное общение).

Подводя итог, следует обратить внимание на то, что использование видеоконтента портала TED Talks является эффективным дополнительным способом, который может применяться для обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей вузов, так как возможность работать с аутентичными лекциями на злободневную тематику повышает мотивацию к изучению языка, активизирует все виды речевой деятельности и еще больше приобщает к культуре страны изучаемого языка.

Литература

Волченкова К.Н., Семенова Я.В. Использование видеоматериалов сайта Ted.com в обучении английскому языку студентов вузов неязыковых специальностей // Наука ЮУрГУ: ма-

-
- териалы 66-й науч. конф. (Челябинск, 15–17 апреля 2014 г.). Челябинск: изд-во ЮУр. Ун-та, 2014. С. 1151–1157.
- Кошелева И.Н. Видеоматериалы Tedtalks как образовательный инструмент в обучении английскому языку в вузе // Известия ВГПУ. 2017. № 5(118). С. 13–18.
- Лебедева М.В., Печищева Л.А. Применение современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам (на примере английского языка) // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2016. № 2. С. 120–125.
- Сиразеева А.Ф., Валеева Л.А., Морозова А.Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 3–10.
- Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011.
- Lexile Framework For Reading. URL: <https://lexile.com/educators/tools-to-support-reading-at-school/tools-to-determine-a-books-complexity/> (дата обращения: 22.08.2018).
- Rubenstein L. DaVia Using TED talks to inspire thoughtful practice // The teacher educator. 2012. Vol. 47. Issue 4. P. 261–267.
- Scotto di Carlo G. Stance in TED talks: Strategic use of subjective adjectives in online popularization // Ibérica. 2015. № 29. P. 201–222.
- Smith M., Turner J. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and The Lexile® Framework for Reading. 2016. URL: https://metametricsinc.com/wp-content/uploads/2018/01/CEFR_1.pdf (дата обращения: 22.08.2018).
- Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. The development of students' skills via modern information and communication technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. P. 114–121.
- Taibi D., Chawla S., Dietze S., Marenzi I., & Fetahu B. Exploring TED talks as linked data for education // British journal of educational technology. 2015. № 46(5). P. 1092–1096.
- TED – Ideas worth spreading. URL: <https://www.ted.com/talks> (дата обращения: 21.08.2018).
- VocabProfilers. URL: <https://www.lexutor.ca/vp/> (дата обращения: 22.08.2018).

References

- Chikunova, A. E. (2011). Authentic video materials as the means of economics students' sociocultural competence development while teaching English [*Autentichnye videomaterialy kak sredstvo razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentsii studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey v protsesse obucheniya angliyskomu yazyku*] [dissertation abstract]. Ekaterinburg.
- Kosheleva, I. N. (2017). Videos of TED talks as an educational tool in teaching English at a higher School [*Videomaterialy Tedtalks kak obrazovatel'nyy instrument v obuchenii angliyskomu yazyku v vuze*]. *Izvestiya VGPU*, №5 (118), 13–18.
- Lebedeva, M. V., & Pechishcheva, L. A. (2016). The use of modern educational technologies in teaching foreign languages (by the example of the English language) [*Primenenie sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v obuchenii inostrannym yazykam (na primere angliyskogo yazyka)*]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Pedagogika*, 2, 120–125.
- Lexile Framework For Reading*. Retrieved from: <https://lexile.com/educators/tools-to-support-reading-at-school/tools-to-determine-a-books-complexity>
- Rubenstein, L. (2012). DaVia Using TED talks to inspire thoughtful practice. *The teacher educator*, 47(4), 261–267.
- Scotto di Carlo, G. (2015). Stance in TED talks: Strategic use of subjective adjectives in online popularization. *Ibérica*, 29, 201–222.
- Sirazeeva, A. F., Valeeva, L. A., & Morozova, A. F. (2015). Innovative technologies for teaching a foreign language at a university [*Innovatsionnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze*]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 3, 3–10.
-

-
- Smith, M., & Turner, J. (2016). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and The Lexile® Framework for Reading. Retrieved from: https://metametricsinc.com/wp-content/uploads/2018/01/CEFR_1.pdf
- Sysoyev, P. V., Evstigneeva, I. A., & Evstigneev, M. N. (2015). The development of students' skills via modern information and communication technologies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 200, 114–121.
- Taibi, D., Chawla, S., Dietze, S., Marenzi, I., & Fetahu, B. (2015). Exploring TED talks as linked data for education. *British journal of educational technology*, 46(5), 1092–1096.
- TED – Ideas worth spreading*. Retrieved from: <https://www.ted.com/talks>
- VocabProfilers*. Retrived from: <https://www.lex tutor.ca/vp/>
- Volchenkova, K. N., & Semenova, Ya. V. (2014). Using video materials of Ted.com site in teaching English to students of universities of non-linguistic specialties [*Ispol'zovanie videomaterialov sayta Ted.com v obuchenii angliyskomu yazyku studentov vuzov neyazykovykh spetsial'nostey*]. In *Materials of the 66th scientific. conf. (Chelyabinsk, April 15-17, 2014)* [*Nauka YuUrGU: materialy 66-y nauch. konf. (Chelyabinsk, 15–17 aprelya 2014 g.)*]. Chelyabinsk: izd-vo YuUr. Un-ta, 1151–1157.
-

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ

Ж.В. Чуйкова

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. Современный этап отечественной образовательной политики в сфере дошкольного образования направлен прежде всего на создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком периода дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей. В соответствии с принятым федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования важным фактором, обеспечивающим индивидуальное и творческое развитие каждого ребенка, является организация развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном образовательном учреждении. Поиск новых подходов к организации предметно-пространственной среды в дошкольном учреждении закономерно привел к обращению к историческому прошлому, которое богато опытом как реализованных, так и не осуществленных на практике возможностей развития детей дошкольного возраста, посредством организации предметно-развивающей среды. В статье автор в целостном виде представил историко-педагогический анализ научных и педагогических взглядов на процесс организации предметно-развивающей среды в отечественных дошкольных учреждениях. Автор обращается к системам Ф. Фребеля и М. Монтессори, использовавшим средовой подход и создавшим специальную обучающую среду, эффективно развивающую интеллект ребенка дошкольного возраста, воплощенным в первых отечественных дошкольных учреждениях. Особое внимание в статье уделено опыту построения предметно-развивающей среды в дошкольных учреждениях А.С. Симонович, соединившей лучшие идеи зарубежных и отечественных педагогов в вопросах формирования разносторонне развитой личности детей, в том числе и в сфере организации предметно-развивающей среды. В статье представлены научно-педагогические взгляды ведущих отечественных ученых советского и постсоветского периода по вопросу организации предметной среды в отечественных дошкольных учреждениях. Результаты исследования позволяют рекомендовать использование опыта прошлого для обновления организации и моделирования развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей индивидуальное развитие каждого ребенка.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, дети дошкольного возраста, организация предметно-пространственной среды.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF THE ORGANIZATION OF THE OBJECTIVE DEVELOPMENTAL ENVIRON- MENT AT PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA

Zh.V. Chuikova

Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Abstract. The current stage of the national educational policy in the sphere of preschool education is primarily aimed at creating favorable conditions for the child's full-fledged period of pre-

school childhood, regardless of place of residence, sex, nation, language, social status, psychophysiological and other characteristics. In accordance with the adopted Federal State Educational Standard of Preschool Education, an important factor ensuring the individual and creative development of each child is the organization of the developing objective-spatial environment at a preschool educational institution. The search for new approaches to the organization of the spatial environment at a preschool institution naturally required to appeal to the historical past, which is rich in experience, both realized and not realized in practice, the development opportunities for preschool children through the organization of the objective-developmental environment. In the article the author in a holistic form presented the historical and pedagogical analysis of scientific and pedagogical views on the process of the organization of the objective-developmental environment at domestic preschool institutions. The author refers to F. Froebel and M. Montessori's systems, embodying the environmental approach, creating a special learning environment that effectively develops the intelligence of a child of preschool age, embodied at the first domestic preschool institutions. Particular attention in the article is paid to the experience of constructing the objective-developmental environment at preschool institutions. A.S. Simonovich, who combined the best ideas of foreign and domestic teachers on the formation of a diversified personality of children, including the sphere of the organization of the objective-developmental environment. The article presents scientific and pedagogical views of the leading Soviet scientists of the Soviet and post-Soviet period on the organization of the objective-developmental environment at national preschool institutions. The results of the research make it possible to recommend the use of the experience of the past for renewing the organization and modeling the objective-developmental environment that ensures the individual development of each child.

Keywords: *developing objective-spatial environment, children of preschool age, organization of the objective-developmental environment.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-94-101

Одним из актуальных вопросов современного дошкольного образования является подготовка дошкольника к вхождению в мир социального опыта: приобщение к общечеловеческим и отечественным ценностям, становление нравственных основ, личностных качеств ребенка. Важную функцию в процессе социализации ребенка играет развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования прямо указывает на важность создания для детей благоприятных условий, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям и склонностям, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка. По мнению авторов стандарта, современная развивающая предметно-пространственная среда определяется как «часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством, материалами, оборудованием, электронными образовательными ресурсами и средствами обучения и воспитания детей дошкольного возраста, охраны их здоровья, предоставляющими возможность учета особенностей и коррекции недостатков их развития» [Приказ Минобрнауки России ...]. Особая задача развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации заключается в реализации творческой активности каждого ребенка, повышении развивающего эффекта образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

В истории педагогики проблема формирующего влияния среды на развитие и воспитание детей нашла отражение в исследованиях многих как зарубежных, так и отечественных ученых (Ф.А. Дистервег, Ж. Адлер, Дж. Дьюи, Дж. Локк, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий и др.). Впервые как объект исследования понятие «среда» выделилось в трудах просветителей Западной Европы в XVII веке. Так, английский просветитель Дж. Локк в своей эмпирико-сенсуалистической концепции указывал на

важность целенаправленной организации среды для формирования физических, умственных, нравственных начал личности [История педагогики и образования, 2001: 206–211]. Данное утверждение нашло отклик в работах французских просветителей К.А. Гельвеция («Человек») и Д. Дидро («Систематическое опровержение книги Гельвеция “Человек”»). Соглашаясь с позицией Дж. Локка, Гельвеций и Дидро считали важнейшим фактором формирования человека влияние среды. Однако дискуссионным между ними стал вопрос о влиянии на процесс воспитания и обучения природных задатков человека. К.А. Гельвеций в своих трудах утверждал приоритет воспитания, полностью отрицая врожденные задатки. Дени Дидро полемизируя с Гельвецием, подверг критике его концептуальные взгляды, справедливо доказывая, что процесс обучения и воспитания добьется больших результатов, когда будет стремиться развивать данные от природы ребенку положительные задатки [Джуринский, 1999: 184–185].

Большую роль в определении среды как фактора саморазвития личности ребенка сыграла концепция Ж.Ж. Руссо, указывающая на важность в создании среды баланса, учитывающего реальные возможности и природные потребности ребенка [История педагогики и образования, 2001: 216].

Вопрос учета и организации среды в процессе обучения и воспитания детей являлся приоритетным в трудах отечественных ученых. Особую роль в пропаганде развивающей среды как одного из главных факторов, влияющих на умственные и нравственные силы ребенка, оказали идеи К.Н. Вентцеля. Опираясь на «принципы свободного воспитания», провозглашенные шведской писательницей и педагогом Эллен Кей, К.Н. Вентцель истинной целью воспитания считал освобождение творческих сил ребенка, создание условий для становления его личности. Одним из таких важных условий, по мнению К.Н. Вентцеля, является среда. В своем труде «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад» он указывал на важность организации среды для разностороннего развития личности ребенка: «...он [детский сад – Ж.Ч.] должен быть местом приобретения тех или других знаний и навыков, и местом свободных игр ребенка, и местом удовлетворения всех общественных, научных, эстетических, нравственных и других запросов ребенка, одним словом, он должен быть местом цельной и гармонической жизни его» [Вентцель, 1923: 33–34].

Особое внимание заслуживают вопросы организации среды в детских садах, поскольку именно в период дошкольного возраста происходит формирование всех сторон развития личности ребенка: умственной, нравственной, физической, эстетической и др. Организация предметно-развивающей среды в дошкольных учреждениях России с момента их возникновения всегда была предметом пристального внимания со стороны психологов, педагогов и других специалистов. Общеизвестным является факт – первые дошкольные учреждения в России появились благодаря основоположнику общественного дошкольного воспитания, немецкому педагогу Ф. Фребелю. Неудивительно, что и организация воспитательно-образовательного процесса, построение предметно-игровой среды в первых дошкольных учреждениях России были подчинены системе Ф. Фребеля.

