

с е т е в о й   н а у ч н ы й   ж у р н а л   ISSN 2313-8971

# НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

R E S E A R C H   R E S U L T

Том 2 | № 2  
Volume 2

ПЕДАГОГИКА  
И ПСИХОЛОГИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGY  
AND PSYCHOLOGY  
OF EDUCATION

Сайт журнала:  
[research-result.ru](http://research-result.ru)

сетевой научный рецензируемый журнал  
online scholarly peer-reviewed journal







Том 2, №2. 2016

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Издается с 2014 г.  
ISSN 2313-8971



Volume 2, № 2. 2016

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL  
First published online: 2014  
ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Самосенкова Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета.

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Разуваева Т.Н.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

РЕДАКТОР АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Петрова С.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

**Ирхин В.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

**Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

**Волюшина Л.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Балыхина Т.М.**, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Заслуженный деятель науки РФ.

**Коваленко Н.П.**, доктор психологических наук, профессор, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, президент Российской Ассоциации перинатальной психологии и медицины, Россия.

**Ларских З.П.**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской Академии информатизации образования, заведующий кафедрой методики начального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Россия.

**Репринцев А.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитательной работы Курского государственного университета, Россия.

**Штрекер Н.Ю.**, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия.

**Иржи Дан**, доктор философии, университет им. Масарика, Чехия.

**Рафаэль Гузман Тирадо**, доктор филологии, Гранадский университет, Испания

**Алан Брюс**, доктор социологии, педагогики инноваций, Ирландия

EDITORIAL TEAM:

EDITOR CHIEF: **Tatyana V. Samosenkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Russian Language and Professional Speech Communication at the Institute of Intercultural Communication and International Relations of Belgorod State National Research University.

DEPUTY EDITOR CHIEF: **Tatyana N. Razuvaeva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of General and Clinical Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University.

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor Lyashenko**, Ph.D. in Philology, Associate Professor.

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Petrova**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Chair of Theory, Pedagogic and Methods of Preschool Education and the Fine Arts of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University.

EDITORIAL BOARD:

**Vladimir N. Irhin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Culture of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University.

**Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University.

**Ludmila N. Voloshina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Chair of Pre-school and Special (Defectological) Education of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University.

CONSULTING EDITORS:

**Tatiana M. Balykhina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the MANPO, Honored Worker of Science.

**Natalya P. Kovalenko**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of St. Petersburg State University, President of the Russian Association of Perinatal Psychology and Medicine, Russia.

**Zinaida P. Larskih**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Member of the Russian Academy of Informatization of Education, the Head of Chair of Methods of Preschool Education of Elets State University by the name of I.F. Bunin, Russia.

**Aleksandr V. Reprintsev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Social Pedagogy and Methods of Educational Work of Kursk State University, Russia.

**Nina Y. Shtreker**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Dean of Chair of Preschool Education of Kaluga State University by the name of K.E. Tsiolkovsky, Russia.

**Irzhi Dan**, Doctor of Philosophy, the Masaryk University, Czech Republic.

**Rafael Guzman Tirado**, Doctor of Philology, University of Granada, Spain.

**Alan Bryus**, Doctor of Sociology, Pedagogy of Innovation, Ireland.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Глазырина Е.С.** Фонетическая интерференция латинского языка и способы ее профилактики в области преподавания английского языка студентам-медикам для специальных целей **3**

**Макарова В.Н.** Результативно-целевые и содержательные компоненты подготовки педагогов к работе по развитию речи дошкольников **6**

**Просвиркина И.И., Куликова Е.Ю.** «Культурные смыслы» тестовых заданий РКИ (на примере субтестов «Аудирование» и «Чтение») **10**

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Корнеева С.А., Локтева А.В.** Особенности профессиональной направленности студентов медицинского института **15**

**Карнаухов В.А., Карнаухова В.В.** Психология и нравственность в контексте межпредметного дискурса гуманитарных наук **20**

**Овсяникова Е.А.** Ценностные ориентации отцов с разными родительскими установками **28**

**Резниченко М.А.** Риски профессионализации студентов бакалавриата **34**

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

**Деревянко Ю.П., Ковалева О.Л., Пчелкина Е.П.** Личностная организация времени жизни и ценностная значимость здоровья студентов-первокурсников в процессе адаптации к учебной деятельности **40**

**Масалова О.Ю.** Ценности образования по физической культуре. Составляющие компетентности педагога по физической культуре **46**

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ (ШКОЛЬНАЯ И ДОШКОЛЬНАЯ ДИДАКТИКА)

**Бибя А.Г.** Обучение дошкольников грамоте с учетом новых требований образовательного стандарта **52**

### ВЕКТОР ПОИСКА

**Alan Bruce** Видение и открытие: динамические императивы вокруг творчества, инноваций и социальных преобразований **57**

**Хуан Симэн, Дай Сяоянь, Петрова Л.Г.** Исследование принципа кооперации на материалах кинодиалогов русских фильмов **62**

## CONTENTS

### PROFESSIONAL EDUCATION

**Glazyrina E.S.** Phonetic interference of the latin language and ways of its prevention in teaching english for specific purposes to medical students **3**

**Makarova V.N.** Results, objectives and content of teachers' training in speech development of children under school age **6**

**Prosvirkina I.I., Kulikova E.Y.** «Cultural senses» of test tasks at the lessons of Russian as a foreign language (on the example of subtests «listening comprehension and «reading») **10**

### PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

**Korneeva S.A., Lokteva A.V.** Features of professional orientation in medical students **15**

**Karnauhov V.A., Karnauhova V.V.** Psychology and morality in the context of interdisciplinary discourse of the humanities **20**

**Ovsyanikova E.A.** Value orientations of the fathers with different parental settings **28**

**Reznichenko M.A.** Risks of professionalization of undergraduate students **34**

### EDUCATION AND HEALTH PSYCHOLOGY

**Derevjanko J.P., Kovaleva O.L., Pchelkina E.P.** Personal lifetime organisation and health value of the 1-st year students during adaptation to the learning activity **40**

**Masalova O.Y.** Education values on physical culture. Components of competence of the physical culture teacher **46**

### EDUCATIONAL PROBLEMS (SCHOOL AND PRESCHOOL DIDACTICS)

**Biba A.G.** Teaching preschool children reading and writing based on the new educational standard **52**

### VECTOR OF SEARCH

**Alan Bruce** Vision and discovery: dynamic imperatives around creativity, innovation and social transformation **57**

**Huan Simen, Dai Xiaoyan, Petrova L.G.** Investigation of the principle of cooperation on materials of film dialogues of the russian movies **62**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-3-5

Glazyrina E.S.

PHONETIC INTERFERENCE OF THE LATIN LANGUAGE  
AND WAYS OF ITS PREVENTION IN TEACHING ENGLISH  
FOR SPECIFIC PURPOSES TO MEDICAL STUDENTS

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages with the Course of Latin South-Ural State Medical University, 64 Vorovskiy St., Chelyabinsk, 454092, Russia; E-mail: [glazyr-elena@yandex.ru](mailto:glazyr-elena@yandex.ru)

**Abstract**

The paper is focused on the problem of phonetic type of language interference, which is most frequently encountered by medical students while learning English and Latin simultaneously. The author provides the reader with a definition of this linguistic phenomenon and its classification, brings examples of typical mistakes in students' pronunciation and also elucidates lingvodidactic solutions to the problem of interference suggesting a number of in-class and extra-class activities aimed at preventing phonetic interference.

**Key words:** English for Specific Purposes (ESP); Latin; inter-language interference; phonetic interference.

Глазырина Е. С.

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА  
И СПОСОБЫ ЕЕ ПРОФИЛАКТИКИ В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков с курсом латинского языка Южно-Уральский государственный медицинский университет, ул. Воровского, 64, г. Челябинск, 454092, Россия; E-mail: [glazyr-elena@yandex.ru](mailto:glazyr-elena@yandex.ru)

**Аннотация**

Работа посвящена проблеме фонетического типа языковой интерференции, который чаще всего встречается у студентов-медиков во время изучения английского языка и латыни одновременно. Автор предлагает читателю познакомиться с содержанием понятия этого языкового явления и его классификацией, приводит примеры типичных ошибок в произношении студентов, а также раскрывает пути преодоления данной проблемы, предполагающие ряд мероприятий, направленных на предотвращение фонетической интерференции.

**Ключевые слова:** английский язык для специальных целей (ESP), латинский язык, межъязыковая интерференция, фонетическая интерференция.

**Introduction.** A long-standing experience of working at South-Ural State Medical University has shown that contemporary graduates cannot work and develop successfully in conditions of the modern globalized world without knowing a foreign language. It is well known that the contemporary federal state educational standards (ФГОС ВО 3+) are based on the idea of "a competence approach", which presupposes not only gaining some knowledge in an international language by students but also

their acquisition of skills and ability to use a foreign language in their professional activity [1; p. ]. It primarily concerns English, which has become a tool that allows many specialists, including medical students, to easily adapt to the labor market and work efficiently with all sorts of information sources.

Along with English, learning Latin is an essential constituent of educational process at all medical universities. Unfortunately, while learning two languages students face the problem of inter-

linguistic interference as an inevitable phenomenon that often accompanies multilingualism.

**Main part.** First of all, let us advert to the definition of such phenomenon as "interference". "Interference (from Latin «Inter» means "with each other", "mutually" and «ferio» stands for "touch", "hit") is an interaction of language systems in bilingual/multilingual conditions, occurring either in contacts of languages or in individual acquisition of a non-native language; it is expressed in a deviation from the norms of a second language under the influence of the native one"[]).

Classical literature on Linguistics suggests several classifications of interference. According to one of them, two types of interference are distinguished: cross-language and intra-language. Under cross-language interference we understand influence of the native language, i.e. Russian, and that of the first studied foreign language on the second studied one. Intra-language interference involves interfering impact of one linguistic phenomenon on another within the studied foreign language. Cross-language interference can subsequently be classified or subdivided into: 1) phonetic; 2) semantic; 3) lexical; 4) grammatical; 5) spelling; 6) stylistic; 7) socio-cultural.

In this paper we mostly set **the task** to consider phonetic interference of the cross-language type and elucidate its mechanisms and principles of avoidance or prevention.

Speaking about the main reasons why there is an emergence of various violations of the pronunciation norms by the English language learners under the influence of another simultaneously studied language (Latin, in our case), we should, first all, singularize first year students' low level of the general language command, revealed in the absence of elementary linguistic knowledge. First year medical students usually have no idea about the existence of language families and groups, dynamics of linguistic processes, ways of borrowing of foreign words.

In addition, there is another important factor that beginning to study Latin, all freshers in medical universities have equal "zero" level of knowledge, which allows them to study the subject "from a start" with the view on the Latin language as the basis of medical terminology. Continuing to learn English in a medical university, many students are already negatively motivated towards this subject comprehending it as "unnecessary" for their future careers. It has a negative effect on students' performance and results in unthorough preparation for classes.

No doubt, it is also worth mentioning that in the present conditions of contemporary academic medical education, interference errors in the process of mastering foreign languages are caused by insufficient hours in curriculum allocated for this subject. Students receive only superficial knowledge of medical terminology in English, they are deprived of the possibility to acquire and master it as a system or tool necessary for extracting and processing professionally relevant information from foreign literature and electronic or Internet resources.

We cannot but mention some problems and reasons of methodological character. The ways to prevent and overcome cross-language interference are not enough described in literature on methods of teaching several foreign languages simultaneously.

Considering phonetic type of interference caused by the Latin language and most frequently encountered by medical students at the lessons of English, it should be noted that it is primarily associated with:

- 1) errors related to the wrong putting of stress (esophagus, tincture);
- 2) mistakes in reading clusters of consonants (for example [t] instead of [θ] in th- (thorax, thoracic);
- 3) reading diphthongs like digraphs (for example, [e] instead [ei] in "great", or [i] instead of [ai] in "respiratory" or "vital");
- 4) converting voiceless consonants to voiced ones between vowels (for example, in the word "vessel");
- 5) errors related to the wrong pronunciation (Latin-like pronunciation) of vowels in certain positions (for example, lumbar – [ˈlumbə], function – [ˈfʌŋkʃn], structure – [ˈstrʌktʃə] and some other cases of mispronunciation of vowels;
- 6) errors related to the wrong pronunciation (Latin-like pronunciation) of consonants, for example [ts] instead of [s] in "cervical".

In our opinion, the solution to the problem of phonetic interference is seen from methodological point of view in traditional forms of work with phonetic materials, namely – in class and extra class work. In class, it's helpful, first of all:

- 1) to monitor the students' phonetic pronunciation with the correction of errors in utterances by both the student himself and by the teacher or by groupmates;
- 2) to organize mini-competitions with such tasks as "Who's the quickest and most correct?" (participants try to pronounce an English phrase or sentence as quickly as they can and without errors), a

winner can be selected with the aim to heighten motivation;

3) to suggest to the students phonetic exercises with such tasks as “Group the words according to a certain rule of reading or fall of stress” or “Practice reading the words” (in this type of exercise, words should be grouped according to a certain rule of reading beforehand by the teacher).

Extra-class activities aimed at preventing interference also presuppose the students’ essential practice in imitating aloud reading of home texts while preparing their home assignment and essential multiple listening of phonetic patterns.

Audio tracks with patterns of English word combinations and medical texts from the Student’s book with correct standard pronunciation can be recorded and uploaded by the teacher to the electronic platform of vk-site. A teacher can also create a special group on the site to upload essential materials for in-class and extra-class activities.

Finally, while mastering and consolidating the students’ phonetic skills, it is also efficient to arrange special phonetic contests and Olympiads in English that along with other tasks might comprise such

activities as prepared and unprepared reading of texts containing medical terminology.

In **conclusion**, we come up with the idea that the main way to overcome interference is systematic and targeted training of students. Lessons should be structured in such a way that they comprise a variety of special exercises in both listening and pronouncing based on multiple retrieval and consolidation of correct phonetic pronunciation of medical vocabulary thus overcoming interference.