Главной задачей детских садов Ф. Фребеля было воспитание свободного, самостоятельного, уверенного в себе человека. Отсюда цель работы садовницы (воспитательницы) состояла в гармоничном развитии природных способностей малышей. Ф. Фребель наряду с требованиями к серьезной образовательной базе воспитательниц, работающих с детьми в детских садах, предъявлял обязательные требования к предметной среде, оказывающей влияние на воспитание детей. Именно Ф.Фребель, один из первых зарубежных и отечественных педагогов, показал важность создания такой системы для развития детей, которая способствовала бы их умственному и нравственному

развитию. Обоснованием для построения своей системы развития ребенка через организацию предметной среды послужила большая исследовательская работа, предпринятая автором: Ф. Фребель проанализировал труды известных зарубежных педагогов (Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.) в области организации развития и воспитания детей; в процессе экспериментальных наблюдений раскрыл особенности детского развития в период дошкольного возраста; на основе полученных данных создал специальную среду, направленную на разностороннее развитие ребенка.

Основой построения специальной предметной среды в детских садах Ф. Фребеля послужил определенный познавательный материал, названный им «дарами» (символические элементы Вселенной, составленные из основных геометрических форм – шара, куба, цилиндра и др. Всего Ф. Фребель разработал шесть даров) [Парамонова, Протасова, 2001: 29]. Каждый «дар», по мнению автора, помогал ребенку легко и быстро осваивать окружающий мир. Так, первым «даром» Фребеля были текстильные шарики на ниточке разных цветов. Педагог, работая с ребенком, показывал разные виды движений с шариками, словесно обозначая их: направо – налево, вверх – вниз и т.д. Такие игры с мячиком, отмечал Ф. Фребель, помогают сенсорному развитию ребенка: различать цвета, ориентироваться в пространстве.

Следующие «дары»: шар, куб, цилиндр – помогали педагогу знакомить детей с геометрическими телами: дети получали представление о целом и частях предмета, определяли их сходства и различия (шар катится, а куб неподвижен и др.). Следует отметить, что «дары» Ф. Фребеля использовались не только во время образовательного процесса, но и в самостоятельных играх детей. После проведения занятия педагог организовывал игры с «дарами», используя их как конструктор для построек детей.

Разработанная Ф. Фребелем система по организации предметно-игровой среды имела философскую основу: дети в доступной для них форме постигали единство и многообразие мира, философские законы построения Вселенной.

Несмотря на то, что впоследствии данная система подверглась серьезной критике со стороны педагогов, психологов, в период конца XIX – начала XX века она была принята и использовалась в первых дошкольных учреждениях не только России, но и многих стран мира.

Первые педагоги открывающихся дошкольных учреждений в России начинали строить свою педагогическую деятельность, используя систему Ф. Фребеля, в том числе и в вопросах организации предметно-развивающей среды. Однако в процессе ее использования стало понятно, что данная система не в полной мере отражает потребности детей дошкольного возраста, не формирует у детей инициативность, самостоятельность, не учитывает ментальность.

Многие отечественные педагоги, занимавшиеся вопросами воспитания детей дошкольного возраста в данный период, вели поиск своей системы воспитательно-образовательной работы, включающей использование культурного наследия русского народа. Так, одним из первых открывшихся в России образовательных учреждений для детей был детский сад А.С. Симонович. Целью данного учреждения было развитие физических, умственных сторон личности ребенка, его творчества и самостоятельности через включение основ национальной культуры: фольклора, песен, подвижных игр, элементов быта [Чувашев, 1955: 155–156].

Аделаида Семеновна Симонович, открывая свой детский сад, использовала систему Ф. Фребеля. Однако вскоре поняла, что данная система нуждается в серьезной корректировке, поскольку занятия и игры, построенные на строгом подчинении и педантизме, губят в русских детях инициативу и творческие способности. Следуя советам К.Д. Ушинского, А.С. Симонович сделала попытку творческой обработки идей Ф. Фре-

беля под «русские условия»: включила занятия по ознакомлению детей с русской природой, трудом, бытом русского народа, песнями с русскими мелодиями; ввела национальные подвижные игры, знакомые и любимые детьми. В детском саду А.С. Симонович было разработано недельное расписание: проведение «предметных уроков» (включающих и элементы системы Ф. Фребеля), экскурсий, физических опытов, бесед с детьми на нравственно-этические темы, проведение трудовой и игровой деятельности. Для реализации воспитательно-образовательной работы в детском саду А.С. Симонович была создана определенная предметно-развивающая среда: необходимое хозяйственное оборудование и помещение детского сада, учебные пособия, «дары» Ф. Фребеля, гимнастические снаряды, игры, картинки, детские книги, игрушки, соответствующие дошкольному возрасту, просторный двор для детских игр и построек, садово-огородный участок [Чуйкова, Ушакова, 2006: 75].

Особый интерес для организации умственного и сенсорного развития детей дошкольного возраста представляет построение предметно-развивающей среды в детских садах по системе М. Монтессори [Парамонова, Протасова, 2001: 35–43]. Данная система была основана на возможности детей самостоятельно и свободно работать в среде, познавать ее элементы в собственном темпе, чувствовать себя независимыми, проявлять устойчивый интерес к познанию окружающего мира. Система М. Монтессори не только быстро привлекла внимание своей содержательностью и конструктивностью, но и сделала многих прогрессивных педагогов своими преданными последователями. Так, Ю.И. Фаусек, «заразившись» идеями М. Монтессори, открыла дошкольное учреждение, работающее по ее системе (1913 г.). Поскольку основой системы М. Монтессори является определенным образом организованная среда, то в детском саду на специальных полках, открытых для детей всей группы, в определенном порядке располагались дидактические материалы, разделенные на зоны, каждая из которых имела свое предназначение и стимулировала определенное направление развития детей. Так, для детей раннего возраста (до трех лет) предусматривалась «практическая зона», включающая вещества и предметы, действия с которыми помогают совершенствованию навыков самообслуживания детей, получению первых представлений об окружающем мире (переливает жидкости, пересыпает вещества, ухаживает за цветами, сервировка стола и др.).

Особый интерес представляла зона сенсорного развития, которая предназначалась для сенсорных упражнений, развивающих и уточняющих восприятие ребенка до четырех лет, поскольку, по мнению М. Монтессори, именно этот период является сенситивным для сенсорного и умственного развития. С помощью материалов, находящихся в сенсорной зоне, у детей происходит развитие зрения, слуха. Благодаря предметам, с которыми ребенок упражняется в данном пространстве, он уточняет свое восприятие, развивает мышление, память, наблюдательность, воображение, речь. Сенсорная зона также предназначена и для развития творческих способностей детей, т.к. в этой среде ребенок упражняется в самостоятельной художественной деятельности, экспериментируя с красками, цветной бумагой, глиной, клеем, ножницами и т.д.

Большое внимание в своей системе М. Монтессори отводила физическому развитию ребенка – крупной моторики, координации движений, ловкости. Для этих целей была предназначена зона двигательной активности, включающая оборудование для прыжков, качаний, катаний, лазания, координации движений. Автор отмечала, что зона двигательной активности должна располагаться в смежном с групповой комнатой помещении, поскольку требует достаточно много места. Необходимо заметить, что в детских садах, работающих по системе М. Монтессори, обращали внимание и на психологическое здоровье ребенка – должно быть создано пространство, в котором ребенок может побыть «наедине с собой»: подумать, поиграть в одиночестве.

Таким образом, можно отметить, что организация предметно-развивающей среды в детских садах по системе М. Монтессори играла лишь вспомогательную дидактическую роль, подчиняясь принципу уважения к индивидуальности ребенка: развитию его самостоятельности, умению общаться, уверенности в себе, позитивной самооценки.

Дальнейшее развитие вопросы организации предметно-развивающей среды в отечественных детских садах получили в советский период. Несмотря на то, что дошкольные учреждения в России к моменту становления Советской власти уже были достаточно распространены, дошкольная педагогика, к сожалению, еще не имела черты системы, поскольку отсутствовал серьезный теоретический фундамент, необходимая практика. Уже в 1918 году появляются «Основные принципы единой трудовой школы», в которых детские сады впервые включаются в единую государственную систему образования: «Вся система нормальных школ от детского сада до университета представляет собой одну школу, одну непрерывную лестницу» [История дошкольной педагогики в России ..., 1999: 388]. Период 20-х годов XX века в отечественном дошкольном образовании, несмотря на политический фактор, является весьма насыщенным в вопросах формирования нового содержания дошкольного образования. Т.Н. Шикалова в своем исследовании указывает на то, что развитие содержания дошкольного образования происходит в русле двух его тенденций, достаточно противоположных методологических позициях по отношению друг к другу: наполнение содержания дошкольного образования идеологией марксизма и распространение идей свободного воспитания, отстаивающих общечеловеческие ценности в образовании [Шикалова, 1999].

Дошкольные учреждения, работающие по системе свободного воспитания, ориентируясь на индивидуальное развитие ребенка, обосновывали, опираясь на данные психологии, медицины, и определенную организацию предметно-пространственной среды. Так, в «Инструкции по ведению очага и детского сада» (1919 г.) воспитателю предлагалось создать определенную обстановку, которая смогла бы «подтолкнуть» детей к проявлению самостоятельности, инициативности, творчеству. Инструкция предлагала педагогам лишь помогать детям в выборе занятий и игр, не вмешиваясь при этом в жизнь детей [История советской дошкольной педагогики ..., 1988: 55]. Организация предметно-игровой среды в детских садах по системе свободного воспитания включала оснащение игрушками, материалами, которые помогают развить в детях пытливость, любознательность, исследовательское отношение к миру.

В 1932 году впервые выходит типовый проект построения детских садов, где ставится вопрос о групповом оборудовании, об организации жизненного пространства для детей, которое назвали зонами.

В начале 30-х годов XX века в отечественном дошкольном образовании назрел вопрос о влиянии игрушек на развитие детей. Видный деятель просвещения советского периода Н.К. Крупская в своей статье «Об игрушках для дошколят», исходя из их особенностей, определила требования к игрушкам для детей разных возрастных групп – раннего и дошкольного возраста. Автор советует использовать для малышей игрушки, помогающие ориентироваться в окружающем мире; для старших дошкольников – игрушки, помогающие исследовать окружающий мир, формировать интерес к коллективным играм.

Вопрос влияния игрушек на развитие дошкольников вызвал исследовательский интерес со стороны целой плеяды замечательных отечественных ученых: Е.А. Аркина, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной и др. Вышеназванные авторы разработали классификацию игрушек, влияющих на разностороннее развитие ребенка. Однако в данных классификационных характеристиках имелись существенные недостатки: не учитывались возрастные, индивидуальные и социально-психологические особенности детей разных

возрастных групп. Лишь в 70-е годы XX века под руководством С.Л. Новоселовой была разработана новая классификация игрушек, учитывающая особенности физического и психического развития детей. Данная классификация игрушек до сих пор принята в современной дошкольной педагогике.

Несмотря на определенный интерес к вопросам организации предметно-пространственной среды в отечественных дошкольных воспитательных учреждениях по-настоящему научная разработка предметно-игрового оборудования началась лишь в 1960 году с открытия Научно-исследовательского института дошкольного воспитания при Академии педагогических наук РСФСР. К концу 70-х – началу 80-х годов XX века под руководством Н.Н. Поддьякова и С.Л. Новоселовой сотрудниками института (Л.А. Парамонова, Г.Г. Локуциевская, Н.Т. Гринявичине, Е.В. Зворыгина и др.) были разработаны развивающие модульные игровые среды, система дидактических, развивающих игр и игрушек для детей раннего и дошкольного возраста, конструкторы, «компьютерно-игровые комплексы» (КИК) и др.