#### References

1. Glazyrina E.S. *Linguo-didactic strategy for accelerated introduction of regional studies studying in vocational-oriented discourse // Foreign languages and literature in the international educational space: Proceedings of the Fifth International Scientific and Practical Conference. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation, the Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin, Institute of Basic Education, Department of foreign languages and translation. Ekaterinburg, 2015.P. 59-63.*

2. *Linguistic Encyclopedic Dictionary.* URL: <http://slovar.cc/rus/lingvist/1465836.html> (date of access: January 25, 2016)



УДК 378.026.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-6-9

Макарова В. Н.

**РЕЗУЛЬТАТИВНО-ЦЕЛЕВЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ  
КОМПОНЕНТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ  
ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и технологий дошкольного образования  
Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, ул. Комсомольская, 95, г. Орел, 302026, Россия;  
E- mail: vn\_makarova@mail.ru

**Аннотация**

В статье рассмотрены результативно-целевые и содержательные компоненты подготовки педагогов к работе по развитию речи дошкольников в контексте компетентностного подхода. Автором дано определение понятия «профессиональная компетентность в области речевого развития дошкольников», раскрыты цели подготовки педагогов на разных уровнях целеполагания, определены подходы к отбору содержания обучения.

**Ключевые слова:** подготовка педагогов; развитие речи дошкольников; профессиональная компетентность; цель и результат; уровни целеполагания; отбор содержания профессиональной подготовки.

Makarova V. N.

**RESULTS, OBJECTIVES AND CONTENT OF TEACHERS' TRAINING  
IN SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN UNDER SCHOOL AGE**

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor in the Department of Theory and Technology of Preschool Education Turgenev Orel State University, 95 Komsomol'skaya St., Orel, 302026, Russia; E-mail: vn\_makarova@mail.ru

**Abstract**

The paper focuses on results, objectives and content of teachers' training in speech development of children under school age in the context of a competence-based approach. The author provides a definition of the term "professional competence in the area of speech development of children under school age," reveals the objectives of teachers' training at different levels of objective setting, defines approaches to the choice of training's content.

**Key words:** teachers' training; speech development of children under school age; professional competence; objective and result; levels of objective setting; choice of professional training's content

**Введение (INTRODUCTION)**

Требования к уровню профессиональной компетентности педагога дошкольного образования постоянно возрастают, а с введением ФГОС ДО они содержательно изменились.

В высшей школе многое делается для того, чтобы подготовить педагога качественно, несмотря на нововведения, зачастую не учитывающие лучшие традиции отечественного образования. В настоящее время существует множество проблем в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования, в том числе, и в подготовке их к работе по речевому развитию детей.

Вполне справедливо отмечается, что педагоги дошкольных образовательных организаций испытывают трудности в работе по

развитию речи детей, оказываются не достаточно подготовленными к речевому общению с воспитанниками с учетом их индивидуальных особенностей, не в полной мере владеют речью как педагогическим инструментом. Анализ хода и результатов педагогической практики студентов показывает, что они оказываются неспособными перспективно планировать, осуществлять комплексное решение речевых задач, особенно в повседневной жизни, отслеживать результаты педагогического влияния на речь ребенка, а зачастую, к великому сожалению, и сами демонстрируют не лучшие образцы речевого поведения.

Меры, обеспечивающие совершенствование подготовки педагогических кадров должны предприниматься на разных уровнях: научно-

методическом, организационном, практическом. В рамках данной статьи остановимся на решении научно-методических задач. И здесь на первый план выступает научно обоснованное определение результативно-целевых и содержательных аспектов подготовки педагогов.

### Основная часть (MAIN PART)

Приоритеты современной системы образования, его результаты и содержание рассматриваются в русле компетентного подхода. Говоря о подготовке педагогов к работе по развитию речи детей дошкольного возраста, важно определить само понятие профессиональной компетентности в области речевого развития дошкольников. Нами дано следующее определение: это уровень образованности и сформированности профессионально-личностных качеств, позволяющий находить оптимальные средства педагогического воздействия на речь воспитанников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей овладения родным языком, обеспечивать речевое и лингвистическое развитие детей в соответствии с государственными требованиями и условиями

социальной среды. Формирование такой компетентности и составляет результат подготовки педагогов к работе по развитию речи.

Взгляды на цель и результат подготовки специалиста определяют все другие компоненты педагогического процесса: содержание, методы, средства, организационные формы, условия, критерии эффективности. Направленность всех компонентов на достижение результата и обеспечивает целостность и динамичность процесса профессиональной подготовки.

В исследованиях, касающихся проблем целеполагания (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, В.А. Сластенин и др.), цель понимается как многоуровневое явление. Б.С. Гершунский, рассматривая программно-целевое управление процессом обучения, ввел термин «дерево целей» [4]. Опираясь на этот подход, классификацию дидактических целей, предложенную М.Я. Виленским, П.И. Образцовым, А.И. Уманом [3], можно представить «дерево целей» подготовки педагогов к работе по развитию речи детей дошкольного возраста (табл. 1).

Таблица 1

### Уровни целеполагания

Table 1

#### Levels of objective setting

Уровни целеполагания	Функции целеполагания	Цели
Системный	Формирование общих целей профессионального педагогического образования	Развитие и самореализация личности педагога, формирование профессиональной компетентности в соответствии с государственным образовательным стандартом
Компонентный (подготовка к работе по развитию речи детей)	Выбор общей ориентации целей в соответствии с результатом подготовки педагогов к работе по развитию речи детей	Достижение такого уровня профессиональной компетентности в области речевого развития дошкольников, который обеспечивает успешное решение педагогических задач
Модульный	Определение системы целей по отношению к результатам усвоения модулей	Ценностно-смысловые, коммуникативные, культуроведческие, лингвистические, методические компетенции в области развития речи детей
Предметный	Формулирование целей изучения учебных дисциплин	Формирование системы знаний, профессионально-педагогических умений, опыта творческой деятельности и ценностных отношений в области развития речи детей
Цикл учебных занятий	Формулирование частных целей для изучения тем, разделов учебной программы	Умение выполнять действия по развитию речи детей на требуемом уровне их усвоения

На системном уровне, являющемся вершиной «дерева целей», подготовка педагогов к работе по развитию речи как составляющая их профессиональной подготовки организуется с ориентацией на цели профессионального педагогического образования. В рамках лично-

ориентированного и компетентного подходов они могут быть сформулированы следующим образом: развитие и самореализация личности педагога и формирование его профессиональной компетентности в соответствии с государственными образовательными стандартами.



На следующем, компонентном, уровне цель подготовки педагогов можно определить как достижение такого уровня профессиональной компетентности в области речевого развития дошкольников, который обеспечивает успешное решение педагогических задач. Данная цель предполагает возможность конкретного определения степени ее достижения (уровня сформированности компетентности) через «измерение» результата с помощью соответствующего критериально-оценочного аппарата. В силу того, что педагогические явления сложны и многообразны в своих проявлениях, их нельзя выразить каким-либо одним показателем, требуется их набор. Предложенный нами критериально-оценочный аппарат позволяет выделить уровни сформированности профессиональной компетентности педагога в области речевого развития дошкольников от высокого до низкого или критического [6, с.159-161].

Цели на уровне реализации модулей как совокупности учебных дисциплин, имеющих определенную логическую завершенность по отношению к установленным результатам образования, могут быть сформулированы как усвоение соответствующих компетенций. Нами определен следующий состав специальных компетенций педагога в области речевого развития детей: ценностно-смысловые, коммуникативные, культуроведческие, лингвистические, методические [6, с. 47-48].

Предметный уровень предполагает формулирование целей изучения конкретных учебных дисциплин, входящих в модуль (или модули). Так, в модуль дисциплин, в процессе которых формируется профессиональная компетентность в области речевого развития детей дошкольного возраста, могут входить: «Теория и технологии развития речи детей», «Культура речи» («Русский язык и культура речи»), «Литературное образование дошкольников» («Теории и технологии ознакомления дошкольников с художественной литературой»), «Методика обучения и воспитания», «Детская речь», «Практикум по выразительному чтению» и пр.

На этом уровне цели могут быть определены следующим образом: формирование системы знаний, профессионально-педагогических умений, опыта творческой деятельности и ценностного отношения, что соотносится с четырехкомпонентной моделью содержания образования. Предметный уровень целеполагания

отражается и фиксируется в рабочих программах дисциплин (РПД).

Для реального процесса подготовки педагогов большое значение имеет постановка и четкое формулирование частных целей при изучении отдельных тем, разделов программы. В русле деятельностного подхода цели изучения тем и разделов (а также и отдельных занятий, которые могут совпадать с темами) направлены, в первую очередь, на формирование умений выполнять действия на требуемом уровне их усвоения, основываясь на определенной системе знаний.

Такое программно-целевое планирование и управление процессом формирования профессиональной компетентности будущих педагогов позволяет сделать этот процесс результативным и избежать непродуманности педагогических действий и стихийности в работе.

Важными компонентами процесса подготовки педагогов являются содержание образования и содержания обучения. Содержание образования обусловлено целями и потребностями общества, выражается в требованиях к выпускнику в форме нормативных документов (в квалификационных требованиях, моделях специалистов и т.д.).

Содержание обучения выступает средством по отношению к содержанию образования, но не единственным. Часть названных в содержании образования требований реализуется во внеучебных формах, путем самообразования, а также выполнены еще на допрофессиональном уровне (например, в школе может быть сформирован достаточно высокий уровень лингвистической компетентности).

При отборе содержания подготовки педагогов возникает множество проблем, довольно сложных теоретических и прикладных задач. Опираясь на современные подходы к отбору содержания образования (Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, В.В. Карпов, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин и др.), труды, определяющие содержание подготовки педагогов к работе по развитию речи детей (М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Т.А. Ладыженская, В.И. Логинова, М.Р. Львов, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, В.И. Яшина и др.), сформулируем положения, которые, на наш взгляд, определяют подходы к отбору содержания подготовки педагогов к речевому развитию дошкольников:

– содержание носит интегрированный характер, включается в образовательную программу как «сквозная» ее составляющая, ведь совершенствование умений пользоваться речью как

средством педагогического общения происходит в процессе всей образовательной практики;

– обеспечивается в процессе реализации межпредметных связей, междисциплинарного взаимодействия;

– интегрирует знания об окружающей действительности (о системе языка, речевом онтогенезе, механизмах, закономерностях, особенностях усвоения языка и речи ребенком) и знания о деятельности в ней (о целях, процессе, способах, средствах, условиях педагогической деятельности в области развития речи и обучения детей языку); в этом плане большие резервы для повышения эффективности профессиональной подготовки связаны с возможностью формирования у студентов знаний более высоких уровней обобщения о действиях и деятельности в целом: общих принципах и технологии, общих алгоритмов построения содержания и последовательности действий и т. д.

– в основной образовательной программе содержание подготовки может быть целостно представлено через состав названных выше компетенций (ценностно-смысловых, коммуникативных, культуроведческих, лингвистических, методических), которые в свою очередь отражаются в содержании основных учебных элементов (в дидактических единицах) программ.

### **Заключение (CONCLUSIONS)**

Высказанные суждения могут быть полезными при создании (совершенствовании) образовательной программы и рабочих программ дисциплин. Безусловно, их наполнение может существенно отличаться в разных вузах, так как оно зависит от условий реализации образовательных программ, включая кадровое, учебно-методическое, информационное, материально-техническое обеспечение, а также от базового образования и уровня подготовки обучающихся, нормативных сроков обучения, национальных и региональных особенностей и др.

### **Список литературы**

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы). М.: Просвещение, 1982. 190 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2004. 192 с.
4. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике. Киев: Выща школа, 1974. 208 с.

5. Краевский В.В. Иерархия целей образования // Смыслы и цели образования: инновационный аспект. Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С.26-27.

6. Макарова В.Н. Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования: теоретико-методологическое обоснование концепции: Монография. Орел: изд. ОГУ, 2010. 286 с.

7. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие для дополнительного педагогического образования. М.: Академический Проект, 2004. 432 с.

8. Слостенин В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. 2009. №1. С.4-11.

9. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 448 с.

### **References**

1. Babanskiy Yu.K. Optimization of the Educational Process (methodological basis). М.: Prosveshchenie, 1982. 190 p.
2. Bepal'ko V.P. The Terms of Educational Technology. М.: Pedagogika, 1989. 192 p.
3. Vilenskiy M.Ya., Obrazcov P.I., Uman A.I. Technology-oriented Professional Training in Higher Education: manual. М.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004. 192 p.
4. Gershunskiy B.S. Prognostic Methods in Pedagogy. Kiev: Vyshcha shkola, 1974. 208 p.
5. Kraevskiy V.V. The Hierarchy of the Goals of Education // Meaning and Purpose of Education: an Innovative Aspect. Collection of scientific works / Ed. by A.V. Hutorskoy. М.: Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «INEHK», 2007. Pp.26-27.
6. Makarova V.N. Preparing Teachers for Speech and Linguistic Development of Preschool Children in the System of Continuous Professional Education: Theoretical and Methodological Study of the Concept: a Monograph. Eagle: izd. OGU, 2010. 286 p.
7. Popkov V.A., Korzhuev A.V. Theory and Practice of Higher Education: Textbook. aid for an additional pedagogical education. М.: Akademicheskij Proekt, 2004. 432 p.
8. Slstenin V.A. The Quality of Education as a Social and Pedagogical Phenomenon // Teacher Education and Science. 2009. №1. Pp.4-11.
9. Yashina V.I., Alekseeva M.M. Theory and Methods of Development of Children's Speech: a textbook for students. institutions of higher. prof. education. 4 th ed., Revised. and ext. М.: Publishing Center «Akademiya», 2013. 448 p.

УДК 372.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-10-14

Просвиркина И. И.  
Куликова Е.Ю.