Конец 80-х годов XX века ознаменовал собой переход к личностно-ориентированной модели дошкольного воспитания, что потребовало от педагогов создания в группе соответствующей предметно-развивающей среды для реализации на ее основе системного, интегративного и деятельностного подходов к ребенку. Острая постановка данного вопроса незамедлительно нашла отклик в исследованиях отечественных ученых. Благодаря усилиям В.А. Петровского, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Петрова была разработана концепция построения развивающей среды в дошкольном учреждении [Петровский, Кларина, Смывина, Стрелкова, 1993], в которой приоритетом выступало обогащение предметно-развивающего пространства дошкольных воспитательных учреждений, обеспечивающее социально-культурное становление дошкольника, удовлетворение потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка. Вышеназванные исследователи выделили и обосновали принципы построения предметно-развивающей среды: дистанции – позиции при взаимодействии взрослого и ребенка, стабильности – динамичности окружающего пространства, комплексирования и гибкого зонирования, эмоциогенной среды, индивидуальной комфортности, эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого, сочетание привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды, открытости – закрытости среды ребенку, учета половых и возрастных различий и др.

В настоящее время в связи с выходом федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предполагаются новые отношения мира взрослых и мира детства, означающие диалогизм отношений, сосуществование, свободу, единство и принятие друг друга. В связи с этим предполагаются и новые ориентиры в организации и построении развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации, заключающиеся в обеспечении эффективного развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его интересов, склонностей, потребностей, уровня активности.

Важной задачей дошкольной образовательной организации сегодня выступает умение моделировать социокультурную развивающую предметно-пространственную среду, используя позитивный опыт прошлого: помогать ребенку в познании образного окружающего мира, языка искусств; проявлять творческие способности; реализовывать познавательные-эстетические, культурно-коммуникативные потребности.

Литература

- Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. Пб., М.: Голос труда, 1923.
- Джуринский А.Н. История педагогики. М.: «Владос», 1999.
- История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия. Под ред. С. Ф. Егорова. М.: Академия, 1999.
- История педагогики и образования / Под ред. А.И. Пискунова. М.: СФЕРА, 2001.
- История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия. М.: Просвещение, 1988.
- Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом. М.: «Академия», 2001.
- Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М.: Новая школа, 1993.
- Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Зарегистрирован в Минюсте РФ от 14 ноября 2013 г. № 30384.
- Чувашев И.В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России. М.: ГУПИ МП РСФСР, 1955.
- Чуйкова Ж.В., Ушакова О.С. Развитие системы обучения дошкольников родному языку в отечественной педагогике. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006.
- Шикалова Т.Н. Становление и тенденции развития содержания дошкольного образования в отечественной педагогике 20-х годов: дис. ... канд. пед. н. Ижевск, 1999.

References

- Chuikova, Zh. V., & Ushakova O. S. (2006). *The development of the system of teaching preschool children to the native language in domestic pedagogy* [Razvitie sistemy obucheniya doshkol'nikov rodnomu yazyku v otechestvennoy pedagogike]. Yelets: EGU im. I. A. Bunina.
- Chuvashhev, I. V. (1955). *Essays on the history of preschool education in Russia* [Ocherki po istorii doshkol'nogo vospitaniya v Rossii]. Moscow: GUPi MP RSFSR.
- Dzhurinsky, A. N. (1999). *History of pedagogy* [Istoriya pedagogiki]. Moscow: Vlados.
- Egorov, S. F. (Ed.). (1999). *History of preschool pedagogy in Russia* [Istoriya doshkol'noj pedagogiki v Rossii]. Moscow: Akademia.
- History of Soviet preschool pedagogy: Reader* [Istoriya sovetskoy doshkol'noy pedagogiki: Khrestomatiya]. (1988). Moscow: Prosveshcheniye.
- Order of the Ministry of Education of Russia from October 17, 2013 No. 1155 "On the approval of the federal state educational standard of pre-school education". Registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation on November 14, 2013 No. 30384* [Priказ Minobrazovaniya Rossii ot 17 oktyabrya 2013 goda № 1155 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya". Zaregistririrovan v Minyuste RF ot 14 noyabrya 2013 g. № 30384]. (2013).
- Paramonova, L. A., & Protasova, E. Yu. (2001). *Preschool and primary education abroad* [Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie za rubezhom]. Moscow: "Akademiya".
- Petrovskiy, V. A., Klarina, L. M., Smyvina, L. A., & Strelkova, L. P. (1993). *Building a developing environment in a preschool institution* [Postroyeniye razvivayushchey sredy v doshkol'nom uchrezhdenii]. Moscow: Novaya shkola.
- Piskunov, A. I. (Ed.). (2001). *History of Pedagogy and Education* [Istoriya pedagogiki i obrazovaniya]. Moscow: "SFERA".
- Shikalova, T. N. (1999). *Formation and trends in the development of the content of preschool education in the domestic pedagogy of the 1920s* [Stanovleniye i tendentsii razvitiya soderzhaniya doshkol'nogo obrazovaniya v otechestvennoy pedagogike 20-kh godov] [dissertation]. Izhevsk.
- Venttsel', K. N. (1923). *The theory of free education and the ideal kindergarten* [Teoriya svobodnogo vospitaniya i ideal'nyy detskiy sad]. Petersburg, Moscow: Golos truda.
-

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПО ЗАЩИТЕ ПРАВ ИНВАЛИДОВ В СФЕРЕ ЗАНЯТОСТИ**

С.Х. Ахмедова

Астраханский государственный университет (Астрахань, Россия)

***Резюме.** В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров социальной работы по защите прав инвалидов в сфере занятости. Дается обзор международных документов, определяющих общие правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приводится современная концепция государственной стратегии Российской Федерации, направленная на создание условий для интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья во всех сферах жизни общества, в том числе и в сфере занятости. Отмечается, что, несмотря на предпринимаемые меры, трудоспособные граждане, относящиеся к категории инвалидов, являются неконкурентоспособными на рынке труда. Одним из путей решения данной проблемы выступает профессиональная и трудовая реабилитации инвалидов, целью которой является социальная и психологическая поддержка по повышению мотивации лиц с ограниченными возможностями здоровья к поиску работы, трудоустройству, реализации своих профессиональных интересов. Это и определяет актуальность подготовки бакалавров социальной работы, обладающих профессиональными компетенциями по социальной защите прав инвалидов в сфере занятости. Формирование профессиональных компетенций студентов в соответствии с требованиями новых государственных образовательных стандартов проходит на всех этапах обучения в процессе освоения основных образовательных программ. Утверждается, что моделирование образовательного процесса на принципах компетентностного подхода способствует повышению эффективности учебной деятельности студентов, позволяет выделить критерии и уровни сформированности у обучающихся профессиональных компетенций; выявить связи и преемственность этих показателей при изучении других дисциплин / модулей. Применение проектного метода в комплексе с другими педагогическими технологиями способствует формированию широкого набора компетенций обучающихся. В статье дается описание результатов экспериментальной работы по формированию профессиональных компетенций у бакалавров социальной работы по защите прав инвалидов в сфере занятости.*

***Ключевые слова:** бакалавр, социальная работа, профессиональные компетенции, инвалид, сфера занятости, рынок труда.*

**FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES IN FUTURE BACHELORS
OF SOCIAL WORK TO PROTECT EMPLOYMENT RIGHTS
OF PEOPLE WITH DISABILITIES**

S.Kh. Akhmedova

Astrakhan State University (Astrakhan, Russia)

***Abstract:** The article dwells on the issue of forming professional competences in future Bachelors of social work to protect employment rights of people with disabilities. It reviews international documents that determine general rules of providing equal opportunities for people with disabilities. The paper presents a modern concept of the Russian Federation state strategy aiming at the creation*

of conditions for the integration of people with health disabilities into all spheres of public life, including the employment sector. It is noted that despite the measures taken, able-bodied citizens with disabilities are non-competitive at the labour market. One of the ways to solve this problem is professional and labour rehabilitation of people with disabilities that aims at social and psychological support on motivating people with disabilities to look for work, obtain employment and put their professional interests into action. This very point makes it urgent to train Bachelors of social work with professional competences for social protection of employment rights of people with disabilities. Professional competences of students are formed in compliance with requirements of new state educational standards at all training stages during the process of basic educational programmes completion. It is stated that educational process modeling on the basis of the competence approach principles improves the efficiency of students' learning activities and allows us to identify criteria and professional competence level of students, as well as the connection and continuity of these parameters in learning other subjects / modules. Application of the project method together with other pedagogical technologies stimulates the formation of a wide range of competences in students. The article describes the results of an experimental work on forming professional competences in Bachelors of social work to protect employment rights of people with disabilities.

Keywords: Bachelor, social work, professional competences, a person with disabilities, employment sector, labour market.

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-102-113

В современных условиях лица с ограниченными физическими возможностями здоровья, в том числе и инвалиды, постоянно сталкиваются с правовыми, экономическими, коммуникативными, психологическими и другими барьерами, что делает проблематичным их существование в качестве полноценных членов общества. Инвалиды нуждаются в постоянной помощи и поддержке как со стороны государства, так и со стороны социума.

Общие права инвалидов впервые были сформулированы в Декларации ООН «О правах инвалидов» (1975 г.). Генеральная Ассамблея ООН 20 декабря 1993 года приняла Резолюцию 48/96, в которой были провозглашены стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. В международном правовом документе говорится, что инвалиды имеют право «на образование, ремесленную профессиональную подготовку и восстановление трудоспособности, на помощь, консультации, на услуги по трудоустройству и другие виды обслуживания».

Международные правовые акты в области защиты прав инвалидов и создания для них равных возможностей явились отражением новой этики всего мирового сообщества по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Требования международных соглашений нашли отражение в законодательстве Российской Федерации. Государственная политика в области содействия занятости направлена на социальную защиту инвалидов, предоставления им прав и социальных гарантий в соответствии с Рекомендациями о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов, принятой Международной организацией труда (МОТ) 20.06.83 № 168.

Статья 37 Конституции Российской Федерации гласит, что каждый имеет право на труд в условиях, отвечающих требованиям безопасности и гигиены, на вознаграждение за труд без какой бы то ни было дискриминации и не ниже установленного федеральным законом минимального размера оплаты труда, а также право на защиту от безработицы.

В статье 20 Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» говорится, что инвалидам предоставляются гарантии трудовой занятости федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Рос-

сийской Федерации путем проведения специальных мероприятий, способствующих конкурентоспособности на рынке труда. В том числе:

- установление в организациях независимо от организационно-правовых форм и форм собственности квоты для приема на работу инвалидов и минимального количества специальных рабочих мест для инвалидов;
- резервирование рабочих мест по профессиям, наиболее подходящим для трудоустройства, которые дают инвалидам наибольшую возможность быть конкурентоспособными на рынке труда;
- стимулирование создания предприятиями, учреждениями, организациями дополнительных рабочих мест (в том числе специальных) для трудоустройства инвалидов;
- создание инвалидам условий труда в соответствии с индивидуальными программами реабилитации инвалидов;
- создание условий для предпринимательской деятельности инвалидов;
- организация обучения инвалидов новым профессиям.

Приказом Минтруда от 4 августа 2014 года № 515 утверждены рекомендации по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушений функций и ограничений их жизнедеятельности.

Постановлением Правительства РФ № 1297 от 1 декабря 2015 г. № 1297 утверждена государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы. Принимаются меры государственной поддержки, способствующие интеграции лиц с ограниченными физическими возможностями во всех сферах, в том числе в профессиональной среде.

Вместе с тем, несмотря на то, что соблюдение прав инвалидов на протяжении многих лет является предметом пристального внимания всего мирового сообщества, лица с ограниченными физическими возможностями составляют самую многочисленную категорию граждан, нуждающихся в социальной поддержке, наиболее остро данная проблема стоит в сфере занятости населения.

По некоторым данным в Российской Федерации в числе безработных граждан инвалиды составляют более 15 %. В силу социально-демографических, физиологических и других личных особенностей они испытывают сложности при трудоустройстве на заявленные вакантные рабочие места и, несмотря на желание работать, работодатели зачастую под разными предлогами им отказывают.

В условиях жесткой конкуренции на рынке труда положение инвалидов осложняется отсутствием у них ряда мотивов к поиску работы. К таким мотивам К.М. Оганян и Н.М. Стрельцов относят: поиск дополнительной работы; увольнение по сокращению; не устраивают отношения с начальством; не устраивает режим работы [Оганян, Стрельцов, 2008: 206].

К причинам отсутствия мотивации к поиску работы в первую очередь относится утрата веры в возможность ее нахождения. В результате инвалиды в основном работают в двух сферах занятости: на государственных предприятиях и на предприятиях малого бизнеса.

Обзор научной литературы по исследуемой проблеме позволил сделать вывод об актуальности и важности роли социальной работы в решении проблем инвалидов в сфере занятости, целью которой является трудовая, профессиональная реабилитация и социально-психологическая адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья, оказавшихся в числе безработных.

Е.И. Холостова пишет: «Объем и содержание социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями зависят в немалой степени от тех принципов, которые-

ми руководствуются в своей деятельности субъекты реабилитации, общество в целом, государство, организующее и реализующее соответствующие социальные программы» [Холостова, 2010: 40].

В этих условиях возрастают требования к универсальным способностям и личностным качествам социальных работников, призванных решать задачи профессиональной реабилитации, социальной поддержки инвалидов по преодолению ими трудной жизненной ситуации, в которой они оказываются в силу своей неконкурентоспособности на рынке труда.

Готовность будущего социального работника к этой деятельности определяется не только специальными знаниями, умениями и навыками, системой ценностей и внутренней мотивацией к «помогающей профессии», но и сбалансированностью и интеграцией ее элементов.

По определению А.Г. Бермуса, универсальная «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности» – это есть «компетентность выпускника» [Бермус, 2005].

Согласно утверждению Н.М. Боротко, «компетенция – это вперед заданное требование к образовательной подготовке обучаемого, характеристика его профессиональной роли, компетентность – мера соответствия этому требованию, степень освоения компетенции, личностная характеристика человека» [Боротко, 2007: 236].

Н.Ф. Ефремова, рассматривая различные точки зрения ученых о сущности взаимосвязи понятий «компетентность» и «компетенция», резюмирует, что «понятие «компетенция» чаще всего используется для описания освоения и выполнения конкретного вида (типа) деятельности и как свойство личности проявляется в процессе этой деятельности, выражается в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для решения проблемы и достижения поставленной цели» [Ефремова, 2012: 23]. Она также отмечает, что для профессионального образования важно выделять ключевые (базовые) компетенции, которые являются многомерными, поскольку содержат познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты [Ефремова, 2012: 40].

Проведенный анализ научных источников дает основание полагать, что для успешного решения проблем инвалидов в сфере занятости бакалавр социальной работы должен обладать следующими ключевыми компетенциями:

- способностью использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК–4);
- способностью к эффективному применению психолого-педагогических знаний для решения задач общественного, национально-государственного и личностного развития, проблем социального благополучия личности и общества (ОПК–6);
- способностью предоставлять меры социальной защиты, в том числе социального обеспечения, социальной помощи и социального обслуживания с целью улучшения условий жизнедеятельности гражданина и расширения его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности, путем мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов (ПК–3).

При оценке качества изучения дисциплин, лежащих в основе формирования тех или иных компетенций, должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями и навыками и другими показателями, что, в свою очередь, определяет необходимость моделирования данного процесса [Ефремова, 2012: 18].

Моделирование процесса формирования профессиональных компетенций у бакалавра социальной работы, базирующейся на требованиях основных положений государственного образовательного стандарта нового поколения, является действенным инструментом определения ключевых индикаторов и уровней сформированности компетенций студентов на каждой стадии обучения в ходе реализации основных образовательных программ.

В качестве критериев оценки сформированности компетенций бакалавров социальной работы по оказанию социальной поддержки инвалидам в сфере занятости были определены следующие уровни (компоненты): мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и эмоционально-волевой (рис. 1).

Критериями *мотивационного компонента* структуры личности будущего специалиста являются: адекватность восприятия образа социальной работы как «помогающего» вида деятельности, которая проявляется в таких личностных качествах, как альтруизм, готовность к оказанию помощи лицам с ограниченными физическими возможностями. Гуманизм как мышление выражает готовность к преодолению не только условий, стесняющих в действиях самого человека, но и условий, вызывающих боль и страдание других [Ромм, Ромм, 1999]. Социальное мышление является показателем профессиональной грамотности, способствует пониманию сущности социальных проблем человека, возникающих под воздействием экономических и социально-психологических факторов.

Когнитивный компонент определяется уровнем знаний в области права, психологии и педагогики, основ медико-социальной помощи, содержанием и принципами профессиональной реабилитации инвалидов. В социальной работе с инвалидами специалист должен уметь проводить индивидуальное консультирование по вопросам трудоустройства и прогнозирования различных вариантов его трудовой деятельности; оказывать психолого-педагогическую помощь клиенту с целью расширения его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности путем мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов.

Операционно-деятельностный компонент определяют следующие характеристики компетентности социального работника: умение выстраивать межличностные отношения, уровень сформированности профессиональных навыков работы с клиентами социальной работы, коммуникативные и организаторские способности.

Особенностью социальной работы с инвалидами в сфере занятости являются индивидуальные формы и методы работы с клиентами. Социальный работник должен уметь проводить индивидуальные консультации по широкому спектру вопросов: о состоянии рынка труда, о наличии вакантных мест, о профессиях, соответствующих рекомендациям медико-социальной экспертизы, и другим вопросам трудоустройства. При этом важное значение имеет умение социального работника выстраивать межличностные отношения, выслушивать клиента, вести деловые переговоры с работодателями и другими участниками рынка труда.

Эмоционально-волевой компонент определяется способностью личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности. В социальной работе с инвалидами специалист должен уметь выполнять различные функции по оказанию практической помощи, в том числе психолого-педагогической, направленной на оказание помощи клиенту в расширении его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности путем мобилизации собственных сил. Выполнение этих функций, несомненно, требует от специалиста выдержки, воли, самобладания, эмоциональной и поведенческой гибкости.

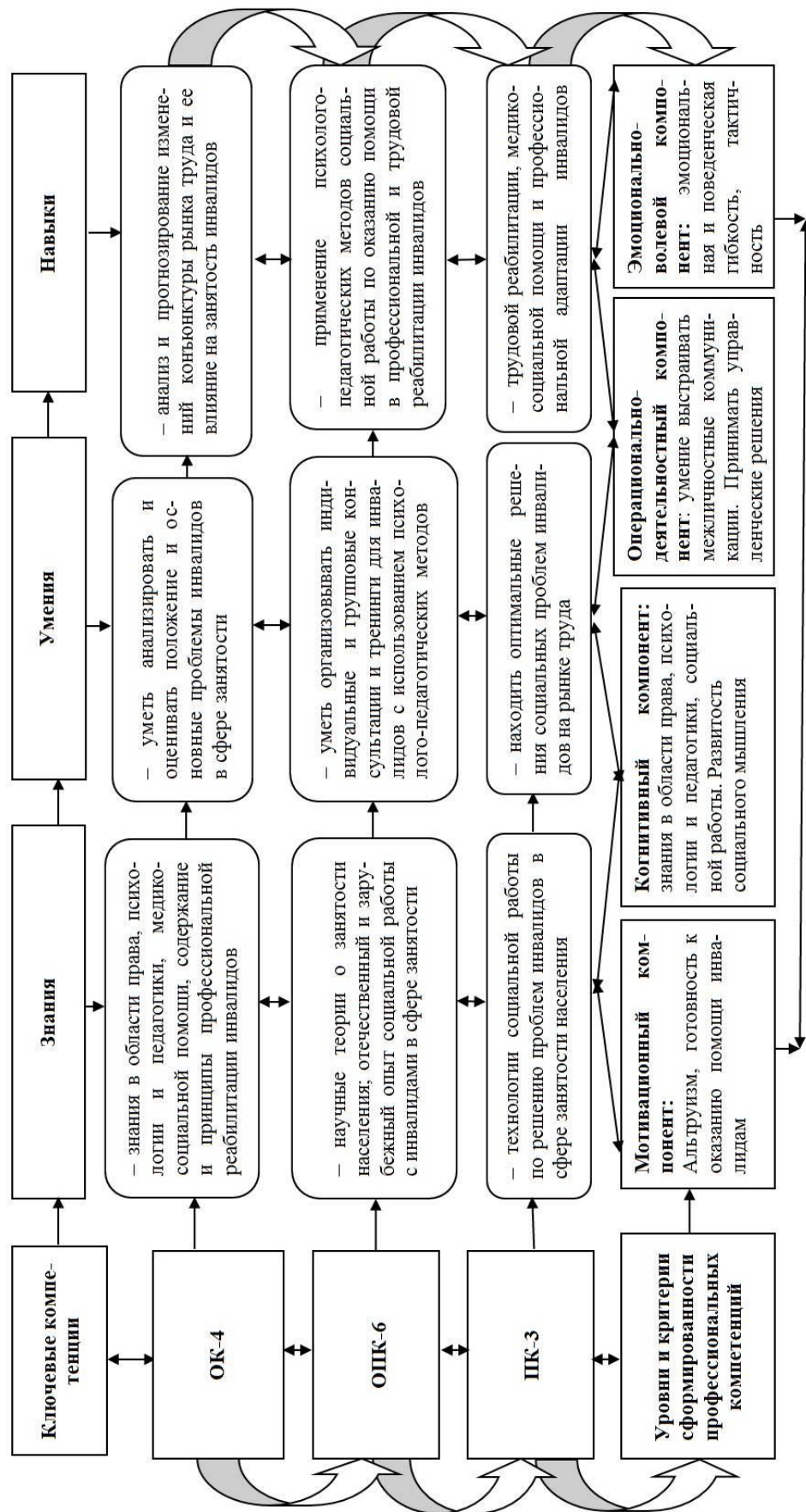


Рис. 1. Модель формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров социальной работы по защите прав инвалидов в сфере занятости

Приведенная модель позволяет определить три этапа формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров социальной работы по защите прав инвалидов в сфере занятости: *начальный, базовый и результативный*.

На *начальном этапе*, который совпадает с первыми годами обучения, у будущих бакалавров формируется базовый уровень знаний в области философии, педагогики, психологии, социологии и основ других гуманитарных наук. Изучаются дисциплины и модули профессионального цикла. В процессе изучения дисциплины «Этические основы социальной работы» студенты получают знания об этических принципах и нормах социальной работы. Изучая курс по выбору «Карьерная стратегия социального развития», студенты убеждаются в том, что социальная работа как профессия является инструментом сохранения и развития жизненных сил человека. Участие в студенческих акциях, волонтерская работа, учебная практика в учреждениях социальной поддержки населения способствуют формированию у обучающихся таких важных личностных качеств, как альтруизм, толерантность, готовность к оказанию помощи тем, кто в этом нуждается.

Выбор педагогических средств на данном этапе обусловлен характером решаемых задач образовательного процесса: лекции, беседы, семинары, психологические тесты, упражнения, тренинги. Особое место в формировании навыков межличностного общения отводится ролевым играм, которые, по утверждению А.К. Быкова, помогают студенту «устанавливать связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнеров по общению» [Быков, 2005: 49].

Для оценки уровня сформированности личностных качеств будущего бакалавра социальной работы, которые определяют мотивационный компонент профессиональных компетенций, применяются апробированные методики:

- диагностика уровня общительности, коммуникабельности В.Ф. Ряховского;
- методика измерения уровня эмпатических способностей В.В. Бойко;
- методика измерения социального интеллекта Д. Гилфорда;
- методика диагностики социально-психологических установок личности на «альтруизм – эгоизм» в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потёмкиной.

Проведенные исследования показали, что у будущих бакалавров социальной работы мотивация к профессиональной деятельности к концу начального этапа достигает оптимального уровня.

Базовый этап (второй и третий годы обучения) характеризуется практико-ориентированной деятельностью студентов.

В процессе изучения дисциплины «Организационно-административная работа в системе социальных служб» студенты знакомятся с закономерностями и принципами социального управления. В процессе изучения курса «Занятость населения и ее регулирование» будущие бакалавры социальной работы приобретают знания о социальных, политических и экономических условиях, влияющих на конкурентоспособность отдельных категорий населения, в том числе и инвалидов, на рынке труда. На лекционных занятиях студенты знакомятся с отечественным и зарубежным опытом и деятельностью общественных организаций по защите прав инвалидов.

В процессе практических занятий и тренингов, проводимых при изучении таких дисциплин, как «Технологии социальной работы», «Конфликтология в социальной работе» «Психосоциальная работа в социальной работе», студенты учатся самостоятельно принимать управленческие решения, разрешать межличностные конфликты, овладевать методами и технологиями по оказанию социально-психологической помощи безработным гражданам, в том числе и инвалидам.

Формированию профессионально важных качеств личности обучающихся способствуют учебная и производственная практики студентов в учреждениях системы социальной защиты населения, реабилитационных центрах для инвалидов, службах занятости населения.