**«КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ» ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ РКИ  
(НА ПРИМЕРЕ СУБТЕСТОВ «АУДИРОВАНИЕ» И «ЧТЕНИЕ»)**

- 1) доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургский государственный университет, просп. Победы, 13, г. Оренбург, 460018, Россия;  
E-mail: prosvirkina06@mail.ru
- 2) директор МЦТ ФПКП РКИ РУДН, Российский университет дружбы народов, ул. Миклухо-Макляя, 6, г. Москва, 117198, Россия; E-mail: testrudn@yandex.ru

#### **Аннотация**

Статья посвящена актуальной проблеме методики русского как иностранного: проблеме конструирования тестовых материалов по русскому языку, с помощью которых проверяются не только коммуникативные знания, но и знания лингвострановедческие и этнокультурные. Необходимость заданий, выявляющих понимание «культурного смысла» читаемого или воспринимаемого на слух текста, обусловлено тем, что понимание обучаемым глубины русского текста невозможно без понимания ментального кода, заложенного в каждом тексте. Таким образом, одним из критериев отбора дидактического материала для заданий в тестовой форме, становится его «наполненность культурным смыслом». Соответственно, такой дидактический материал необходимо анализировать особым образом. В данной статье авторы предлагают при анализе текстов, отобранных для субтестов «Аудирование» и «Чтение», включать задания-вопросы, которые ориентированы как на понимание фактуальной информации текста, так и на проверку лингвострановедческих и этнокультурных знаний, содержащихся в тексте. Данный анализ проводится в два этапа: вначале выявляются фактуальные знания, а затем формулируются задания, с помощью которых выясняется глубина понимания культурного кода текстов. Предложенный подход к формулированию заданий позволяет (даже на элементарном уровне изучения русского языка) проверять степень проникновения обучаемого в культуру русского языка, потому что часто понимание русского текста невозможно без понимания его «культурных смыслов».

**Ключевые слова:** тест РКИ, субтест, тестовое задание, «культурные смыслы».

Prosvirkina I.I.  
Kulikova E.Yu.

**"CULTURAL SENSES" OF TEST TASKS AT THE LESSONS OF  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF  
SUBTESTS "LISTENING COMPREHENSION" AND "READING")**

- 1) Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor in the Department of Russian Philology and Methods of Teaching the Russian Language Orenburg State University, 13 Pobedy Ave., Orenburg, 460018, Russia;  
E-mail: prosvirkina06@mail.ru
- 2) Director of MCT FPKP RKI RUDN Peoples' Friendship University of Russia, 6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russia; E-mail: testrudn@yandex.ru

#### **Abstract**

The article is devoted to an essential problem of methodology of Russian as a foreign language: the problem of developing test materials in the Russian language aimed at testing not only communication knowledge but also lingvo-cross-cultural and ethnocultural knowledge. The need for tasks revealing an understanding of "cultural sense" of the text being read or perceived by the ear is explained by the fact that the understanding of the in-depth of the Russian text by students is impossible without understanding the mental code that is embedded in each text. Thus, one of the criteria for the selection of didactic material for the tasks in the test form is its "fullness of cultural sense." Accordingly, such teaching materials should be analyzed in a special way. In this paper, the authors propose including the tasks-questions focused on understanding the factual information of the text, as well as the tasks aimed at checking the lingvo-cross-cultural and



ethnocultural knowledge of the text while analyzing texts selected for “Listening” and “Reading” subtests.

This analysis is carried out in two stages: first, we identify the factual knowledge, and then formulate the tasks which reveal the depth of understanding of the cultural text code. The proposed approach to the formulation of tasks allows (even at the elementary level of studying the Russian language) to check the degree of understanding by the student the culture of the Russian language, because it is often impossible to understand the Russian text without understanding its "cultural meanings."

**Keywords:** Russian as a Foreign Language test; subtest; test task; «cultural meanings»

Тест как форма проверки знаний используется в российском образовании не очень давно. Данный вид контроля, если его содержание оптимально отображает содержания данного этапа обучения, позволяет осуществить контроль сформированных компетенций быстро и качественно.

Теоретические основы российской науки о тестах заложены в работах Аванесова В.С. [1], а в области русского как иностранного Балыхиной Т.М. [2]. При составлении заданий в тестовой форме необходимо учитывать рекомендации российских ученых. Так, В.С. Аванесов отмечает, что, составляя задания в тестовой форме, необходимо соблюдать следующие требования: «правильность содержания; логическая форма высказывания; правильность формы; краткость; наличие определенного места для ответов; правильность расположения элементов задания; одинаковость правил оценки ответов; одинаковость инструкции для всех испытуемых; адекватность инструкции форме и содержанию задания». Данные требования важны для любого задания в тестовой форме, но необходимо учитывать и специфику тестов по русскому языку, которые предназначены для иностранных обучаемых. Этот тест (обычно его называют *лингводидактический тест* (термин введен в научный оборот В.А. Коккота) [4] содержит комплекс заданий, которые проверяют языковую (лингвистическую) и речевую (коммуникативную) компетенции. Таким образом, лингводидактический тест способствует, по мнению Т.М. Балыхиной, «...целенаправленной, комплексной деятельности по учету достижений и реальных возможностей овладевающих русским языком как иностранным» [2].

Более того, в работах Т.М. Балыхиной отмечается, что тесты РКИ должны быть национально-ориентированными [2]. А это значит, что при отборе дидактического материала для заданий в тестовой форме необходимо учитывать «культурные смыслы» анализируемого материала, причем, не только с точки зрения носителей российской культуры, но и с точки зрения того, как

эти тексты будут восприниматься представителями других культур.

Несмотря на то, что система тестирования разрабатывается четырьмя российскими научными школами (РУДН, ГИРЯ им. А.С. Пушкина, МГУ, СПГУ), проблем в данной научной области по-прежнему много. На наш взгляд, при составлении тестовых заданий до конца не определено место культурно-смыслового компонента в понимании содержания текста, особенно это важно при разработке субтестов «Аудирование» и «Чтение». На наш взгляд, в субтесты можно включать тексты, содержащие «культурные смыслы» не только для третьего и четвертого сертификационного уровней, но и при составлении заданий для второго и даже первого сертификационных уровней [8, 9].

Цель данной статьи заключается в разработке тестовых заданий, которые способствуют анализу «культурного смысла», заложенного в предлагаемых для анализа текстах для субтестов «Чтение» и «Аудирование».

Для решения нашей задачи необходимо соблюсти две основные процедуры: отбор дидактического материала и его методическая организация. Общеизвестно, что для того чтобы текст стал дидактическим материалом, необходимо определить принципы отбора текстового материала. Подбирая дидактический материал, мы ориентировались на тексты (художественные, публицистические, научно-популярные), наполненные в той или иной степени «культурными смыслами» [7]. Для методической организации нами использовался комплексный этнолингвокультурологический анализ текста [5, 6], учитывающий специфику культурной семантики текста.

Субтесты «Чтение» и «Аудирование» относятся к так называемым гомогенным тестам, представляющим собой систему заданий возрастающей трудности, поэтому порядок составления тестовых заданий к тексту субтеста мы предлагаем строить следующим образом: вначале задания к тексту должны быть направлены на

выяснение фактуальной информации при помощи ключевых слов, которые тестируемый находит непосредственно в тексте; затем задания должны актуализировать словарный запас тестируемого, то есть ответ и дистракторы оформляются с помощью синонимичных конструкций; и, наконец, составляются задания, в которых ответы и дистракторы проверяют понимание «культурного смысла» текста.

Так, для субтеста «Аудирование» нами использован текст, посвященный распорядку дня, который относится к научно-популярному стилю и имеет практическую пользу для тестируемых. Кроме того, сама ситуация имеет культурную специфику, потому что ритм жизни, распорядок трудового дня основан на культурных традициях того или иного народа.

(Текст: Особое место в режиме здоровой жизни принадлежит распорядку дня, определенному ритму жизни и деятельности человека. Режим российского человека предусматривает определенное время для работы, отдыха, приема пищи, сна.

Распорядок дня у разных людей может быть разным в зависимости от характера работы, бытовых условий, привычек и склонностей, обусловленных социальными и национальными особенностями.

Учёные советуют завтракать с 6 до 8 утра. Утром, обычно, в России едят кисломолочные продукты, творог, сметану, сыр и сливочное масло, яйца, колбасы, сосиски.

После завтрака идут на работу, потому что труд занимает важное место в жизни человека: позволяет не только заработать средства к существованию, но и реализовать творческий потенциал личности.

С 12 до 14 часов делают перерыв на обед. Обеденную трапезу в России начинают с тарелки супа, затем можно приступить к сырым овощам, затем едят мясо или рыбу с гарниром. На гарнир русские любят гречку, картофель, макароны, пюре из бобовых. После обеда можно выпить немного жидкости. Это может быть свежий сок, настой из трав или просто чистая вода, но в России, обычно, пьют чай или компот.

Трудятся в России, обычно, до 18 (6 вечера), а затем занимаются тем, что приятно: делают что-то по дому, общаются с детьми, читают литературу, размышляют и т. д.

С 19 до 20 ужинают, обычно, дома. Ужинают не позднее, чем за 2-2,5 часа до сна. Затем отдыхают (смотрят телевизор, укладывают детей спать и т.д.) и ложатся спать. В среднем норма

сна составляет около 8 часов. Спать, обычно, ложатся в 22-24 (10-12 вечера).

Ученые считают, что именно правильный распорядок дня позволяет сохранить здоровье человека).

Тестовые задания к данному тексту могут быть такими:

**I Задания, направленные на понимание фактуальной информации текста:**

**ОПРЕДЕЛЕННЫЙ РИТМ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА НАЗЫВАЕТСЯ**

- 1) распорядком дня
- 2) расписанием уроков
- 3) режимом предприятия

**УЧЕННЫЕ СОВЕДУЮТ ЗАВТРАКАТЬ С**

- 1) с 5 до 8 утра
- 2) с 6 до 8 утра
- 3) с 8 до 10 утра

**УЖИНАТЬ НАДО НЕ ПОЗДНЕЕ**

- 1) шести часов вечера
- 2) за 2-2,5 часа до сна
- 3) с 19 до 21

**II Задания, направленные на понимание фактуальной информации, которая представлена в ответе и дистракторах с помощью синонимических конструкций:**

**ВАЖНУЮ ЧАСТЬ ДНЯ ЗАНИМАЕТ**

- 1) работа
- 2) спортивная гимнастика
- 3) обед

**РАСПОРЯДОК ДНЯ НУЖНО СОБЛЮДАТЬ**

- 1) в понедельник
- 2) по выходным
- 3) по праздничным дням

**С 11 ДО 13 ЧАСОВ НЕОБХОДИМО...**

- 1) читать книги
- 2) обедать
- 3) заниматься спортом

**ДОЛГО ЖИВЕТ ТОТ, КТО**

- 1) хорошо питается
- 2) трудится на свежем воздухе
- 3) живет в определенном режиме

**ОБЕДЕННУЮ ТРАПЕЗУ В РОССИИ НАЧИНАЮТ С (СО)**

- 1) стакана воды
- 2) тарелки супа
- 3) салата

**III Задания, в которых ответы и дистракторы проверяют понимание «культурного смысла» текста:**

**УТРОМ В РОССИИ ЕДУТ**

- 1) масло, кисломолочные продукты, творог
- 1) плов, суп, компот
- 3) картофельное пюре, отбивные, овощи

ПОСЛЕ ОБЕДА В РОССИИ ЧАЩЕ ВСЕГО ПЬЮТ

- 1) вино, компот
- 2) чай, компот
- 3) кока-колу, воду

В РОССИИ ТРАДИЦИОННО ПОСЛЕ РАБОТЫ ЧЛЕНЫ СЕМЬИ

- 1) читают газеты вслух
- 2) собираются с друзьями в кафе
- 3) ужинают дома

Для субтеста «Чтение» нами использован адаптированный отрывок их сказки А.Толстого «Золотой ключик или приключения Буратино», в котором описывается завтрак Буратино. Сам текст сказки, его герой и ситуация для носителя русской культуры являются прецедентными феноменами:

Наутро Буратино проснулся веселый и здоровый, как ни в чем не бывало. Девочка с голубыми волосами ждала его в саду, сидя за маленьким столом, накрытым кукольной посудой. Когда Буратино вышел к завтраку, она оглянула деревянного мальчишку с головы до ног, поморщилась. Велела ему сесть за стол и налила в крошечную чашечку какао.

Буратино сел за стол, подвернул под себя ногу. Миндальные пирожные он запихивал в рот целиком и глотал не жуя.

В вазу с вареньем залез прямо пальцами и с удовольствием их обсасывал.

Когда девочка отвернулась, чтобы бросить несколько крошек пожилой жужелице, он схватил кофейник и выпил все какао из носика. Поперхнулся, пролил какао на скатерть.

Тогда девочка сказала ему строго:

– Вытащите из-под себя ногу и опустите ее под стол. Не ешьте руками, для этого есть ложки и вилки.

От возмущения она хлопала ресницами.

– Кто вас воспитывает, скажите, пожалуйста?

– Когда папа Карло воспитывает, а когда никто.

– Теперь я займусь вашим воспитанием, будьте покойны.

"Вот так влип!" – подумал Буратино.

От приличного сидения за столом у него по всему телу ползли мурашки.

Наконец мучительный завтрак окончился. Девочка велела ему вытереть с носа какао. Оправила складочки и бантики на платье, взяла Буратино за руку и повела в дом – заниматься воспитанием.