Результативный этап (3–4 курс) характеризуется сформированностью профессиональных компетенций будущих бакалавров социальной работы по защите прав инвалидов в сфере занятости на функциональном уровне.

Оценочными критериями на данном этапе являются результаты учебной, научно-исследовательской деятельности студента: написание эссе, курсовых и дипломных работ, разработка социальных проектов.

Проект как метод формирования профессиональных компетенций будущего выпускника в современной педагогической практике признан наиболее эффективным в силу его особенностей:

- проект – это особый вид мыслительной деятельности, связанный с решением многоплановых задач;
- в процессе проектной деятельности на основе интеграции полученных теоретических знаний у студентов формируются предметно-деятельностные умения и навыки;
- результаты проекта способствуют комплексному оцениванию уровня сформированности профессиональных компетенций.

Данные выводы были апробированы в ходе изучения студентами 3-го курса дисциплины «Занятость населения и ее регулирование».

Будущим бакалаврам социальной работы было предложено разработать социальные проекты, направленные на решение задач по трудоустройству инвалидов.

Цель разработки учебного проекта состояла в том, чтобы на основе требований нормативно-правовых документов по защите прав инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья, рекомендаций медико-социальной экспертизы поэтапно выполнить следующие задания:

- обосновать актуальность проблемы трудоустройства инвалидов;
- сформулировать цель и задачи проекта;
- подготовить предложения по созданию рабочих мест для инвалидов, исходя из численности работающих на данном предприятии;
- описать рабочее место для инвалида, исходя из характера заболевания;
- пройти процедуру квотирования рабочих мест для инвалидов в соответствии с законодательством;
- описать, какие меры будут приняты на предприятии для обеспечения комфорта и безопасности труда инвалидов;
- описать результаты проектной деятельности и представить их в презентации.

В результате студентами были разработаны резюме к десяти проектам под общим названием «Равный среди равных».

Студенты предложили создать рабочие места на предполагаемых предприятиях в сфере малого бизнеса, в том числе в автосалоне «Road», электронном магазине «СЖГ», ателье по пошиву одежды «Портняжка», салоне красоты «Paradise», спортивном комплексе «Боевые искусства», кафе «Сюрприз».

Студентами были обоснованы предложения по 31 вакансии для инвалидов III группы. Соискателями могли быть молодые инвалиды, не имеющие стажа работы.

Таблица 1

**Критерии оценки уровня сформированности профессиональных компетенций бакалавров социальной работы
по защите прав инвалидов в сфере занятости (для оценки проектной деятельности)**

	Обоснов. проблемы	Целеполагание	Планирование	Оценка результатов	Поиск информации (знаний)	Обработка информации	Письменная коммуникация	Устная коммуникация (презентация)	Продуктивная коммуникация	Определение рисков
Уровень I 70–80 баллов	Демонстрирует понимание проблемы трудоустройства инвалидов	Демонстрирует понимание цели и задачи социальной работы	Демонстрирует понимание последовательности действий	Имеет общее представление о предполагаемом результате	Осознает недостаток знаний для реализации проекта	Применяет предложенный способ для получения знаний	Изложил вопрос с соблюдением норм и правил по образцу	Выстроил речь в соответствии с нормами русского языка	Студент участвовал в ходе обсуждения проблемы	Имеет общее представление о возможных рисках проекта
Уровень II 80–90 баллов	Объяснил причины, по которым приступил к решению проблемы трудоустройства инвалидов	Определил цель и задачи проекта	Предложил план реализации проекта	Обосновал реалистичность результатов проекта	Организовал поиск информации в соответствии с планом работы над проектом	Логически обосновал выводы на основе научных аргументов	Изложил вопрос с соблюдением норм и правил	Грамотно изложил идеи проекта в презентации	Студент разрабатывал свою идею. Студент задавал уточняющие вопросы	Назвал риски и трудности реализации проекта
Уровень III 90–100 баллов	Сформулировал проблему занятости инвалидов, провел анализ причин ее существования	Предложил возможные способы решения проблемы	Спланировал текущий контроль	Предложил способ оценки результатов проекта	Назвал основные источники получения и виды информации, использованной при работе над проектом	Подтвердил вывод собственной аргументацией	Изложил вопрос, сформулировав предположение относительно структуры текста с нормами жанра	В презентации уточнил понимание проблемы, апеллировал к объективным данным	Студент сопоставлял свои идеи с идеями других членов группы	Предложил способы преодоления трудностей при работе над проектом

Оценивание результатов проектной деятельности будущих бакалавров социальной работы проходило в форме защиты проектов. Руководствуясь рекомендациями известных авторов, таких как Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман [2008: 321], были разработаны критерии оценки уровня сформированности профессиональных компетенций бакалавров социальной работы по социальной защите инвалидов на рынке труда (для оценки проектной деятельности) (табл. 1).

Каждый критерий оценивался в баллах от 1 до 10. Сумма баллов (по уровням) переводилась в оценки в соответствии с балльно-рейтинговой системой оценивания результатов обучения, действующей в вузе.

Оценка результатов показала, что уровень сформированности профессиональных компетенций студентов оценивается в диапазоне от 80 до 100 баллов, что соответствует оценкам «хорошо» и «отлично». Шесть студентов (50 %) показали высокий уровень готовности к решению проблемы занятости инвалидов. Студент из числа участников эксперимента успешно защитил выпускную квалификационную работу бакалавра по теме «Технологии социальной работы с инвалидами в сфере занятости».

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают гипотезу о том, что:

- формирование профессиональных компетенций у будущих бакалавров социальной работы по защите прав инвалидов в сфере занятости носит системный и комплексный характер;
- формирование профессиональных компетенций у будущих бакалавров социальной работы по защите прав инвалидов в сфере занятости будет эффективным, если в учебном процессе будут применяться образовательные технологии активного, практико-ориентированного обучения: ролевые игры, тренинги, дискуссии, ситуационные задачи, социальные проекты и др.;
- проект как образовательная технология способствует включенности студентов в профессионально-трудовые отношения, в результате которых создаются социально-педагогические условия для формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров социальной работы по защите прав инвалидов в сфере занятости.

Разработанная и апробированная модель и описанный диагностический инструментарий формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров социальной работы по защите прав инвалидов могут быть использованы в педагогической практике преподавателя вуза.

Литература

- Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. UPL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения 20.08.2018).
- Борытко Н.М. Компетентность – «живое знание» в структуре профессиональной деятельности педагога // Творческая педагогика. 2008. № 1(34). С. 2–7.
- Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения. М.: ТЦ Сфера, 2005.
- Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. 2008. № 2. С. 161–185.
- Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Издательство «Национальное образование», 2012.
- Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12. 1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008
-

-
- № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 17.05.2018).
- Оганян К.М., Стрельцов Н.М. Занятость населения и ее регулирование. СПб.: Изд.-во «Бизнес-пресса», 2008.
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. N 8 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата)». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/390302.pdf> (дата обращения: 8.06.2018).
- Резолюция 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. 20 декабря 1993 года. URL: <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/pravovi-akti-mijnarodni/rezolyutsiya-generalnoy-assamblei-onn231039.html> (дата обращения: 20.07.2018).
- Рекомендация Международной организацией труда (МОТ) 20.06.83 № 168 «О профессиональной реабилитации и занятости инвалидов». URL: <http://docs.cntd.ru/document/901879602/> (дата обращения 20.06.2018).
- Ромм М.В., Ромм Т.А. Теория социальной работы. Новосибирск: НГТУ, 1999.
- Федеральный Закон Российской Федерации № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 года «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=181697;fld=134;dst=1000000001,0;rnd=0.6317915516897812> (дата обращения: 1.07.2018).
- Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2010.

References

- Bermus, A. G. (2005). Problems and Prospects of Implementing Competence Approach in Education [*Problemy i perspektivy realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii*]. Online journal “Eidos”, September 10. Retrieved from: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
- Borytko, N. M. (2007). Competence is Live Knowledge in the Structure of Teacher’s Professional Activity [*Kompetentnost' – «zhivoeznanie» v strukture professional'noy deyatel'nosti pedagoga*]. *Tvorcheskaya pedagogika*, 1(34), 2–7.
- Bykov, A. K. (2005). *Methods of Active Socio-Psychological Training* [Metody aktivnogo sotsial'no-psikhologicheskogo obucheniya]. Moscow: TTs Sfera.
- Efremova, N. F. (2012). *Competences in Education: Formation and Assessment* [Kompetentsii v obrazovanii: formirovanie I otsenivanie]. Moscow: Natsional'noye obrazovaniye.
- Federal Law of the Russian Federation No. 181-ФЗ “On Social Protection of People with Disabilities in the Russian Federation” dated November 24, 1995 [Federal'nyy Zakon Rossiyskoy Federatsii № 181-FZ ot 24 noyabrya 1995 goda «O sotsial'noy zashchite invalidov v Rossiyskoy Federatsii»]. (1995). Retrieved from: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=181697;fld=134;dst=1000000001,0;rnd=0.6317915516897812>
- Golub, G. B., Kogan, E. Ya., & Fishman, I. S. (2008). Assessment of the Level of Key Professional Competences of Students of Academic-and-Research Production Association: Approaches and Procedures [*Otsenka urovnya sformirovannosti klyuchevykh professional'nykh kompetentnostey vypusknikov UNPO: podkhody I protsedury*]. *Voprosy obrazovaniya*, 2, 161–185.
- Kholostova, E. I. (2010). *Social Work with Disabled People* [Sotsial'naya rabota s invalidami]. Moscow: Dashkov I Co.
- Oganyan, K. M., & Streltsov, N. M. (2008). *Employment of Population and Its Regulation* [Zanyatost' naseleniya i ee regulirovanie]. St.Petersburg: Biznes-pressa.
- Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 8 “On Approval of Federal State Educational Standard of Higher Education on Major 39.03.02 Social Work (Bachelor’s degree)” dated January 12, 2016 [Priказ Ministerstva obrazovaniya I nauki RF ot 12 yanvarya 2016 g. N 8 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo
-

-
- standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 39.03.02 Sotsial'naya rabota (uroven' bakalavriata)»]. (2016). Retrieved from: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/390302.pdf>*
- Romm, M. V., & Romm, T. A. (1999). *Theory of Social Work [Teoriya sotsial'noy raboty]*. Novosibirsk: NGTU.
- The Constitution of the Russian Federation (was Adopted at National Voting on December 12, 1993) [Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993)]. (1993). Retrieved from: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/*
- UN General Assembly Resolution 48/96. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities dated December 20, 1993 [Rezolyutsiya 48/96 General'noy Assamblei OON. Standartnye pravila obespecheniya ravnykh vozmozhnostey dlya invalidov. 20 dekabrya 1993 goda] (1993). Retrieved from: <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/pravovi-akti-mijnarodni/rezolyutsiya-generalnoy-assamblei-oon231039.html>*
- Vocational Rehabilitation and Employment (Disabled People) Recommendation No. 168 of the International Labour Organization dated 20.06.1983 [Rekomendatsiya Mezhdunarodnoy organizatsiy truda (MOT) 20.06.83 № 168 "O professional'noy rehabilitatsii I zanyatosti invalidov"] (1983). Retrieved from: <http://docs.cntd.ru/document/901879602/>*
-

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е.Б. Сотникова, М.А. Харламова

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. В данной статье рассматривается проблема, стоящая перед системой высшего образования, связанная с формированием разносторонне образованного, конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким уровнем общекультурных компетенций. Продемонстрированы различные подходы педагогов-исследователей к понятиям «компетентность» и «компетенция». Авторами дана собственная интерпретация понятия «общекультурная компетентность», определены ее составляющие. Предложена модель взаимосвязанных компонентов общекультурной компетенции. Выявлены противоречия между объективной потребностью общества в специалистах, обладающих высоким уровнем компетенций и недостаточно хорошо развитой учебно-методической базой по данной проблеме. Описаны этапы изучения компетентности как научно-педагогической категории. Рассмотрены проблемные вопросы профессиональной подготовки и ее роли в становлении личности будущих педагогов. Авторы выделяют общекультурную компетенцию номер четыре ФГОС ВО педагогического направления, определяющую способности к коммуникации в общении. Представлены такие методы, как опросники, тестирование и статистическая обработка результатов методом Фишера, которые позволяют диагностировать уровень сформированности данной общекультурной компетентности у студентов педагогического направления. Изложены и проанализированы итоги исследования, свидетельствующие о необходимости организации андрагогического взаимодействия педагогов и обучающихся, которое способствует формированию общекультурных компетенций в условиях образовательной среды. Приводится обоснование необходимости проектирования методов педагогики по повышению уровня общекультурных компетентностей и, следовательно, социализированности, конкурентоспособности и профессионализма у будущих преподавателей. Материалы статьи могут быть полезны для моделирования определенной психолого-педагогической и учебно-методической образовательной среды, направленной на формирование общекультурных компетенций обучающихся с целью обеспечить в дальнейшем становление общепрофессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, компетентность, общекультурная и профессиональная компетентность, студенты, ценностные ориентации, культура, педагогическая деятельность.