**I Задания, направленные на понимание фактуальной информации текста:**

БУРАТИНО ПРОСНУЛСЯ

- 1) грустный
- 2) веселый
- 3) уставший

ДЕВОЧКА С ГОЛУБЫМИ ВОЛОСАМИ ЖДАЛА БУРАТИНО

- 1) на поляне
- 2) в саду
- 3) на террасе

ДЕВОЧКА С ГОЛУБЫМИ ВОЛОСАМИ ПРЕДЛОЖИЛА БУРАТИНО НА ЗАВТРАК

- 1) какао с миндальными пирожными
- 2) кофе с круасаном
- 3) чай с вареньем

**II Задания, направленные на понимание фактуальной информации, которая представлена в ответе и дистракторах с помощью синонимических конструкций:**

ПОВЕДЕНИЕ МАЛЬЧИКА ВОЗМУТИЛО ДЕВОЧКУ С ГОЛУБЫМИ ВОЛОСАМИ, ПОТОМУ ЧТО

- 1) он вел себя невоспитанно
- 2) разлил какао на скатерть
- 3) не предложил ей салфетку

ЗАВТРАК ДЛЯ БУРАТИНО БЫЛ МУЧИТЕЛЬНЫМ, ПОТОМУ ЧТО

- 1) ему пришлось много съесть пирожных
- 2) нужно было соблюдать правила приличия
- 3) дали мало какао

**III Задания, в которых ответы и дистракторы проверяют понимание «культурного смысла» текста:**

А. ТОЛСТОЙ НАЗЫВАЕТ БУРАТИНО «ДЕРЕВЯННЫМ МАЛЬЧИШКОЙ», ПОТОМУ ЧТО

- 1) он сделан из куска полена
- 2) он не очень сообразительный
- 3) у него неуклюжая походка

ДЕВОЧКУ С ГОЛУБЫМИ ВОЛОСАМИ ЗОВУТ

- 1) Голубика
- 2) Маша
- 3) Мальвина

В ДРУГИХ СТРАНАХ «ДЕРЕВЯННОГО МАЛЬЧИКА» НАЗЫВАЮТ:

- 1) Деревяшка
- 2) Пиноккио
- 3) Чебурашка

ПОЧЕМУ, УВИДЯ БУРАТИНО, ДЕВОЧКА С ГОЛУБЫМИ ВОЛОСАМИ ПОМОРЩИЛАСЬ

- 1) ей стало смешно
- 2) она была недовольна его внешним видом
- 3) это обычное приветствие в России



Предлагаемая нами методика разработки тестовых заданий к субтестам позволяет проверить уровень сформированности речевых навыков, богатство речи обучаемых, элементарные понятия о национальных, народных привычках и вкусах. Кроме тестовых заданий, приведённых выше, можно предлагать задания, позволяющие анализировать концептуально значимые слова (слова, выражения, конструкции, которые помогают понять главную мысль автора). Например, КАКИЕ СЛОВА ПОМОГАЮТ ВАМ ПОНЯТЬ, ЧТО БУРАТИНО ТРУДНО БЫЛО СОБЛЮДАТЬ ПРАВИЛА ДЕВОЧКИ С ГОЛУБЫМИ ВОЛОСАМИ

1) мучительный завтрак, по всему телу ползли мурашки

2) хитро подмигнул, Буратино сморщился

3) страшно испугался.

Можно также предложить задания, позволяющие выявить оценочные и этнически маркированные средства: **НАЙДИТЕ «ЛАСКОВЫЕ» СЛОВА В ТЕКСТЕ... НАЙДИТЕ СЛОВА, ПОМОГАЮЩИЕ ПОНЯТЬ ЧУВСТВА ГЕРОЯ...**

Таким образом, тестовые задания должны проверять коммуникативные способности, важной составляющей которых является знание культурного смысла русских текстов. Тексты на русском языке всегда имеют «скрытый смысл», без понимания которого невозможно адекватно воспринимать читаемое или слышимое. Мы считаем, что предложенный нами подход к составлению тестовых заданий можно применить при составлении субтестов почти для любого сертификационного уровня. Именно данный подход при составлении тестовых заданий является звеном в формировании позитивного ценностного отношения к слову как к явлению культуры.

#### Список литературы

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Адепт, 1998. 217 с.
2. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного): учебное пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2006. 240 с.
3. Балыхина Т.М., Черкашина Т.Т. Специальные языковые контактоустанавливающие средства как особые стилистико-текстовые единицы разрушения "монологической образцовости": лингводидактический аспект // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2013. №1. С. 7-12.

4. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. М.: Высшая школа, 1989. 127 с.

5. Просвиркина И.И. Этнокультурологический комплексный анализ текста как метод формирования этнокультурной компетенции / Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия. Т.2. М.: РУДН, 2014. С. 362 - 365.

6. Просвиркина И.И. Толерантная речевая коммуникация: лингводидактическая теория и практика: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Российский университет дружбы народов. Москва, 2007.

7. Просвиркина И.И. «Скрытые смыслы» речевой коммуникации // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. №11. С. 116-119.

8. Самосенкова Т.В., Назаренко, Е.Б., Воробьева, К.С. Преимущества объединения коммуникативных и интенсивных методов в процессе обучения иностранных учащихся // Концепт. 2014. №5.

9. Шаклеин В.М. Этноязыковое видение мира как составляющая лингвокультурной ситуации // Вестник Московского университета. – 2000. № 1. С. 73-78.

#### References

1. Avanesov V.S. The Composition of Test Tasks. M.: Adept, 1998. 217 p.
2. Balyhina T.M. Fundamentals of the Tests Theory and the Practice of Testing (in the aspect of Russian as a foreign language): a tutorial. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2006. 240 p.
3. Balyhina T.M., Cherkashina T.T. Special Language Contact-establishing Funds as Special Stylistic-text Units of Destruction of "Monologue Exemplarity": Linguo-didactic Aspect // Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Series: "The Issues of Education, Language and Specialty." 2013. №1. Pp.7 -12.
4. Kokkota V.A. Linguo-didactic Testing. M.: Vysshaya Shkola, 1989. 127 p.
5. Prosvirkina I.I. Ethnocultural Complex Text Analysis as a Method of Formation of Ethnocultural Competence / Innovative Teaching of the Russian Language in Multilingual Environments. Vol.2. M.: RUDN, 2014. Pp. 362 - 365.
6. Prosvirkina I.I. Tolerant Speech Communication: Linguo-didactic Theory and Practice: Doctoral Thesis in Pedagogical Sciences / Russian University of Peoples' Friendship. Moscow, 2007.
7. Prosvirkina I.I. "Hidden Meanings" Speech Communication // Bulletin of Orenburg State University. 2012. № 11. Pp. 116-119.
8. Samosenkova T.V., Nazarenko, E.B., Vorob'eva, K.S. The Advantages of Combining Communication and Intensive Methods in Teaching Foreign Students // Concept. 2014. №5.
9. Shaklein V.M. Ethno-linguistic View of the World as Part of lingvo-cultural Situation // Bulletin of Moscow University. 2000. № 1. Pp. 73-78.

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION**

УДК 159.9.07

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-15-19

**Корнеева С.А.  
Локтева А.В.**

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ  
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА**

1) кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия; E-mail: korneeva@bsu.edu.ru

2) кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия; E-mail: Afanasjeva@bsu.edu.ru

**Аннотация**

Данная статья посвящена изучению особенностей профессиональной направленности студентов медицинского института НИУ «БелГУ». Анализируются характерные черты профессиональной направленности студентов-медиков. Дается краткий обзор подходов к исследованию психологического облика современного специалиста. Показана роль соответствия эмоционально-оценочных компонентов личности существенным содержательным компонентам профессии, которое делает профессиональный выбор обоснованным. Установлено, что картина собственной профессии у студентов медицинского факультета складывается на протяжении всего обучения в университете, в процессе профессионализации наблюдается ее усложнение и детализация. Полученные данные могут быть использованы при реализации принципов дифференцированного обучения, индивидуализации процесса подготовки студентов медицинского института, а также при проведении занятий по совершенствованию системы профессионального самоопределения, профотбора, профподбора и профессиональной ориентации.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность; психологический облик специалиста; адаптация к процессу труда.

**Korneeva S. A.  
Lokteva A.V.**

**FEATURES OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN MEDICAL  
STUDENTS**

1) PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology  
Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia; E-mail: korneeva@bsu.edu.ru

2) PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Clinical Psychology, Belgorod State National  
Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia; E-mail: Afanasjeva@bsu.edu.ru

**Abstract**

This article examines the characteristics of a professional orientation of students of the Medical Institute of NIU «BelGU». The authors analyze the characteristics of the professional orientation of students-physicians and provide a brief overview of the approaches to the study of the psychological image of the modern professional. The article discusses the role of compliance emotional and evaluative components of the individual components of the essential meaningful profession that makes a variety of professional sound. It was found that the pattern of their own profession in medical students has been forming throughout the study at the university, and in the process of professionalization, one can observe its sophistication and specification.

The data obtained can be used in the implementation of the principles of differentiated training, individualization of training process of students of the Medical Institute, as well as carrying out studies on the improvement of professional self-determination of the system.

**Keywords:** professional orientation; psychological shape specialist; adaptation of the labor process.

**Введение.** Изучение особенностей профессиональной направленности у студентов представляет особый интерес для психологии. Современный период порождает принципиально новый психологический облик специалиста, основой которого становится способность к личностному и профессиональному самоопределению, профессиональному росту, развитию и личной ответственности, к преодолению социальных и профессиональных стереотипов, созданию новых жизненных, социальных и профессиональных эталонов [4, 6, 7, 8].

Образ будущей профессии достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Важным является соответствие эмоционально-оценочных компонентов личности существенным содержательным компонентам профессии, что сделает данный выбор обоснованным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека. В противном случае в самосознании человека накапливается отрицательный жизненный опыт, формируются своеобразные способы решения встающих перед ним задач – уход от проблем, их игнорирование и т.д. [1, 2, 5, 9].

Становление человека как субъекта труда требует целенаправленной и многоплановой подготовки. Чем «психологичнее» организован этот процесс, тем более он влияет на успех социализации и социальной адаптации личности. Адаптация к процессу труда внутренних условий деятельности и внутренних средств деятельности достигается формированием потребностно-мотивационно-деятельностного комплекса в единстве с субъективной образно-понятийной моделью деятельности (комплексом знаний, умений, навыков) на основе профессионально важных способностей и свойств. За время обучения в ВУЗе под влиянием преподавания общественных, специальных дисциплин у студентов развивается и формируется общая и профессиональная направленность личности. Только наличие всего комплекса необходимых качеств в структуре личности: социальных, нравственных, профессионально-деловых и соответствующего уровня психического развития является показателем полноценной личности. Ориентация только на врачебную технологию, врачебное искусство, недооценка других компонентов целостной динамичной структуры собственной личности приводит, в конечном счете, к узкому профессионализму [3, 10].

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы показал существенные различия в тенденциях построения отношений в системе «врач-пациент». Мы обнаружили недостаточную разработанность и освещенность данного вопроса в отечественной литературе. В связи с этим мы считаем, что изучение особенностей профессиональной направленности студентов медицинского факультета представляет особую важность и значимость для последующей оптимизации взаимоотношений в системе «врач-пациент».

Цель исследования – определить психологические особенности профессиональной направленности студентов медицинского факультета.

**Объекты и методы исследования.** В исследовании принимали участие студенты медицинского института с 1 по 6 курсы в количестве 150 человек в возрасте от 17 до 23 лет. Нами были сформированы три группы по 50 человек в каждой: в состав первой группы вошли студенты 1-2 курсов (начальный этап обучения), второй – студенты 3-4 курсов (средний этап обучения), третьей – студенты 5-6 курсов (заключительный этап обучения).

В качестве основных диагностических процедур использовались: ориентационная анкета Б. Басса; методика диагностики устойчивости профессиональной направленности личности О. Лопуховой; опросник исследования уровня субъективного контроля (УСК), созданный Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткиндром в НИИ им. В.М. Бехтерева; свободное описание «Важнейших качеств врача» и «Основных особенностей поведения пациента»; анкета (авторская разработка).

**Результаты исследования и их обсуждение.** По результатам исследования выявили, что 78,3% обучающихся 1-2 курсов демонстрируют устойчивость профессиональной направленности на объект профессионализации, т.е. в качестве вероятного выбора называли профессию, относящуюся к сфере «человек-человек» (по классификации Е.А. Климова), из них 33,3% студентов в сфере «человек-человек» отмечали ту профессию, где необходимые знания, умения и навыки соответствовали приобретаемой профессии. Сравнительный анализ показал, что на 3-4 курсе 69,3% избрали альтернативную специальность из области «человек-человек» и 23,5% отдавали предпочтение профессии в соответствии с приобретаемыми знаниями. Данные по 5-6 курсам выглядят следующим образом: 48,9% склонны выбирать профессию группы «человек-человек», из них 36,3%



отдавали предпочтение той специальности, где можно было бы применить полученные знания.

Результаты исследования свидетельствуют, что при переходе от одного этапа профессионального становления к другому процент студентов, которые остаются в сфере «человек-человек» (по классификации Е.А. Климова) неуклонно падает, что указывает на неустойчивость профессиональной направленности на объект профессионализации по мере овладения необходимыми профессиональными компетенциями или изменение представления объекте профессионализации. Тенденция в изменении объекта направленности (смена вида желаемой профессии) при моделировании профессионального выбора в ситуации изменения жизненного пути говорит о недостаточно глубоком психологическом «вхождении» субъекта в сферу приобретаемого им вида профессиональной деятельности, отсутствие на ценностно-мотивационном уровне связей между учебной деятельностью и профессиональной направленностью, а, возможно, и наблюдаемом разочаровании в выбранной профессии. Это может быть интерпретировано следующим образом: студенты 5-6 курсов, оставаясь в сфере «человек-человек», склонны видеть объект профессионализации в виде знаковой системы, художественного образа.

Исходя из полученных данных, можно предположить, что образовательная среда оказывает влияние на то, как будущие врачи склонны воспринимать своих пациентов. В процессе профессионализации студенты постепенно уходят от восприятия больного как равноправной личности, происходит приписывание пассивно-зависимого стиля поведения с некоторой утратой субъектности.

С помощью «Ориентационной анкеты» Б. Басса мы обнаружили, что во всех исследуемых группах доминирует направленность на дело, что характеризует их как заинтересованных в решении деловых проблем, стремлении выполнять работу как можно лучше; наблюдается ориентация на сотрудничество, способность отстаивать в интересах деятельности собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Данная особенность характерна в связи с тем, что у студентов происходит формирование профессиональных компетенций при решении задач. Однако по мере профессионального становления увеличивается и показатель направленности на себя. Это может быть

проинтерпретировано как стремление к эгоцентризму при переходе от младших курсов к старшим, усиление эгоистических черт, ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, властность, более ярко выраженным становится стремление к соперничеству. Предварительное объяснение состоит в том, что на заключительном этапе профессионализации студенты задумываются о трудоустройстве, появляется дух соперничества. В то время как студенты 1-2; 3-4 курсов более инициативны в достижении целей группы, склонны к сотрудничеству, стремятся быть в согласии с мнением окружающих, гибки, общительны, дружелюбны во взаимоотношениях. Студенты старших курсов в большей степени становятся ориентированными на индивидуальную деятельность, чем на совместную, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми становится не столь ярко выраженной, снижается стремление при любых условиях поддерживать отношения с окружающими.

Для изучения сформированности локуса контроля применялась методика «Уровень субъективного контроля». У всех респондентов наблюдается интернальный тип контроля по шкалам: интернальности в области достижений, интернальности в области межличностных отношений. Это свидетельствует о следующем: студенты склонны считать, что сами добились всего, что есть в их жизни, успехи в межличностных отношениях в большей степени склонны приписывать себе, нежели своим собеседникам. Предварительное объяснение состоит в том, что у студентов медицинского факультета происходит ощущение важности, необходимости выбранной специальности и значимости себя в данной профессии, в связи с чем успехи приписываются исключительно себе, а неудачи окружающим людям или случайным событиям, о чем указывают экстернальные показатели по шкале интернальности в области неудач. Данная тенденция может быть интерпретирована нами как недостаточно сформированный уровень ответственности за свои действия, поступки.

Следует отметить, что по шкалам общей интернальности, интернальности в отношении здоровья и болезни, интернальности в области семейных отношений, интернальности в области производственных отношений также обнаружены низкие показатели. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты не считают

себя способными контролировать развитие значимых событий их жизни, полагают, что это - результат случая или действия других людей. В производственных отношениях склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе. Предварительное объяснение состоит в том, что образовательный процесс не способствует развитию таких качеств личности, как ответственности, самостоятельности, самодостаточность в профессиональной сфере. Статистически значимые различия были выявлены по шкале общей интернальности среди студентов 1-2, 3-4 курсов ( $p < 0,05$ ). Детальный анализ показал наличие статистически значимых различий ( $p < 0,05$ ) по шкале интернальности в отношении здоровья и болезни среди данных студентов. Это свидетельствует о наличии у студентов 1-2 курсов тенденции к принятию ответственности за свою жизнь, свое здоровье; считают, что здоровье во многом зависит от их действий. Однако на втором уровне (3-4 курсы) данный индекс снижается. Эта особенность обнаруживает себя в связи с тем, что студенты 3-4 курсов активно взаимодействуют с медицинскими работниками, в результате чего формируется мнение об исключительной роли врача в лечебном процессе. На заключительном этапе профессионализации мы наблюдаем тот факт, что показатель по данной шкале возрастает. Предварительное объяснение состоит в том, что в этот период студенты начинают более тесно прикасаться к практической деятельности, непосредственно общаясь с больными, студенты осознают значимость больного в процессе выздоровления, меняется их мировоззренческая позиция, происходит делегирование ответственности за процесс выздоровления не только на лечащего врача, но и на пациента.

Для более полного изучения особенностей становления профессионального самосознания мы использовали авторскую анкету, целью которой было исследование детерминант выбора профессии, определение отрицательных и положительных качеств получаемой специальности, изучение способности удовлетворять определенные потребности за счет приобретаемой профессии. Доминирующей причиной, детерминирующей выбор профессии врача, является стремление помогать людям и быть им полезным (1-2 курсы - 78% испытуемых наряду с остальными вариантами выбрали это утверждение, 3-4 курсы - 79%, 5-6 курсы – 78%). Отметим, что у студентов 1-2 курсов выбор специальности в меньшей степени обусловлен престижностью данной профессии (13%

опрошенных выбрали этот пункт), а у студентов 3-4, 5-6 курсов – ориентацией на профессиональный путь родителей (3-4 курсы - 13%; 5-6 курсы – 8,9%). Студенты в большей степени оценивают свою профессию как интересную, но такую, где необходимо постоянное самосовершенствование, профессиональное развитие даже после окончания ВУЗа (1-2 курсы – 82,6%; 3-4 курсы – 87,5%; 5-6 курсы – 73,3%). На основе полученных данных можно сделать вывод, что студенты реалистичны в своих суждениях, объективно оценивают свой потенциал, все сложности своей профессии, необходимость постоянного личностного и профессионального роста.

Изучив мнение студентов об отрицательных сторонах профессии, мы обнаружили определенные тенденции. К отрицательным сторонам в большей степени относят повышенную ответственность за свои действия (70% студентов); на втором месте по значимости - повышенная нервно-психическая напряженность (50%). Студенты 3-4 курсов так же, как и студенты 5-6 курсов считают основополагающей отрицательной чертой выбранной специальности - низкую материальную обеспеченность (у студентов 3-4 курсов данный показатель 69%; 5-6 курсов - 76%). Данная особенность свидетельствует о том, что студенты более старших курсов уже обеспокоены проблемами трудоустройства, вопросами материального обеспечения и в большей степени ориентированы на себя, на возможность удовлетворения собственных потребностей. На второе место студенты 3-4, 5-6 курсов относят повышенная ответственность за свои действия (63% и 67% соответственно).

Наиболее привлекательными студенты определяют следующие качества: польза своих знаний для себя и близких (на 1-2 курсах данный показатель составляет 83%; на 3-4 курсах – 79%; на 5-6 курсах 78%); ощущение значимости и необходимости моей работы (на 1-2 курсах 61% опрошенных выбрали этот ответ; на 3-4 курсах – 71%; на 5-6 курсах 60%); студенты 1-2 курсам к данным признакам относят также уважение окружающих (59%).

Особенности в развитие профессиональной направленности можно обнаружить при анализе результатов анкеты свободное описание «Важнейших качеств врача» и «Основных особенностей поведения пациента». По результатам данного опроса мы выяснили, что студенты всех исследуемых курсов склонны наделять врача следующими качествами: «доброжелательный», «внимательный», «ответственный», «уверенный»,

«обладающий необходимыми знаниями», «уважающий пациента», «отзывчивый», «терпеливый», «стремящийся помочь», «бескорыстный». Перечень данных качеств характеризуется стабильностью и неизменностью в процессе обучения в ВУЗе. Однако при переходе от начального этапа обучения к заключительному мы наблюдаем усложнение данного образа. Студенты 3-4, 5-6 курсов ценят в образе врача такие качества, как: «профессионализм», «деликатность», «коммуникабельность», «стремление к самосовершенствованию», «компетентность». Это свидетельствует об усложнении, детализации, профессиональной направленности данного образа. Хотелось бы подчеркнуть, что студенты 1-2 курсов большое внимание уделяют честности и искренности врачей. Студенты приписывают пациентам следующие качества: «доверие», «доброжелательность», «уважение», «терпение», «откровенность», «уступчивость», «исполнительность», «искренность», «благодарность», «общительность», «спокойствие». Полученные данные указывают на наличие у студентов в образе «больного» пассивной позиции. Обнаруженные результаты подтверждают склонность будущих врачей к патерналистской модели построения взаимоотношений с пациентами. Студенты на начальном этапе обучения склонны также приписывать пациентам характеристики: «уверенность», «деликатность», «вежливость». Студенты 3-4, 5-6 курсов наделяют пациента качествами: «доверчивость», «щедрость», «скромность». Данная особенность свидетельствует об изменении образа «больного» в период обучения. Исходя из полученных результатов, мы видим, при переходе от младших курсов к старшим студенты в большей степени наделяют пациента зависимыми чертами, нивелируя личностные особенности.

**Заключение.** Для преодоления такого положения дел, на наш взгляд, необходим целый ряд мероприятий, осуществляемых на разных уровнях воздействия. Так, они должны быть проведены: на уровне осуществления более широких исследований, на уровне организации учебного процесса, на уровне воздействия на личность студента с целью развития у него профессионального и личного самосознания.

Таким образом, мы видим, что картина собственной профессии у студентов медицинского института складывается на протяжении всего обучения в ВУЗе. В процессе профессионализации наблюдается ее усложнение и детализация.

### Список литературы

1. Агеев В.С. Специфика подхода к исследованию перцептивных процессов в социальной психологии / Социальная психология: хрестоматия // сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. Москва: Аспект Пресс, 2000. С. 136-146.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
3. Биомедицинская этика: словарь-справочник // Под ред. Т.В. Мишаткиной. Минск: БГЭУ, 2007. 90 с.
4. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности. Основа целостного учебно-воспитательного процесса. М.: НМО «Творческая педагогика», 1993. 80 с.
5. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 2001. 174 с.
6. Корнеева С.А. Особенности саморегуляции у студентов с разными профилями латеральной организации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 24 с.
7. Корнеева С.А. Индивидуальные различия процессов саморегуляции у студентов вуза // Аспирант, 2014. №2. С. 39–42.
8. Моральные ценности и личность / Под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. М., 2004. 45 с.
9. Сальцева С.В. Теория и практика профессионального самоопределения школьников в УДО: монография. Оренбург, 1996. 151 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 192с.

### References

1. Ageev V.S. Specifics of Approach to the Study of Perceptual Processes in Social Psychology / Social Psychology: A Reader. M.: Aspect Press, 2000. Pp. 136-146.
2. Andreeva G.M. Psychology of Social Cognition. M.: Aspect Press, 2000. 288 p.
3. Biomedical Ethics: Dictionary Directory // Ed. by T.V. Mishatkina. Minsk: BGU, 2007. 90 p.
4. Karakovskiy V.A. To Become a Human. Human Values. A Holistic Educational Process. M.: NMO «Tvorcheskaja pedagogika», 1993. 80 p.
5. Klimov E.A. How to Choose a Profession. M.: Prosveschenie, 2001. 174 p.
6. Korneeva S.A. Features of Self-regulation in Students with Different Profiles of Lateral Organization. : abstract of PhD thesis in Psychology. M., 2011. 24 p.
7. Korneeva S.A. Individual Differences in Self-control Processes in University Students // Graduate, 2014. №2. Pp. 39-42.
8. Moral Values and Identity / Ed. by A.I. Titarenko, B.O. Nikolaicheva. M., 2004. 45 p.
9. Salzeva S.V. Theory and Practice of Professional Self-determination of School-children in the Parole System: a monograph. Orenburg, 1996. 151 p.
10. Felschtejn D.I. Psychology of Personality Formation. M.: Mezhdunarodnaya Pedagogicheskaya Akademiya, 1994. 192 p.



УДК 159.9.01

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-20-27

**Карнаухов В.А.  
Карнаухова В.В.**

**ПСИХОЛОГИЯ И НРАВСТВЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ  
МЕЖПРЕДМЕТНОГО ДИСКУРСА ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

- 1) кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород,  
308007, Россия; E-mail: karnauhov\_va@rbcmail.ru
- 2) кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015,  
Россия; E-mail: karnauchova@bsu.edu.ru

**Аннотация**

Анализируются основы взаимосвязи психологии и нравственности в контексте межпредметного дискурса гуманитарных наук. Психология и нравственность на фоне антропоцентрических идей в современной философии и антропологии являются трудно различимыми, дополняющими и переходящими друг в друга. Со стороны нравственности имеет место быть выбор между социальными нормами, ценностями и культурными универсалиями той общности, которой принадлежит человек, а со стороны психологии – культурно-исторические условия, процесс, "механизмы" и психотехнический инструментальный анализа, выбора и осуществления намерений.

**Ключевые слова:** психология нравственности, табу, аскеза, выбор, "машины" культуры.

**Karnaukhov V.A.  
Karnauchova V.V.**

**PSYCHOLOGY AND MORALITY IN THE CONTEXT  
OF INTERDISCIPLINARY DISCOURSE OF THE HUMANITIES**

- 1) PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of General and Clinical Psychology,  
Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia;  
E-mail: karnauhov\_va@rbcmail.ru
- 2) PhD in Philology, Assistant Professor, Associate Professor in the Department of Russian Language  
and Intercultural Communication Belgorod State National Research University 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia;  
E-mail: karnauchova@bsu.edu.ru

**Abstract**

The authors analyze the relationship of psychology and the basis of morality in the context of interdisciplinary discourse of the humanities. Psychology and morality against the anti-anthropocentric ideas in contemporary philosophy and anthropology are difficult to distinguish, as they complement and merge into each other. On the side of morality, there is a choice between social norms, values and cultural universals of the community to which a person belongs, and from the standpoint of psychology there is a cultural and historical context, the process, the "mechanisms" and psychotechnical tools of analysis, selection and implementation of intentions.

**Key words:** psychology of morality; taboos; asceticism; choice; "the machines" of culture

*«Самоотверженная аскеза – живой нерв всякого созидания, в том числе национально-культурного и социально-экономического развития».*

*Ю.М. Бородай*

*«Потеря пробуждает сознание...»*

*М.К. Мамардашвили*

В психологии при обсуждении важных проблем, нередко подсыпая как бы "щепотку перца" в пресный научный спор или желая придать нетривиальный колорит дискуссии, прибегают к употреблению коротких суждений известных авторов, содержание которых вмещает

в себя если и не целую научную парадигму, то захватывает ее главный лейтмотив. Назовем две такие максимы, имеющие непосредственное отношение к обсуждаемому нами предмету. Первая из них родилась в споре о проблемах человека между выдающимся советским

академиком-психологом А.Н. Леонтьевым и философом М.К. Мамардашвили. На вопрос психолога, явно не лишённого некоторой доли иронии: «Так с чего же начинается человек!?!», философ совершенно неожиданно и уверенно ответил: «С плача по усопшему...». Вторая, авторство которой трудно достоверно установить, гласит: «Человек начинается с табу...». Но дело, конечно же, не в авторстве, а в том, что обе максимы указывают на возможность попадания нашего сознания в такие точки, не обнаруживаемые эмпирически, в которых мысль объективируется и направляется на поиск *difference specific* человеческого в человеке.