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' GENERAL CULTURAL COMPETENCES

E.B. Sotnikova, M.A. Kharlamova

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. This article examines the problem which the higher education system faces today. It is associated with the formation of a versatile, competitive specialist with a high level of general cultural competence. Different approaches of researchers-teachers to the concept of "competency" and "competence" are demonstrated. The authors give their own interpretation of the concept of "general

cultural competence". Its components are defined. A model of interrelated components of general cultural competence is proposed. The contradictions between the objective need of the society in specialists with a high level of competencies and an insufficiently developed educational and methodological base for this problem have been revealed. The stages of studying competence as a scientific and pedagogical category are described. The problematic issues of professional training and its role in the formation of future teachers' personality are considered. The authors single out the general cultural competence number four of the FSES in the pedagogical direction, which determines the ability to communicate. Methods such as questionnaires, testing and statistical processing of results by the Fisher method are presented, which allow us to diagnose the level of the formation of this general cultural competence among students of the pedagogical direction. The results of the research, which testify to the necessity of organizing the andragogical interaction of teachers and students, which contributes to the formation of general cultural competencies in the conditions of the educational environment, are described and analyzed. The author substantiates the necessity of designing methods of pedagogy to raise the level of general cultural competencies and, consequently, socialization, competitiveness and professionalism of future teachers. The materials of the article can be useful for modeling a certain psychological and pedagogical, and educational-methodological educational environment aimed at the formation of general cultural competencies of students, in order to ensure the further development of the overall professional competence of the teacher.

Keywords: *general cultural competences, competency, general cultural and professional competence, students, value orientations, culture, pedagogical activity.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-114-121

Современная ситуация в российском обществе сопровождается обострением социально-экономических, политических и, как следствие, духовных и нравственных проблем. Изменившиеся идеалы и ценности, усложнение социальной культуры, идейный и нравственный плюрализм – всё это отражается, в первую очередь, на молодом поколении. Сегодняшние проблемы общества определяют задачи перед высшей школой – выбор новых способов современного преподавания, совершенствование образования, активизация инновационных процессов в практике и теории, что стимулирует создание новых направлений в подготовке будущих специалистов. Это относится прежде всего к высшему профессиональному образованию, основная цель которого – удовлетворение потребностей общества в специалистах, способных быстро адаптироваться к требованиям формирующего рынка. Одним из таких направлений является компетентностный подход, который обрел в последние годы особую популярность.

В российском и во всем европейском образовании компетентностно-ориентированные стандарты и программы отражают переход от классического дисциплинарного содержательно-знаниево-предметного стереотипа к обновленной практико-ориентированной модели для постановки и решения педагогических задач. Данная парадигма определяет более высокие требования к результату высшего образования, которые отражаются в интегральных понятиях «компетенция и компетентность», являющихся системообразующими и определяющими успех образовательного процесса. Все это логически обуславливает изменение преподавательской стратегии, оценивания и научения, направленных на формирование определенных общеобразовательных компетенций разного содержания и назначения.

Целью данной работы является анализ особенностей формирования общекультурных компетенций у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе. В процессе педагогического исследования применялись теоретические (следственный и исторический анализ литературных источников) и эмпирические (моделирование, анкетирование и статистическая обработка результатов) методы. Материалом

исследования послужило изучение учебно-методических и научных материалов отечественных и зарубежных педагогов по обсуждаемой теме.

Интерес к компетентностно-ориентированному обучению зародился во второй половине двадцатого века, что связано с модернизацией и реорганизацией системы высшего образования. Именно в этот период начало формироваться понимание различий между понятиями «компетентность» и «компетенция». Тем не менее, даже несмотря на широкое употребление в современной педагогической литературе, эти термины так и не получили однозначного толкования. Оба они восходят к латинскому слову, обозначающему *соответствующий* или *способный*, что позволяет в самом общем виде указать на их смысловое наполнение. Точные дефиниции тем не менее значительно разнятся, что позволяет утверждать крайнюю проблематичность общего определения «компетентностного подхода».

Например, А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова [2009] разделяют понятия «компетенция» и «компетентность» на основе выделения объективных и субъективных условий, определяющих качество профессиональной деятельности. «Компетенции» выступают объективными условиями и представляют собой характеристики профессиональной деятельности, закрепленные в различных документах. Субъективные условия представлены «компетентностями», определяемыми как «сложившаяся на данный момент система ответственных отношений и установок к миру, другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, его психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки и т.д.» [Вербицкий, Ларионова, 2009: 113].

Э.Р. Сукиасян [2008] предлагает более простую трактовку. Он указывает на компетентность как на определенный объем знаний, позволяющий судить о чем-либо [Сукиасян, 2008: 108].

В изучение различных аспектов понятия «компетенция» внесли свой вклад такие исследователи, как О.В. Калашникова [2013], М.Г. Вохрышева [2012], С.Л. Троянская [2016] и др. Несмотря на подчеркнутую амфиболичность термина, в него обычно включаются такие элементы, как знания, умения и навыки в конкретном виде деятельности. Мы склоняемся к интегрированному определению компетентности, выступающей в качестве личностной категории, включающей множество взаимосвязанных элементов, таких как способности, стремление к самообразованию, мотивы и осознание ответственности. В дальнейшем под компетенцией мы предлагаем понимать внутренний знаниево-духовный потенциал, дающий возможность успешного выполнения социальных и профессиональных задач в поле разнообразных культурных контекстов и смыслов.

На данный момент накоплен достаточно объемный материал, позволяющий выделить и классифицировать различные виды ключевых, профессиональных и личностных компетенций, таких как инструментальные, учебно-познавательные, рефлексивные, информационные, коммуникативные, социальные и многие другие.

Так, М.С. Мамонтова исследует информационную компетентность, считая, что это – «профессионально значимое качество личности, проявляющееся в умении эффективно решать социальные и профессиональные задачи с помощью информационно-коммуникативных технологий» [Мамонтова, 2012: 13].

В.К. Ключев считает наиболее значимыми управленческие компетенции, приводя обширный список последних применительно к подготовке бакалавров библиотечно-информационной деятельности [Ключев, 2011: 206–207]. В целом под компетенцией он понимает «способность дипломированного бакалавра <...> применять знания, умения и личностные качества для успешной работы» [Ключев, 2011: 205].

У В.Л. Акапьева, Н.В. Немыкиной и Н.И. Немыкина мы находим рассмотрение педагогической компетентности. Их точка зрения основана на том, что компетентность, в отличие от знаний, не может быть передана. Она базируется на информированности, собственном опыте и «индивидуальном педагогическом почерке», который неразрывно связан с общей культурой преподавателя, его мировоззрением и стремлением к непрерывному совершенствованию [Акапьев, 2013: 1405].

В нашем исследовании мы коснемся проблемы формирования общекультурных компетенций. В пункте V «Требований к результатам освоения программы бакалавриата» федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 440301 Педагогическое образование содержится уточнение, что выпускник обязан обладать определенным набором общекультурных компетенций [Портал ФГОС ВО]. Для формирования их у студентов проблему образовательного процесса в ВУЗе стоит рассматривать целостно, не отрывая обучаемого от социальной среды, представителем которой он является. Известно, что обучающийся – неотъемлемая часть единого социального организма. Он постоянно меняется под воздействием социально-экономических, политических, социально-культурных условий, что неизбежно приводит к развитию личности студента. В связи с этим формирование общекультурных компетенций у будущего педагога является важнейшей задачей в подготовке молодых специалистов.

Анализ литературных источников показал различные подходы к составляющим ОК. Проблема агрегирования понятий «общекультурная компетентность» и «компетентность» позволила авторам статьи предложить свою модель общекультурной компетентности, которая определяет в итоге уровень профессионализма будущего преподавателя и представляет собой одно из наиболее важных условий успешной работы педагога.



Рис.1. Компоненты общекультурной компетентности

Несмотря на разные подходы ученых-педагогов к компонентам общекультурной компетентности, бесспорно, что именно она является основной составляющей в педагогическом мастерстве и профессионализме преподавателя. Так, в набор компетенций ФГОС ВО входит ОК-4, которая определяет способности к коммуникации в устной и

письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Именно эта компетенция является основой сотрудничества и инициативности. Она формируется на протяжении всего периода обучения, подготавливая будущих педагогов к взаимодействию с коллегами и детьми. По мнению авторов статьи, письменные виды коммуникации способствуют развитию способностей у обучающихся логически выстраивать письменную речь и включают в себя многокомпонентные навыки студента, такие как:

1. Самостоятельный поиск информации для решения различных учебных задач, а также для самообучения и самостоятельной познавательной деятельности.
2. Понимание прочитанного текста в качестве организованной текстовой деятельности.
3. Оценка информации, полученной в процессе учебы.
4. Преобразование полученных знаний в соответствии с ранее поставленными целями.
5. Использование полученных знаний и собственного опыта для создания новых учебно-методических разработок разного назначения и вида.

Устная коммуникация основана на вербальной передаче и восприятии обучающей информации через общение. Она позволяет развивать навыки ведения дискуссии, публичной речи и предполагает сформированность комплекса таких умений, как:

1. Эффективное участие в диспутах на заданную тематику.
2. Выступление с сообщениями или докладами.
3. Подготовка и организация проведения устных презентаций.

Для определения уровня общекультурной компетентности студентов педагогического направления авторами статьи проведена исследовательская работа, которая включала в себя методику оценки степени социального интеллекта личности – умения легко общаться в обществе, успешно взаимодействовать и налаживать контакты в социальных структурах, эффективно и непринужденно руководить групповой работой. Диагностировался один из компонентов общекультурной компетентности – мотивационно-ценностной, который является основой формирования ОК-4. Именно ценностные принципы выступают в качестве основы личностно-формирующей коммуникативной системы и основываются на самосознании и самоосознании положения собственного «Я» в социуме, желании вступать в контакт с окружающими, умении организовать общение.

Мотивации имеют огромное значение в развитии личности любого специалиста, в регуляции его поведения и деятельности. Общеизвестный факт, что для одного человека профессиональная сфера – это возможность удовлетворения потребности в общении, для другого – это источник дохода, а для третьего профессиональная среда не имеет никакой ценности. Таким образом, сопоставляя преобладающие ценностные ориентации личности с доминирующей для него жизненной позицией, можно определить и доминирующую направленность данного индивида. Для определения динамики мотивационно-ценностного компонента мы применяли такие эмпирические методы, как тестирование и статистическая обработка данных с использованием критерия Фишера (ф-критерий). С помощью данного критерия мы оценивали достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект. Суть углового преобразования Фишера состоит в переводе процентных долей в величины центрального угла. Большей процентной доле будет соответствовать больший угол φ , а меньшей доле – меньший угол.

$\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$, где P – процентная доля, выраженная в долях единицы.

При увеличении расхождения между углами φ_1 и φ_2 и увеличения численности выборок значение критерия возрастает. Чем больше величина φ , тем более вероятно, что различия достоверны.

При использовании критерия Фишера необходимо сформулировать статистические гипотезы:

1. Нулевая гипотеза H_0 : процентная доля обучающихся, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 (после опытно-экспериментальной работы (ОЭР)) не больше, чем в выборке 2 (до ОЭР).
2. H_1 : процентная доля студентов, у которых проявляется исследуемый эффект, в выборке 1 (после ОЭР) больше, чем в выборке 2 (до ОЭР).

Были проведены следующие исследования:

1. Изучение мотивационной сферы с помощью ранжирования мотивов долга и ответственности; самоопределения и самосовершенствования; благополучия и мотивации престижа; мотивации избегания неприятностей.
2. Диагностику ценностных ориентаций мы проводили, опираясь на модель ценностных ориентаций М. Рокича, который позволяет определить направленность индивидуума и оценить его отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, а также личное восприятие мира, ключевые мотивы поступков.
3. Дефиниция уровня эмпатийных тенденций проводилась с помощью методики А. Мехрабиен, Н. Эпштейна «Опросник для диагностики способности к эмпатии». Данный опросник применяют для определения способностей индивида к сопереживанию, к эмоциональной отзывчивости, умения слушать и слышать собеседника, возможностей понять другого человека, поставив себя на его место. Для будущего педагога эмпатия – основополагающая черта, которая способствует сбалансированности межличностных отношений, так как помогает решать конфликтные ситуации путем консенсуса и компромисса, что является основой педагогического успеха, так как делает поведение человека социально адаптированным.