Лёгкая ирония А.Н. Леонтьева в адрес слов тогда ещё молодого, но уже весьма перспективного философа Мераба Мамардашвили вполне понятна. В те, теперь уже далекие, 60-70-е годы прошлого столетия точка отсчёта человека и его истории была установлена фактически директивно, в соответствии с доминирующими идеологическими установками – началом антропогенеза была объявлена способность высших приматов к трудовой деятельности. И потребовалось почти титаническое усилие и в высшей степени гражданское мужество историка и палеопсихолога Б.Ф. Поршнева, чтобы найти научно обоснованные аргументы и выразить сомнение в адекватности понимания "гор-интерпретаторами" цитаты из философского наследия К. Маркса в контексте психолого-антропологических проблем [8]. По убеждению Б.Ф. Поршнева, если адекватно понимать мысли К. Маркса, осуществление трудовой деятельности как целесообразной, опосредованной орудиями активности предполагает наличие в мире существа, обладающего сознанием. Сознание – архисложное новообразование психики человека (и, соответственно, филогенетически более позднее, чем представлялось многим исследователям), немислимое без языка, без включения его в микрокосм культурных, общественно-исторических отношений и практической деятельности. Трудовые операции, таким образом, мог выполнять только высокоразвитый в психическом и социальном смысле – уже человеческий – индивид. Следовательно, точка появления и генезиса человека сдвигается в густую тьму древней истории – туда, где вызревали предпосылки и условия возникновения сознания и, соответственно, способность к труду.

Так что же, если не труд, является началом человека и человеческой истории?.. Есть ли в современной науке – философии, антропологии,

палеопсихологии, биологии, физиологии – продуктивные идеи, способные приоткрыть завесу таинственности и обнажить перспективы научного поиска?

Мы твердо уверены, что первичной в понимании феномена человека, научно обоснованной и эвристичной является идея, выраженная во второй, обозначенной выше, максиме: «Человек начинается с табу...». Эта концентрированная мысль, по нашему убеждению, включает в себя следующее содержание. Человек стал возможен как явление (это относится и к нам, современным людям, живущим сегодня) тогда, когда в непрерывном "жизненном потоке" существования наших ближайших животных предков по каким-то причинам некоторые витальные акты стали "*запрещаться*", а другие, одновременно с первыми, "*разрешаться*". Речь идет, если можно так выразиться, об исходной, первичной, "фундаментальной аскезе" – об ограничении (а в более позднем фило- и онтогенезе – самоограничении), принявшем в человеческом сообществе форму необходимости. Мы не будем подробно воспроизводить антропологическую аргументацию, надеясь, что читатель в состоянии самостоятельно разобраться в деталях тонкого научного анализа, представленного в фундаментальных работах по антропогенезу, палеопсихологии и древнейшей истории таких выдающихся исследователей, размышлявших над проблемами в этой сфере, как П. Адо, Ю.М. Бородай, Л.Н. Гумилев, К. Леви-Стросс, К. Лоренс, Б.Ф. Поршнев, Ю.И. Семенов, Э.Б. Тэйлор, П. де Шарден, М. Фуко и др. Согласимся с мнениями компетентных исследователей в том, что в своей животной предыстории наши древние предки, – ещё находясь в лоне природы, в ареале биологического вида – оказались в прямом смысле в ситуации между жизнью и смертью. То есть, биологический вид антропоидов, выживая, попал в ситуацию "взрыва" – «прерыва внешней детерминации» [1]. Эта ситуация характеризуется тем, что осуществляться *должны* были только те формы активности, инициируемые биологическими (естественными) детерминантами, которые вели "к жизни", и *не должны* были осуществляться те, которые вели к разрушению, "к смерти". Чрезвычайно эвристичный, на наш взгляд, подход обосновывает С.С. Хоружий в антроподицее продуктивно разрабатываемой им синергийной православной христианской антропологии. По его убеждению, "преодоление смерти" является "первоимпульсом" Человека и выступает как базовое *интенциональное отношение* сознания: «То, что заведомо входит в искомое, требуемое Первоимпульсом, есть не столько *отсутствие*

смерти, сколько изменение природы смерти, преодоление конца-уничтожения, аннигиляции личности; и это изменение общим образом представляется как некоторый конец-превращение, конец-трансформация» (*курсив автора*. – В.К.) [10]. Таким образом, биологическая детерминация в силу объективных обстоятельств (современная наука пока может их только гипотезировать: наиболее интересные, обоснованные, продуктивные гипотезы о "начале" антропогенеза, с нашей точки зрения, изложены в работах Ю.М. Бородая, Л.Н. Гумилева, Б.Ф. Поршнева, Ю.И. Семенова.) в отношении к животным предкам человека "лишилась" своей универсальности и не могла выполнять в полной мере свои "жизнетворящие" функции. Появилось "странное" существо, живущее, по сути, двойной жизнью: живущее и по "природе" и, *одновременно*, "вопреки" ее требованиям. С необходимостью возникают неспецифические, особые, "новообразования" – атрибуты жизнедеятельности, оттормаживающие в общем потоке активности "запрещенное" и активирующие "разрешенное" поведение. (О необходимости можно говорить постольку, поскольку вид выжил, точнее, все еще живет и при выполнении некоторых условий и усилий (а они, забегая вперед, скажем, и есть, с нашей точки зрения, сфера *нравственности*) будет жить вечно.) Такие новообразования – *не естественные* по своей природе и генезису, т.е., они – не природные, они – *искусственные* – "сотворенные", созданные из "материала" самой же природы.

Представляемый таким образом "взрыв" на полюсе человека (подчеркнем, теперь – уже человека, а не животного) "раскалывает" действительность, появляется "мир Человека". (Ср. у того же К. Маркса: если животное никак не относится к окружающей его действительности, слито с ней, то человек *противопоставляет* себя миру природы, вступает с ним в отношения...) Человеческий мир – не гомогенная природная среда, как у животного. Он многообразен: в нем есть явления и предметы *спонтанные* по происхождению, не зависящие от его ума и воли, и есть явления и предметы *интенциональные* – случившиеся по его разумению, образующие *гармонию, упорядоченность*. (Уже первые античные философы, пытаясь понять мир, в котором живет человек, говорили о *хаосе* и *космосе* [6]. Человек, "удваиваясь", с одной стороны, не перестает быть биологическим существом (и по-другому быть не может, если цивилизация не превратит его в киборга), с другой, он – культурное, социальное, историческое существо. Граница между человеком как природным существом и

человеком как культурно-историческим индивидом проходит "внутри" самого человека [5]. Обратим внимание, рождается он в первый раз биологическим индивидом, но ему еще предстоит – как факт второго рождения – *усилие* рождения в себе Человека. (Вспомним сократовско-платоновское: «Познай в себе человека!»)

В этом месте наших рассуждений становятся востребованными идеи, обобщенные в упоминавшейся выше максиме, высказанной М.К. Мамардашвили. «Человек, на мой взгляд, – пишет философ, – это существо, которое есть в той мере, в какой оно самосозидается какими-то средствами, не данными в самой природе» [7]. Культурное (синонимы: человеческое, духовное и, следовательно, нравственное) в человеке не возникает спонтанно. Культурное – это состояния, в которые человек попадает и при необходимом усилии удерживается благодаря "*машинам*" культуры, специально сконструированным средствам самосозидания человека: плач по усопшему – *ритуал* оплакивания умершего, *магия, традиция, миф, символ, искусство, наука, лирика, анекдот, воинская команда, нравственные нормы, "кодекс чести"* и т.д.). «Человек есть, – настаивает М.К. Мамардашвили, – искусственное существо, рождаемое не природой, а само-рождаемое через культурно изобретенные устройства» [7].

Отсюда следует, что поведение человека как культурного (не биологического!) существа, включает в себя в качестве основания (и, отметим, в качестве психологической и нравственной составляющей), во-первых, *выбор* между "*запрещенным*" и "*разрешенным*", а на более высоком уровне исторического и онтогенетического развития – *выбор* между "*желаемым*" и "*должным*". Во-вторых, такой выбор осуществляется не стихийно, а посредством культурных "инструментов". По убеждению философа, «...способы внесения порядка в мир и в биологические состояния суть одновременно способ конструирования и воспроизводства человеческого существа как такового, в его специфике» [7].

Такое понимание "начала" Человека и его истории в современном гуманитарном знании – философской антропологии, антропологии, древней истории, культурологии, языкознания и т.д., вплоть до семиотики, – если и не постулируется, то, по крайней мере, принимается как приоритетное и не вызывает серьезной критики.

Исходя из философско-антропологических предпосылок, нам представляется весьма актуальным ответ на вопрос: насколько близко



современная психология, являясь, по определению Л.С. Выготского, «последней наукой о человеке» [3], подошла к такому пониманию его культурной и, соответственно, нравственной природы, и, в связи с этим, какие перспективы открываются перед научно обоснованной психологической практикой, адресованной человеку?

Заданный вопрос требует ответа, тем более, что, начиная с середины XIX века, научной психологии выставлен, с позволения сказать, "гамбургский счет": «...истинная Психология, – с точки зрения Д.С. Милля, – есть необходимая научная основа Морали, Политики, Науки и искусства Воспитания» (Цит. по: [9]). С.17 Или, по мнению, известного теоретика психологии О. Кюльпе, «...если в наше время хотели бы указать научную область, объединяющую вокруг себя всевозможное проявление человеческого гения, то пришлось бы назвать психологию. Она вскрывает в жизни духа основы науки, искусства, морали и религии, а также воспитания и образования. Ей одной удастся найти отклик в душе каждого человека. Психолог может сказать каждому: *tua res agitur* ([лат.] – дело касается тебя)» (Цит. по: [9]). - С.27.)

Надо отдать должное, в научных традициях русской психологической мысли обращение к нравственным проблемам было фактически обязательным. Методолог и историк психологии М.Г. Ярошевский, анализируя естественнонаучный подход И.М. Сеченова к пониманию и объяснению поведения человека – оказавший огромное влияние на становление и развитие психологии как науки – констатирует, что система психологических идей великого русского физиолога имела сугубо *нравственный* контекст. Рассуждая о труде И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» (1866), М.Г. Ярошевский подчеркивает, что «весь пафос сеченовской книги являлся нравственно-философским. Речь шла о том, как средствами науки формировать таких людей, которые "не могут не делать добро". Сеченов писал, что это будут люди – рыцари, "которые в своих действиях руководятся только высокими *нравственными* мотивами, правдой, любовью к человеку, снисходительностью к его слабостям и остаются верными своим убеждениям, наперекор требованиям всех естественных инстинктов"». И далее автор цитирует классика: «Только при развитом мною воззрении на действия человека в последнем возможна величайшая из добродетелей человеческих – всепрощающая любовь, т.е. полное снисхождение к своему ближнему» [11, с. 23-24].

У М.Г. Ярошевского мы находим высокую оценку и другому великому русскому мыслителю – естествоиспытателю князю А.А. Ухтомскому.

Учение А.А. Ухтомского о доминанте, по мнению историка психологии, являясь одним из краеугольных "камней", заложенных в фундамент современной психологии, «...стало возможно потому, что он понимал человека <...> как телесно-духовное существо. После окончания духовной академии он, считая убеждение в дуализме души и тела устаревшим, стал изучать физиологию, открыв доминанту, как особый телесный механизм. Ее работе у человека он придал *нравственную* направленность в виде учения о "доминанте на лицо другого", только благодаря которой человек, "изнутри постигая в общении уникальность другого, сам обретает свою человеческую сущность"» [11, с. 24].

В трудах классиков отечественной психологии Л.И. Божович, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. эти идеи продолжены и представлены не менее убедительные аргументы, указывающие на *сопряженность* проблем антропологии, проблем психологии и проблем нравственности.

Однако, воистину, как говорится: «*O tempora! O mores!*» ([лат.] – О времена! О нравы!). Согласимся с мнением Б.С. Братуся, утверждающего, что в *современной российской психологии*, «хотя связь этики как учения о нравственных началах и психологии на словах охотно признается почти всеми, конкретные, реальные формы этой связи оказываются весьма малопредставимыми» [2, с. 17].

Бесспорно, психология в силу особенностей своей предметной сферы не может претендовать и не претендует на объяснение феномена морали. Важно другое. Науку о душе не может не интересовать мера ее *участности* в решении нравственных проблем человека – проблем сознания и поведения, по определению. (Мораль, нравственность, как известно, определяется как один из основных способов нормативной *регуляции действий* (поведения) человека в обществе.) Она не может оставаться индифферентной к психологическим аспектам нравственности. Без сомнения, современное состояние их разработанности в психологии нужно признать недостаточным. Сегодня однозначно можно констатировать: отечественная психология сдала "без боя" свое богатейшее наследие и по молчаливому согласию отдала приоритет "на своей половине поля" в изучении этих проблем зарубежным авторам и теориям (и, соответственно, практикам), разработанным не только в иной языковой среде и культуре, но и в – еще совсем недавно весьма эмоционально критикуемых – методологических системах "буржуазной" психологии. Роковую роль здесь, видимо, сыграло и

продолжает по инерции играть "идеологическое" наследие 30-70-х годов нашей страны.

В тоже время, мы уверены, что конкретно-научное направление в изучении психологических аспектов нравственности было заложено в те же далекие 20-30-е годы прошлого столетия в "неклассической" психологии, которую продуктивно разрабатывал в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготский. Для примера обратимся к некоторым моментам его творчества.

Л.С. Выготский, как известно, пришел в психологию из сферы филологии: литературной и театральной критики. Можно предположить даже большее: в психологию его привело неудержимое желание разгадать "загадку Гамлета" – горячо любимого им с юношеских лет героя одноименной трагедии У. Шекспира [4].

Поясним, что своеобразной эстетической "мишенью" для критиков в трагедии гениального драматурга и поэта конца XVI – начала XVII в.в. У. Шекспира оказался *характер* Гамлета (именно в психологическом смысле слова): драматурга обвиняли в том, что его герой получился "бесхарактерным" – т.е., "невыразительным" – вялым, нерешительным, бездействующим и, соответственно, неинтересным для зрителей, и этот "существенный" авторский "просчет" по общей оценке критиков, с которыми категорически не согласился Л.С. Выготский, значительно снизил художественную ценность трагедии в целом.

Шекспировский Гамлет в варианте же Л.С. Выготского впервые в истории мировой театральной критики интерпретируется как герой, который своим бездействием, странностью, "бесхарактерностью" являет другой, "нездешний", "потусторонний" мир – мир не конечных, эмпирических, буквально воспринимаемых сцеплений повседневной жизни, а мир универсальных (интуитивно угадываемых) сущностей, образующих "территорию" общих законов мироздания. Один мир – "слова, слова, слова..." (ср. библейское – "суета сует"), другой – "молчание".

Гамлет для Л.С. Выготского – герой-философ, который являет своей персоной *полноту человеческой жизни*: одновременно он – человек, влекомый эмпирически обусловленной необходимостью – мщением за поруганную семейную честь и, в тоже время, он – человек, не делающий этого. Гамлет – герой, *преодолевающий* страсть, поставивший себя выше обыденной суеты: месть не застила ему глаза и поэтому он – "бесхарактерный" (в привычной оценке критиков). "Там" он – "обычный" человек (мы бы сказали, соответствующий "усредненной

норме"), "здесь" он – человек "не такой, как все", с "помешанным рассудком" (так его склонны воспринимать окружающие), человек "с избытком", выбивающийся из "общего строя". Трагедия Гамлета в том, по мнению Л.С. Выготского, как он ценой собственной жизни решает предельный по напряженности и сложности – "человеческий" – вопрос: «*To be, or not to be?...*», – «*Быть или не быть?...*», – «*Родиться Человеком или не родиться?...*»

Но что здесь для нас главное? А главное то, что Л.С. Выготский, очарованный "философией" Гамлета У. Шекспира, пытается сформулировать для себя трудно артикулируемые в психологических дефинициях *философско-антропологические вопросы*: кто есть Человек и какова его сущность, каково его место в мире, каким образом он осуществляет предначертанное ему высшее назначение? Он пытается найти основу для понимания человека "в полном объеме", т.е. Человека, который решает жизненные, а значит – *нравственные*, проблемы. Это составит, как мы полагаем, первооснову его будущего прорыва в психологии.

Чрезвычайно важные размышления о Гамлете У. Шекспира, помогающие нам более содержательно понять позицию Л.С. Выготского, находим у М.К. Мамардашвили: «...Обратите внимание, что делает Гамлет. <...> Он якобы колеблется; вместо того, чтобы действовать – рассуждает. Бледная нерешительность. <...> В действительности это вполне *грамотная метафизическая трагедия*. <...> Он *желает поступить как человек. Он себя собирает. Во имя чего? Чтобы преодолеть сцепление причин и следствий*. А каково сцепление причин и следствий? У тебя убили отца, убей кого-нибудь из семьи убийцы. Потом будет убивать кто-то из этой семьи и т.д. Вот эта цепь, которая и есть человеческая история, *сцепление натуральных вещей*. Кровь за кровь – и сцепилось: и пошло, и пошло. <...> А *Гамлет хочет поступать свободно* и, если убивать, то по смыслу, чтобы убийство вытекало из собранного Гамлета. Собравшего свое бытие. И он как бы "подвешивает" себя – на чем? *Он приостановил натуральную цепь: нет, так не пойдет*. Ибо не известно, во что это выльется и что породит. И что он делает, чтобы помочь себе собраться? Среди прочего – и я к этому вел – спектакль ставит – внутри спектакля. То есть искусством занимается. Театр для театра. *Театр ему нужен, чтобы выявить смысл, который так вот просто, тыкая пальцем, выявить нельзя. Нужно построить машину переживания, и тогда она*

катарсисно (как разъясняет трагедия) выявит *завершенный смысл*». (Курсив наш.– В.К.) [7].

О чем идет речь? (Подчеркнем, мысли Л.С. Выготского и мысли М.К. Мамардашвили являются в этой точке конгениальными.) В чем заключается единство мысли двух выдающихся ученых XX века? Попробуем проинтерпретировать. *Во-первых*. Речь идет о *выборе*, который *не может не быть нравственным*. Суть дилеммы «*To be or not to be?*»: быть человеком, поступки которого обусловлены конкретной ситуацией и аффективным отношением к ней, или быть Человеком безотносительно к данной, единичной ситуации – «человеком вообще», «человеком в полной мере», «человеком с избытком». *Во-вторых*. Каким образом можно осуществить этот роковой выбор, если из самой ситуации возможные варианты не «просвечивают» сквозь толщу «мути эмпирического болота» (метафора, которую употреблял в своих текстах Л.С. Выготский) повседневной рутины жизни? – Выход один: нужно остановиться, прервать данную эмпирическую («дурную», как сказал в свое время Ф. Гегель) бесконечность совершающегося, создать лакуну в дрящемся опыте и изыскать возможность иного отношения к миру, и, соответственно, другого поведения. (В этом и заключается чрезмерная нерешительность и поэтому – «непонятность» для критиков и понятность для Л.С. Выготского и М.К. Мамардашвили – поведения Гамлета.) *В-третьих*. Чтобы разобраться в ситуации, нужно посмотреть со стороны, глазами другого человека – рефлексивно, – разыграв спектакль, и пережить его вместе с героями-актерами. И, построенная таким образом, «машина» переживания «катарсисно» выводит к пониманию случившегося, определяет и направляет выбор *стратегии поведения*, обусловленного уже не самой ситуацией (страсть «отмщения»), а ориентиром, проявившемся в свете «чего-то большего». Чего? – В свете *смысла человеческой жизни* как уникального (сверх-естественного, а значит – «божественного») дара, а не той «жизни», которая обусловлена природной (натуральной, потребностной) необходимостью.

На наш взгляд, мы уже, незаметно для себя, в контексте движения философско-психологического анализа вступили на территорию, где психология и нравственность становятся трудно различимыми, дополняющими и переходящими друг в друга. Со стороны нравственности имеет место быть *выбор* между

социальными нормами, ценностями той общности, которой принадлежит человек, и культурными универсалиями, а со стороны психологии – культурно-исторические условия, процесс, «механизмы» и психотехнический инструментарий анализа, выбора и осуществления намерения. Не имея возможности останавливаться подробно, попутно заметим, что мысли Л.С. Выготского и М.К. Мамардашвили не только конгениальны, но очень близки к теоретическим стратегиям осмысления нравственно-психологической природы «духовных практик» в исследованиях П. Адо, «заботы о себе» М. Фуко, их интерпретации в синергийной православной антропологии, разрабатываемой С.С. Хоружим. Такие совпадения, по нашему убеждению, отнюдь, не случайны. Они красноречиво и настойчиво указывают на их инвариантность, на имеющую место быть межкультурную европейскую традицию и «поли-мировоззренческую» направленность. Итог, к которому привели нас размышления, является свидетельством того, что там, где психологический анализ затрагивает «вершинные» уровни человека, он не может не быть нравственным. Таким образом, актуализируется предметная сфера, которую можно квалифицировать как психологию нравственного выбора или, короче, – как *психологию нравственности*.

Невольно напрашивается вопрос: а как же быть с более «простыми» психическими процессами – вниманием, восприятием, памятью и т.д.? «Вот уж их изучение точно находится вне поля нравственности...», – возразит потенциальный оппонент. Увы, вынуждены его разочаровать. Л.С. Выготский теоретически обосновал и экспериментально доказал в своих исследованиях, что *любой* психический процесс, опосредованный культурными средствами, в конечном итоге направлен на овладение человеком ситуацией и своим поведением и, таким образом, ведет человека к *свободе*. Можно подытожить: таким образом, в логике исследований Л.С. Выготского, любая форма активности человека (не имеет значения: «высшая» или «элементарная»!) имманентно, даже, если мы об этом не задумываемся, всегда включает в себя *нравственный*, по сути, *выбор*: быть человеком или не быть? – осуществлять ли формы своей активности (от «низшей» до «высшей») культурно, используя человеческий потенциал, или, в противном случае, наше поведение протекает стихийно, хаотически (от



слова "хаос"), не преднамеренно, т.е. "бездумно". Известны слова Л.Н. Толстого о том, что люди делают только вид, что воюют, торгуют, строят, главное же, что они делают всю жизнь, – это решают нравственные проблемы.

В заключении вернемся к эпиграфам. Мы выражаем солидарность с мыслью замечательного отечественного философа и антрополога Ю.М. Бородая, заключающейся в том, что и в жизни, и в поведении человека, и в науках, их изучающих, отсчет Человека начинается с "самоотверженной аскезы" (аскѣза (*askesis* [греч.] – упражнение, практика), совокупность форм и методов самоограничения и самоконтроля.), лежащей в основе выбора – *нравственного* по своей природе, – "живого нерва всякого созидания". Согласимся и с мнением М.К. Мамардашвили в том, что только ограничения, нередко сопряженные с возможностью потери чего-то дорогого и близкого, пробуждают сознание человека: понимание себя как Человека и своего места в мире.

К осмыслению феномена самоограничения и самоконтроля как начала *нравственности* в повседневной жизни и в науках, изучающих Человека (и, прежде всего, это касается психологии), нас обязывают и многовековые традиции отечественной культуры, в которой усилиями многих поколений наших самоотверженных соотечественников были разработаны основы православных духовных аскетических практик. Среди подвижников, являющих нам и сегодня, в начале XXI в., не только нравственные образцы самосозидания, но и высочайшие нравственные эталоны отношения к Отчизне, к людям, эталоны служения делу, к которому склонны, мы обнаруживаем самых разных россиян из разных исторических эпох. Мы имеем в виду, прежде всего, представителей *исихазма* на Руси и в России. Исихазм (*ἡσυχία* [греч.] – покой, безмолвие) – древняя традиция духовных практик, составляющая антропологическую основу православного христианского аскетизма, зародившегося в Византии и продолжившегося на Руси, а за тем и в России. Здесь и духовные лица, и ученые, и представители других сфер деятельности: св. Андрей Рублев, Феофан Грек, св. Сергей Радонежский, св. Серафим Саровский, о. Павел Флоренский, о. Иоанн Мейендорф, Алексей Федорович Лосев (монах Андроник) и мн. др. Всех их объединяет одно – духовная христианская православная аскетическая традиция, органическое

приятие и безукоризненное следование *нравственному императиву*.

#### Список литературы

1. Бородай Ю.М. Эротика–смерть–табу: трагедия человеческого сознания. М.: Гнозис, Русское феноменологическое общество, 1996. С. 49.
2. Братусь Б.С. Нравственная психология возможна / Психология и этика // Человек. 1998. №1. С.17.
3. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева; Комментар. Л.С. Выготского, В.В. Иванова; Общ. ред. В.В. Иванова. М.: Искусство, 1986. 573 с.
5. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб: Искусство-СПБ. 2000. 704 с.
6. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. М.: Аграф, 1999.
7. Мамардашвили М.К. Необходимость себя: Введение в философию. Доклады, статьи, философские заметки. М.: Лабиринт, 1996. 154 с.
8. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии) / Науч. ред. О. В. Вите. СПб.: Алетейя, 2007. 720 с.
9. Светликова И.Ю. Истоки русского формализма: традиция психологизма и формальная школа. М.: Новое литературное обозрение, 2005. С. 176.
10. Хоружий С.С. Человек: сущее, творящее, размыкающее себя / Хоружий С.С. Очерки синергической антропологии. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 408 с.
11. Ярошевский М.Г. Неправомерно мнение о несовместимости естественнонаучного образа мысли с ценностно-нравственным воззрением на сущность человека / Психология и этика // Человек. 1998. №1. С. 23-24.

#### References

1. Boroday Y. Sensuality – Death – Taboo: the Tragedy of Human Consciousness. M.: Gnozis, Russian Phenomenological Society, 1996. P. 49.
2. Bratus B. The Moral Psychology is Possible / Psychology and Ethics // The Human. 1998. No. 1. P. 17.
3. Vygotsky L.S. Historical Sense of a Psychological Crisis / Collected works: in 6 Vol. Vol. Questions of the Theory and History of Psychology. M.: Pedagogics, 1982. Pp. 291-436.
4. Vygotsky L. Psychology of Art / Pref. by A.N. Leontyeva; Comment. L.S. Vygotsky, V.V. Ivanov; General edition of V.V. Ivanov. M.: Art, 1986. 573 p.
5. Lotman Y. Semiosfera. SPB: Art SPB. 2000. 704 p.
6. Mamardashvili M. Lectures on Ancient Philosophy. M.: Agraaffe, 1999.

7. Mamardashvili M. Need of Oneself: Introduction to Philosophy. Reports, articles, philosophical notes. M.: Labyrinth, 1996. 154 p.

8. Porshnev B. About the Beginning of Human History (a paleopsychology problem) / Nauch. edition to O. V. Vitya. SPb.: Aleteya, 2007. 720 p.

9. Svetlikova I. Sources of the Russian Formalism: Tradition of Psychologism and Formal School. M.: New Literary Review, 2005. P. 17.

10. Horuzhy S. The Human: the Real, Disconnecting itself in Three Different Ways/ Horuzhy S. S. Sketches of the Synergy Anthropology. M.: The Institute of Philosophy, Theology and History of St. Thomas, 2005. 408 p.

11. Yaroshevsky M. The Opinion on Incompatibility of a Natural-science Thoughtway with Valuable and Moral View on the Essence of the Person is Unjustified / Psychology and Ethics// The Human. 1998. No. 1. Pp. 23-24.

УДК 159.9.07

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-28-33

Овсяникова Е. А.

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОТЦОВ  
С РАЗНЫМИ РОДИТЕЛЬСКИМИ УСТАНОВКАМИ**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия; E-mail: ovsyannikova@bsu.edu.ru

**Аннотация**

В данной работе описывается эмпирическое исследование, посвящённое личности отца и особенностям установок отцов на выстраивание эмоциональных отношений с детьми. В статье излагаются результаты изучения связи родительских установок отцов с их ценностными ориентациями. Представляются данные изучения родительских установок отцов. Дается характеристика таких установок отцов по отношению к детям как излишняя эмоциональная дистанция, излишняя концентрация на ребёнке и оптимальный эмоциональный контакт. Рассматриваются терминальные и инструментальные ценности отцов. А так же характеризуется иерархия терминальных и инструментальных ценностей отцов с разным эмоциональным контактом с детьми. Раскрывается соотношение ценностей и установок отцов с излишней эмоциональной дистанцией по отношению к детям, с излишней концентрацией на ребёнке, и отцов, находящихся в оптимальном эмоциональном контакте с детьми.

**Ключевые слова:** отцовство, родительские установки, ценности, ценностные ориентации, семья, отношение.

Ovsyanikova E.A.