Полученные нами данные показали неоднозначные результаты. С одной стороны, средние показатели на средних курсах по всем трем критериям несколько ниже, чем у первокурсников, но к окончанию обучения уровень исследуемых нами качеств личности имеет достаточно высокое значение. Это говорит о том, что исследуемая нами группа обучающихся, являющихся типичными представителями студенчества, социально активна, с широким кругом общения, достаточно конкурентоспособна, склонна к саморазвитию и самоорганизации, стремится к карьерному росту и умеет отстаивать собственное мнение. Но изучение мотивационно-ценностной стороны личности молодых людей показало, что определенная группа студентов нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной работе, направленной на коррекцию, развитие или даже формирование коммуникативных способностей. Эта работа будет более эффективной и результативной, если её осуществлять на основе личностно-ориентированного принципа обучения, при информационно-содержательном в отношении нравственной и духовной культуры материале, путем интегрирования технологий и синергетического подхода в подготовке будущих педагогов. Общекультурная компетентность позволяет проще ориентироваться в разных сферах социальной жизни человека, гармонизирует его внутренний мир, предопределяет положительный результат и признание как в социальной, так и профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что залогом успешной профессиональной педагогической деятельности являются общекультурные

компетенции, определяемые ФГОС ВО. И все же вопрос об общекультурной компетентности остается нерешенным до настоящего времени. Сама культура – это сложное, многогранное явление. Она является созданием человека и в то же время регулятором человеческой деятельности, именно в ней происходит становление человека как личности, а педагога как профессионала, от которого требуются огромные умственные, эмоционально-волевые, эмоционально-нравственные затраты. Общекультурная компетентность может стать перспективной стратегией не только при подготовке студентов к будущей деятельности в области педагогики, но и в развитии образования на духовно-нравственной основе, так как именно образование выступает в качестве механизма самой культуры и цивилизации общества в целом.

Литература

- Акапьев В.Л., Немыкина Н.В., Немыкин Н.И. Роль компетентностного подхода в современном образовании // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 11. С. 1402–1406.
- Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.
- Вохрышева М.Г. Библиография и культура. М.: Литера, 2012.
- Калашникова О.В. Общекультурная компетенция как личностная характеристика преподавателя высшей школы // *Молодой ученый*. 2013. № 11(58). С. 608–611.
- Клюев В.К. Проектирование управленческой подготовки бакалавров библиотечноинформационной деятельности // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2011. № 3(41). С. 205–212.
- Мамонтова М.С. Информационная компетентность библиотечного специалиста как условие его профессионального развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2012.
- Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 31.07.18).
- Сукиасян Э.Р. Компетентностный подход: еще одна возможность уйти в сторону от реальных задач библиотечного образования // *Научные и технические библиотеки*. 2008. № 4. С. 108–116.
- Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016.

References

- Akap'ev, V. L., Nemykina, N. V., & Nemykin, N. I. (2013). The role of the competence approach in modern education [*Rol' kompetentnostnogo podkhoda v sovremennom obrazovanii*]. *Fundamental'nyye issledovaniya*, 11, 1402–1406.
- Verbitskiy, A. A., & Larionova, O. G. (2009). *Personality and competence approaches in education: problems of integration* [*Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii*]. Moscow: Logos.
- Vokhrysheva, M. G. (2012). *Bibliography and culture* [*Bibliografiya i kul'tura*]. Moscow: Litera.
- Kalashnikova, O. V. (2013). General cultural competence as a personal characteristic of the lecturer of higher education [*Obshchekul'turnaya kompetentsiya kak lichnostnaya kharakteristika prepodavatelaya vysshey shkoly*]. *Molodoy uchenyy*, 11(58), 608–611.
- Klyuev, V. K. (2011). Designing administrative training of bachelors of library and information activity [*Proyektirovaniye upravlencheskoy podgotovki bakalavrov bibliotечноinformatsionnoy deyatel'nosti*]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 3, 205–212.
- Mamontova, M. S. (2012). *Information competence of the library specialist as a condition for thier professional development* [*Informatsionnaya kompetentnost' bibliotecnogo spetsialista kak usloviye ego professional'nogo razvitiya*] [dissertation abstract]. Kazan.
-

-
- Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education [Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya].* (n.d.). Retrieved from: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>
- Sukiasyan, E. R. (2008). Competence approach: another possibility to move away from the real tasks of library education [*Kompetentnostnyy podkhod: eshche odna vozmozhnost' uyti v storonu ot real'nykh zadach bibliotechnogo obrazovaniya*]. *Nauchnyye i tekhnicheskiye biblioteki*, 4, 107–115.
- Troyanskaya, S. L. (2016). *Fundamentals of competence approach in higher education [Osnovy kompetentnostnogo podkhoda v vysshem obrazovanii]*. Izhevsk: Udmurtskiy universitet.

ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ТРУДОУСТРОЙСТВА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Т.П. Будякова, Т.А. Полякова

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. 26 июня 2018 года в ЕГУ им. И.А. Бунина состоялся круглый стол «Партнерство в сфере подготовки кадров», организованный в рамках очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Адаптация к рынку труда молодых специалистов и содействие их трудоустройству». В работе круглого стола основное внимание было сосредоточено на обсуждении и обобщении опыта сотрудничества государственных органов власти, учебных заведений, профильных предприятий и организаций, негосударственных организаций в сфере содействия трудоустройству студентов и выпускников, а также выработке предложений по ее совершенствованию. В ходе дискуссии были обсуждены наиболее сложные проблемы: личностная зрелость выпускников вуза, несогласованность требований работодателей и компетенций, закрепленных в образовательных стандартах; ответственность выпускников перед государством за полученное бесплатное образование и др.

Ключевые слова: трудоустройство, профессиональная адаптация выпускника, работодатель, личные психологические качества выпускника.

THE IMPROVEMENT OF COMPETITIVENESS OF GRADUATES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE EFFECTIVENESS OF THEIR JOB PLACEMENT IN MODERN CONDITIONS

T.P. Budyakova, T.A. Polyakova

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. On June 26, 2018 Bunin Yelets State University held a round table «Partnership in the field of personnel training», which was organized during part-time all-Russian scientific and practical conference with international participation «Adaptation of young professionals to the labour market and the promotion of their job placement». The round table focused on the discussion and generalization of the experience of cooperation of state authorities, educational institutions, specialized enterprises and organizations, non-governmental organizations in the field of job placement promotion of students and graduates, as well as the development of proposals for its improvement. During

the discussion, the most difficult problems were discussed: personal maturity of University graduates, inconsistency of employers' requirements and competencies in educational standards; responsibility of graduates to the state for free education, etc.

Keywords: *employment, professional adaptation of the graduate, employer, personal psychological qualities of the graduate.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2018-43-3-122-125

В современной зарубежной психологии серьезное внимание уделяется вопросам психологической подготовки студентов к самостоятельному профессиональному пути, профессиональной самореализации, в том числе и успешному трудоустройству. Спектр затрагиваемых взаимосвязанных вопросов по обозначенной проблеме довольно широк. В частности, исследуются личностные качества будущих специалистов, необходимые для успешной трудовой карьеры. Для примера можно привести исследование мексиканских психологов, согласно которому студенты социальных специальностей более подготовлены к командной работе, чем студенты инженерных специальностей, они менее капризны в ситуации негативно складывающегося рынка труда [Enriquez et al., 2015]. Одним из часто изучаемых личностных факторов, способствующих успешной трудовой карьере, считается эмоциональный интеллект. С этим фактором связывается удовлетворенность трудом [Caruso, 2015]. А в некоторых профессиях наличие развитого эмоционального интеллекта является маркером профпригодности, например, в профессии переговорщика [Grubb, Brown, Hall, 2018]. В других работах в качестве маркеров профпригодности выделяются не только имеющиеся у работника качества, но и отсутствующие негативные личностные свойства: недисциплинированность и т.п. [Aita et al., 2018]. Интересны для российских ученых работы, посвященные организационному цинизму, под которым понимается определенная форма отношения работодателя к работнику, исключающая заботу о подчиненном. Поскольку в российских компаниях часто наблюдается организационный цинизм, то выпускник должен быть психологически готов к работе в такой компании [Batholomew, Онуоха, 2018].

Эти и другие проблемы характерны и для российской действительности. Очевидно, что данные проблемы должны обсуждаться не только в литературе, но и в ходе дискуссий в онлайн-режиме.

Круглый стол «Партнерство в сфере подготовки кадров» состоялся в Ельце 26 июня 2018 года как одно из ведущих мероприятий Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Адаптация к рынку труда молодых специалистов и содействие их трудоустройству». Организатор круглого стола – отдел организации практик и содействия трудоустройству ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина».

В работе круглого стола основное внимание было сосредоточено на обсуждении и обобщении опыта сотрудничества государственных органов власти, учебных заведений, профильных предприятий и организаций, негосударственных организаций в сфере содействия трудоустройству студентов и выпускников, а также выработке предложений по ее совершенствованию.

В заседании круглого стола приняли участие более пятидесяти человек, в том числе представители Ливана, Болгарии, Германии и других стран. Особенностью круглого стола стало расширенное, благодаря современным средствам общения, пространство. В онлайн-режиме в обсуждении волнующих проблем приняли участие преподаватели и сотрудники Луганского национального университета им. Тараса Шевченко, Самарского государственного экономического университета и Ивановского государственного химико-технологического университета.

Вопросы круглого стола носили междисциплинарный характер, однако основными дискуссионными линиями стали: психологические проблемы современного рынка труда, проблемы поиска работы и трудоустройства, сотрудничество вузов и работодателей.

Вопрос личностной зрелости выпускников вузов, оптимальных их личностных качеств, обеспечивающих профессиональную успешность, был затронут в нескольких докладах. Заведующая отделом по трудоустройству студентов и выпускников Луганского национального университета им. Тараса Шевченко Н.Е. Полтавская акцентировала внимание на том, что особенностью профессиональной адаптации молодых специалистов является необходимость приспособления личности к рыночным отношениям, носящим стихийный, случайный характер, хотя в процессе обучения доминируют упорядоченные, предсказуемые отношения.

В докладе «Личностная зрелость как условие конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений» кандидат психологических наук С.В. Маркова (ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина») отметила, что личностный компонент конкурентоспособности определяется стремлением к инновациям, самообразованию, обладанию предприимчивостью, инициативностью, коммуникабельностью, эмоциональной устойчивостью, умением принимать нестандартные решения.

Обобщая дискуссию о личностных качествах выпускников вузов, способствующих их успешному трудоустройству и профессиональной адаптации, кандидат психологических наук, профессор Т.П. Будякова (ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина») подчеркнула, что мало просто выявлять качества, необходимые для профессиональной успешности выпускника, надо определить и обосновать их психологическую природу. В докладе ею было отмечено, что ведущим личностным качеством выпускника, позволяющим ему успешно преодолеть трудности профессионального становления, является толерантность к неопределенности.

Директором Елецкого городского центра занятости населения, кандидатом юридических наук В.Н. Щепетильниковым была поднята проблема правильной самопрезентации выпускника. Подход автора вызвал споры. Большинство согласилось с тем, что выпускнику надо научиться позиционировать себя на рынке труда, продвигать свой личный брэнд, постоянно концентрироваться на том, что в нем индивидуально и ценно, в чем его сильная сторона и конкретное преимущество перед другими соискателями вакансии.

В выступлении проректора по научно-методической работе ФГБОУ ДПО «Липецкий институт переподготовки и повышения квалификации кадров агропромышленного комплекса», кандидата педагогических наук В.Б. Золотарева (г. Липецк, Россия) был затронут вопрос диссонанса между требованиями работодателей к качеству и содержанию профессиональной подготовки выпускника и реальными профессиональными компетенциями и личностными характеристиками молодых специалистов.

В дискуссию с ним вступил доктор технических наук Е.В. Сливинский (ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»). По мнению Е.В.Сливинского, напротив, именно глубокая научная подготовка бакалавра позволяет ему грамотно оценивать эффективность работы предприятия и делать предложения, повышающие производительность труда и рентабельность производства.

Большой интерес вызвали выступления представителей работодателей. В частности, в выступлении Елены Эль Хажж «Международное партнерство в подготовке кадров для предприятий легкой промышленности» (Ливан, г. Джуни) внимание было сосредоточено на проблемах партнерства вуза и предприятия в сфере трудоустройства

и трудовой адаптации выпускников, выбравших в качестве профессиональной среды сферу обслуживания и торговли.

В докладе И.В. Зайцевой (ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина») обобщался опыт участия студентов института филологии ЕГУ им. И.А. Бунина по направлению подготовки Педагогическое образование, направленность (профиль) Иностранный язык в рамках программы обмена языковыми ассистентами между Германией и Россией. Интерес присутствующих вызвал метод профессиональных проектов, использующийся в немецких школах.

Острую дискуссию вызвала проблема гарантий обязательного трудоустройства выпускников государственных вузов, поднятая в докладе директора ОКУ «Липецкий городской центр занятости населения» О.А. Фирсова (г. Липецк).

Круглый стол в рамках конференции послужил платформой для диалога и взаимодействия всех заинтересованных сторон с целью обмена опытом по содействию трудоустройства выпускников вузов и их профессиональной адаптации, а также выявлению наиболее перспективных и востребованных практикой проблем для организации научных психологических исследований.

Литература

- Aita S.L., Hill B.D., Musso M.W., Gouvier Wm.D. Can We Identify Bad Cops Based on History? Base Rates of Historical Markers in Law Enforcement Pre-employment Evaluations // *Journal of Police and Criminal Psychology*. 2018. Vol. 33. № 3. P. 201–208.
- Batholomew P., Onuoha B.C. Organisational Cynicism and Employees' Intention to Quit // *International Journal of Management Science*. 2018. Vol. 5. №. 1. P. 6–9.
- Caruso D.R. International negotiation and emotional intelligence // *Handbook of international negotiation: interpersonal, intercultural, and diplomatic perspectives*. Ed. by M. Gallucio. Springer International Publishing, 2015. P. 181–189.
- Enriquez M., Beltran F., Pando V., Guerrero A., Chavez J. Perceived Self-Efficacy in the Context of Teamwork and Entrepreneurship in Engineering and Social Sciences College Students // *Psychology and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 4. №. 1. P. 18–22.
- Grubb A.R., Brown S.J., Hall P. The Emotionally Intelligent Officer? Exploring Decision-Making Style and Emotional Intelligence in Hostage and Crisis Negotiators and Non-Negotiator-Trained Police Officers // *Journal of Police and Criminal Psychology*. 2018. Vol. 33. №. 2. P. 123–136.

References

- Aita, S. L., Hill, B. D., Musso, M. W., & Gouvier, Wm. D. (2018). Can We Identify Bad Cops Based on History? Base Rates of Historical Markers in Law Enforcement Pre-employment Evaluations. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 3(33), 201–208.
- Batholomew, P., & Onuoha, B. C. (2018). Organisational Cynicism and Employees' Intention to Quit. *International Journal of Management Science*, 5(1), 6–9.
- Caruso, D. R. (2015). International negotiation and emotional intelligence. In M. Gallucio (Ed.). *Handbook of international negotiation: interpersonal, intercultural, and diplomatic perspectives* (pp. 181–189). Springer International Publishingland.
- Enriquez, M., Beltran, F., Pando, V., Guerrero, A., & Chavez, J. (2015). Perceived Self-Efficacy in the Context of Teamwork and Entrepreneurship in Engineering and Social Sciences College Students. *Psychology and Behavioral Sciences*, 4(1), 18–22.
- Grubb, A. R., Brown, S. J., & Hall, P. (2018). The Emotionally Intelligent Officer? Exploring Decision-Making Style and Emotional Intelligence in Hostage and Crisis Negotiators and Non-Negotiator-Trained Police Officers. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 33(2), 123–136.
-

НАШИ АВТОРЫ

Ахмедова Сания Хайрутдиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, руководитель центра планирования карьеры Астраханского государственного университета (Астрахань, Россия); почтовый адрес: 414056, г. Астрахань, ул. Татищева, д. 20а; электронная почта: ahmedova@asu.edu.ru

Будякова Татьяна Петровна, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28.

Добрин Александр Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: doktor-alexander@mail.ru

Ельникова Оксана Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: eln-oksana@yandex.ru

Защиринская Оксана Владимировна, доктор психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (Санкт-Петербург, Россия); почтовый адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 6; электронная почта: zaoks@mail.ru

Карпова Наталия Львовна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии ФГБНУ «Психологический институт РАО» (Москва, Россия); почтовый адрес: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4.

Киселёва Маргарита Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры современных европейских языков института иностранных языков ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (Санкт-Петербург, Россия); почтовый адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; электронная почта: ritakis@mail.ru

Меренкова Вера Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: krakovv@mail.ru

Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (Санкт-Петербург, Россия); почтовый адрес: 196084, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48; электронная почта: klemtina@yandex.ru

Печёнкина Маргарита Александровна, студент 4 курса бакалавриата ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: rituzik238@gmail.com

Полякова Татьяна Анатольевна, кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: tpolyakova1@yandex.ru

Полянская Екатерина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова»; почтовый адрес: 117997, г. Москва, ул. Островитянова, д. 1; электронная почта: polyanskaya@yandex.ru

Пузатых Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный

университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: alexpuzatykh@gmail.com

Семенова Марина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры Общенаучных дисциплин Березниковского филиала ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» (Пермь, Россия); почтовый адрес: 618404, Пермский край, г. Березники, ул. Тельмана, 7; электронная почта: semenova_rus@mail.ru

Сиафетдинова Алсу Камилевна, магистрант 2 курса Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (Казань, Россия); почтовый адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18; электронная почта: si_als@mail.ru

Скуратова Ксения Андреевна, студент 2-го курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (Санкт-Петербург, Россия); почтовый адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 6; электронная почта: st013890@student.spbu.ru

Сотникова Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии и биологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: sotnikovaeb@yandex.ru

Узлов Николай Дмитриевич, кандидат медицинских наук, преподаватель дистанционной формы обучения АНО «Национальный исследовательский институт дополнительного профессионального образования» (Москва, Россия); почтовый адрес: 117556, г. Москва, Варшавское шоссе, 79, корп. 2; электронная почта: knots51@mail.ru

Харламова Марина Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: harlam595@rambler.ru

Чуйкова Жанна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28; электронная почта: zhanna-elets2010@yandex.ru

Шишова Евгения Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (Казань, Россия); почтовый адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18; электронная почта: evgshishova@yandex.ru

Эрназарова Дилдар Джоракулиевна, магистр, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (Москва, Россия); почтовый адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6; электронная почта: dildar212@gmail.com

OUR AUTHORS

Akhmedova Saniya Khayrutdinovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Astrakhan State University (Astrakhan', Russia); Postal Address: 414056, Astrakhan', 20a, Tatishchev Street; e-mail: ahmedova@asu.edu.ru

Budyakova Tat'yana Petrovna, Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street.

Chuikova Zhanna Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: zhanna-elets2010@yandex.ru

Dobrin Alexander Viktorovich, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychophysiology and Pedagogical Psychology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: doktor-alexander@mail.ru

El'nikova Oksana Evgen'evna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: eln-oksana@yandex.ru

Ernazarova Dildar Dzhorakulievna, Master, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia); Postal Address: 117198, Moscow, 6, Miklukho-Maklay Street; e-mail: dildar212@gmail.com

Karpova Natalia L'vovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Leading researcher of the Laboratory of Consulting Psychology and Psychotherapy, Psychological Institution of Russian Academy of Education (Moscow, Russia); Postal Address: 125009, Moscow, 9-4, Mochovaya Street.

Kharlamova Marina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: harlam595@rambler.ru

Kiseleva Margarita Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Modern European Languages, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia); Postal Address: 191186, St. Petersburg, 48, Moika Embankment; e-mail: ritakis@mail.ru

Merenkova Vera Sergeevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: krakovv@mail.ru

Nikolaeva Elena Ivanovna, Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia); Postal Address: 191186, St. Petersburg, 48, Moika Embankment; e-mail: klemkina@yandex.ru

Pechenkina Margarita Aleksandrovna, fourth-year student of Bachelor's programme, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: rituzik238@gmail.com

Polyakova Tat'yana Anatol'yevna, Candidate of Philological Sciences, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: tpolyakova1@yandex.ru

Polyanskaya Ekaterina Nikolayevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and Pedagogy, Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russia); Postal Address: 117997, Moscow, 1, Ostrovityanov Street; e-mail: polyanskayae@mail.ru

Puzatykh Aleksandr Nikolaevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Its Teaching, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Kommunarov Street, 28; e-mail: alexpuzatykh@gmail.com

Semenova Marina Nikolaevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Sciences, Berezniki Branch Perm National Research Politechnic University (Perm', Russia); Postal Address: 618400, Perm region, Berezniki, 7, Telman Street; e-mail: semenova_rus@mail.ru

Shishova Evgeniya Olegovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia); Postal Address: 42008, Kazan, 18, Kremlyovskaya Street; e-mail: evgshishova@yandex.ru

Siafetdinova Alsu Kamelevna, Master in Psychology of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia); Postal Address: 42008, Kazan, 18, Kremlyovskaya Street; e-mail: si_als@mail.ru

Skuratova Kseniia Andreevna, second-year student of Master's programme, Faculty of Psychology, Saint-Petersburg State University (St.Petersburg, Russia); Postal Address: 199034, St.Petersburg, 6, Makarov Embankment; e-mail: st013890@student.spbu.ru

Sotnikova Elena Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Chemistry and Biology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: sotnikovaeb@yandex.ru

Uzlov Nikolay Dmitriyevich, Candidate of Medical Sciences, Educator of Distance Learning, National Research Institute of Additional Professional Education (Moscow, Russia); Postal Address: 117556, Moscow, 79, Warsaw highway, build. 2; e-mail: knots51@mail.ru

Zashchirinskaya Oksana Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Saint-Petersburg State University (St.Petersburg, Russia); Postal Address: 199034, St.Petersburg, 6, Makarov Embankment; e-mail: zaoks@mail.ru

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Адрес редакции: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1.
Телефоны: 8(47467) 6-09-62 (ответственный секретарь – Крикунов Александр Евгеньевич).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

Журнал «Психология образования в поликультурном пространстве» является научным журналом, в котором рассматриваются проблемы педагогики и психологии. Выходит с 2004 года. Журнал учрежден Елецким государственным университетом имени И.А. Бунина, является подписным периодическим научным изданием. Выходят 4 номера в год.

Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN в Париже (номер 188K 2073-8439), что обеспечивает информацию о нем в соответствующих международных реферативных изданиях.

Журнал включен в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» (ВАК).

Полные требования к публикации размещены на сайте <http://elsu.ru/journal>.

TO THE AUTHOR'S INFORMATION

Address of the editorial office: 399770, Lipetsk region, Yelets, st. Kommunarov 28,1.
Tel. 8(47467) 6-09-62 (executive secretary – Krikunov Aleksandr Evgen'evich).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

The journal «Educational Psychology in Polycultural Space» is a scientific journal which considers pedagogical and psychological problems. It is published since 2004. The journal was founded by Bunin Yelets State University; it is a subscription periodical scientific publication. There are 4 issues a year.

The journal is registered in the International center ISSN in Paris (number 188K 2073-8439) that ensures the information about it in corresponding international abstract publications.

The journal is included in «The list of Russian reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate's theses must be published».

Full information is presented on site <http://elsu.ru/journal>.

Научный журнал

Психология
образования
в поликультурном
пространстве

№ 3 (43) / 2018

Редактор – Н.П. Безногих
Корректор – И.И. Окружко
Техническое исполнение – В.М. Гришин

Подписано в печать 24.09.2018
Дата выхода в свет 25.09.2018
Формат А-4 (131 п.л). Гарнитура Times. Печать трафаретная
Печ.л. 8,2 Уч.-изд.л. 7,5
Тираж 1000 экз. Заказ № 97
Свободная цена

Адрес редакции и издателя:
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1
E-mail: nj-psy@elsu.ru
Сайт редколлегии: <http://www1.elsu.ru/journal>

Подписной индекс журнала № **64990** в каталоге периодических изданий
органов научно-технической информации агентства «Роспечать»

Подписной индекс журнала № **43283** в объединенном каталоге «Пресса России»

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1