**VALUE ORIENTATIONS OF THE FATHERS  
WITH DIFFERENT PARENTAL SETTINGS**

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental and Social Psychology Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia; E-mail: ovsyannikova@bsu.edu.ru

**Abstract**

This paper describes an empirical study devoted to the individual characteristics of the father and the fathers' orientation at building emotional relationships with their children. The article presents the results of studying the relationship of parenthood of fathers to their value orientations. The data represents the study of parental attitudes of fathers. The author gives a description of such attitudes of fathers to children as excessive emotional distance, excessive focus on the child and optimal emotional contact. The author considers the terminal and instrumental values of fathers, which are also characterized by a hierarchy of terminal and instrumental values of fathers with different emotional contact with their children. The author reveals the ratio of values and attitudes of fathers with excessive emotional distance towards children with excessive concentration on the child, and fathers are in an optimal emotional contact with their children.

**Keywords:** paternity; parent settings; values; value orientation; family relationship.

**Введение (INTRODUCTION)**

Учёные в области семьи и брака, полагают, что многие преобразования в современной семье вытекают исторически из процесса развития общества и подготовлены целым рядом крупных социально-экономических изменений нашего общества. Они считают, что такое положение дел свидетельствует о нормативном «кризисе развития семьи», и наблюдают положительные изменения в том, что пересматриваются и

перераспределяются роли и функции родителей, появляются новые ценности и новые пространства для реализации себя личностью, в частности в рамках выполнения отцовской роли.

На любом переходном этапе развития, связанном с освоением новой деятельности или роли (отцовской), большое значение имеют ценностные ориентации личности, которые выступают в роли адаптационных механизмов. Ценности являются мощным регулятором



поведения человека, направляют, корректируют и могут побуждать к определённым действиям. Ценностные ориентации определяют не только динамику отцовства и материнства, но в конечном итоге и динамику семьи. В то же время, ценности являются хорошим индикатором для отслеживания процессов социального и индивидуального изменения, возникающего в результате исторических, социальных и личных событий.

#### Основная часть (MAIN PART)

Проблему отцовства и родительства разрабатывали Р.В. Овчарова, И.С. Кон, И.И. Чеснокова, Л.М. Попов, А.А. Налчаджян, М.В. Ковальчук, Т.В. Архиреева, В.В. Бойко, Т.В. Брагина, А.Я. Варга, В.Н. Дружинин и др.

В изучении отцовства современная наука опирается на два основных подхода в зависимости от того, кто считается фокусом изучения – ребенок или родитель. Первый, наиболее распространенный, рассматривает родительство (отцовство) применительно к развитию ребенка (37). Во втором подходе рассматривается выполнение родительской (отцовской) роли через призму личности родителя (И.С. Кон, Д.С. Акивис и другие).

Ценностные ориентации личности изучались

Л.С. Выготским, Б.В. Зейгарник, Е.Т. Соколовой, В.В. Ковалевой и др.

Концепция психологии целостной личности, определяющая феноменологию родительских установок, жизненных сценариев, самосознания, Я-концепции представлена в работах Э. Эриксона, в отечественных психологических теориях в исследованиях И.С. Кона.

В то же время родительские установки отцов с разными ценностными ориентациями не достаточно изучены в современной психологической литературе.

Таким образом, мы сформулировали цель исследования - изучить ценностные ориентации отцов с разными родительскими установками.

Методы исследования: теоретический анализ, беседа, тестирование, количественный и качественный анализ данных.

Для реализации исследования были использованы методика «Ценностные ориентации» М. Рокича и методика «Измерение родительских установок и реакций» PARI.

В исследовании приняли участие отцы в возрасте от 24 до 45 лет.

Результаты изучения родительских установок отцов представлены на рисунке 1.

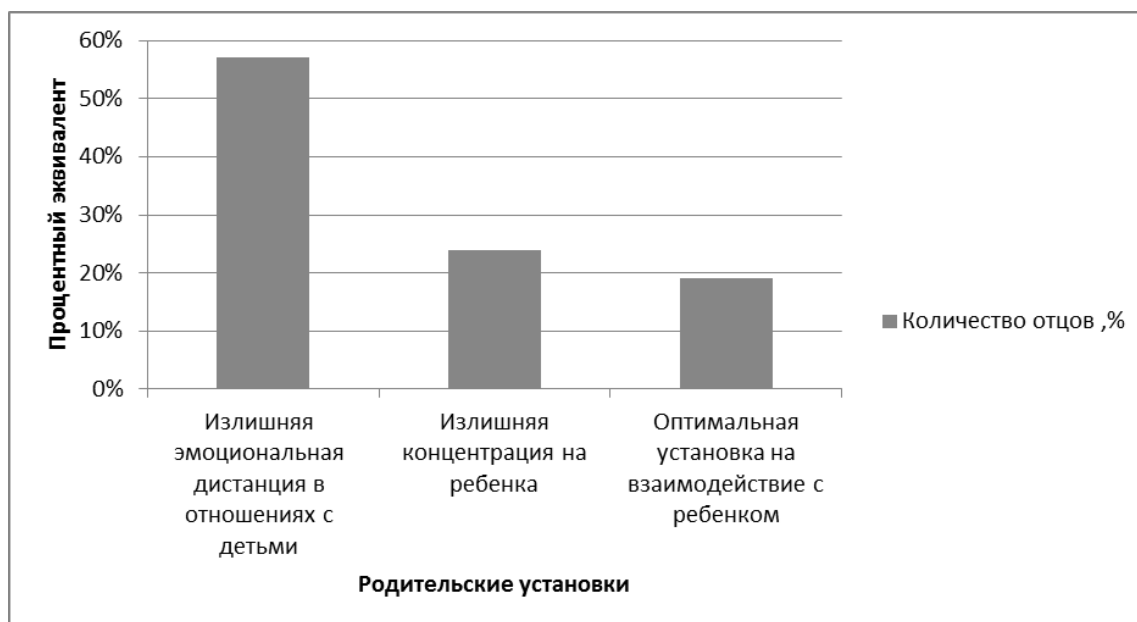


Рис.1. Распределение отцов с разными родительскими установками по отношению к детям

Fig.1. Distribution of fathers with different parental attitudes towards children

Большинство отцов (57%) имеют излишнюю эмоциональную дистанцию с детьми. Они склонны быть раздражительными, вспыльчивыми, суровыми, могут проявлять излишнюю строгость, уклоняться от контакта с

детьми. В таких семьях часто встречается осуждение и критика недостатков ребенка со стороны отца, власть матери, «мученичество» родителей, гиперсоциализация.

Излишняя концентрация на ребёнке преобладает у четверти отцов (24%) от нашей выборки отцов. Такие отцы проявляют чрезмерную заботу, устанавливают отношения зависимости, преодолевают сопротивления, подавляют волю детей, в то же время создают безопасность, оберега ребенка от трудностей опасаются обидеть своих детей. В таких семьях исключается внесемейное влияние, поощряется зависимость ребенка от матери и от родителей, подавляется агрессивность, сексуальность. Отцы чрезмерно вмешиваются в мир ребенка, направляют свою энергию на ускорение его развития, часто встречается симбиоз, «жертвенность» родителей.

Наименьший процент отцов (19%) имеют оптимальный эмоциональный контакт с детьми, что характеризуется поощрением словесных

проявлений ребёнка, вербализацией, партнерскими отношениями, поощрением активности ребенка, партнерскими отношениями отцов со своими детьми, участием в жизни ребенка; кооперацией.

Таким образом, мы получили подтверждение результатов исследования многих психологов, изучающих современные взаимоотношения отцов с детьми, которые характеризуют позицию отцов в семье как пассивную, в частности Р.В. Овчарова. Так как преобладают отцы с излишней эмоциональной дистанцией и очень малочисленна группа с оптимальным эмоциональным контактом с детьми.

Далее мы изучили ценностные ориентации отцов. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

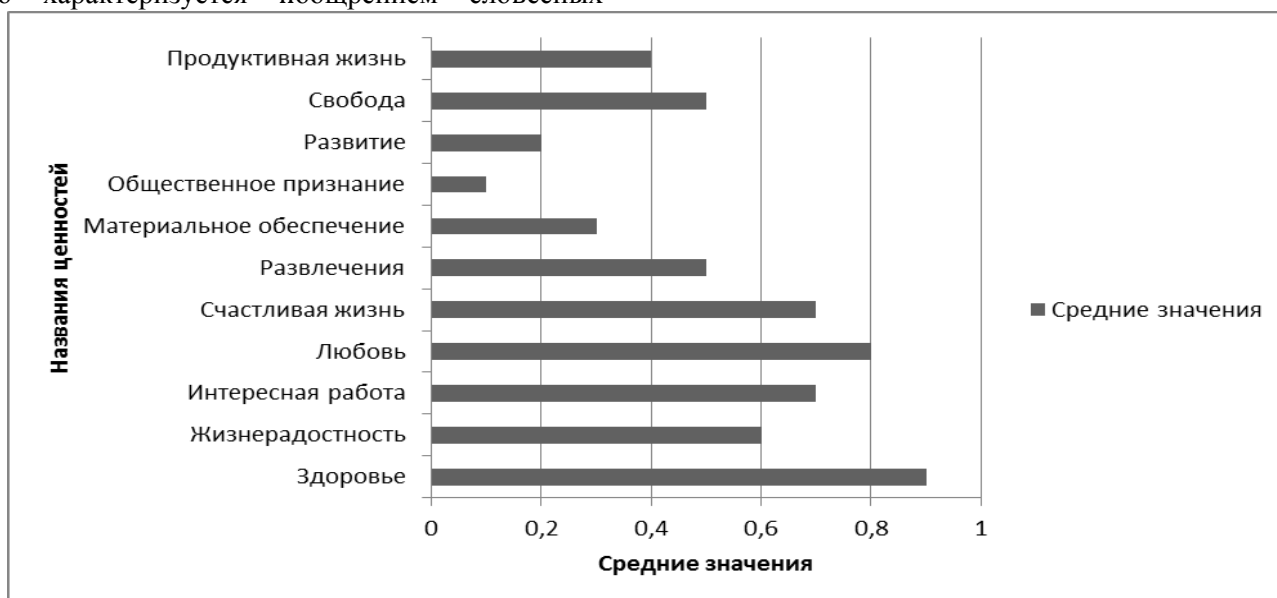


Рис. 2. Средние показатели выраженности терминальных ценностей отцов

Fig.2. Averages of severity of fathers' terminal values

Анализ выраженности терминальных ценностей отцов позволил выделить наиболее значимые, к ним относятся: здоровье (0,9), любовь (0,8), интересная работа и счастливая

жизнь (0,7), жизнерадостность (0,6), развлечения и свобода (0,5).

Результаты изучения инструментальных ценностей отцов отражены на рисунке 3.

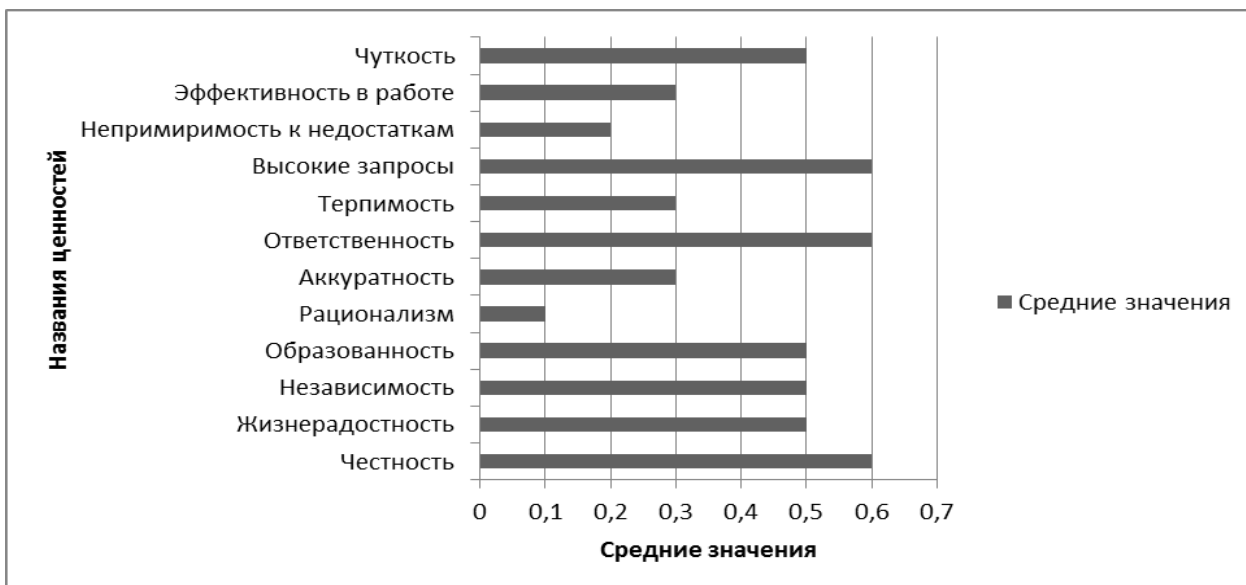


Рис. 3. Средние показатели выраженности инструментальных ценностей отцов

Fig.3.Averages of severity fathers' instrumental values

На основе полученных данных, следует отметить, что в иерархии инструментальных ценностей отцов доминируют честность, ответственность, высокие запросы (0,6), так же достаточно выражены жизнерадостность, независимость, образованность и чуткость (0,5).

Для достижения цели, поставленной в исследовании, мы разделили выборку на три группы отцов с разными установками по отношению к детям и проанализировали их ценностные ориентации.

Таблица 1

Соотношения родительских установок и ценностных ориентаций отцов

Table 1

The ratios of parental attitudes and value orientations of the fathers

Ценности	Излишняя эмоциональная дистанция	Излишняя концентрация на ребенке	Оптимальная установка на взаимодействие с ребенком
Терминальные	Интересная работа (0,5) Свобода (0,5) Развлечения (0,2) Материальное обеспечение (0,3) Общественное признание (0,1)	Любовь (0,8) Здоровье (0,8)	Счастливая семейная жизнь (0,7) Любовь (0,6) Жизнерадостность (0,5) Развитие (0,2)
Инструментальные	Независимость (0,5) Эффективность в делах (0,3) Образованность (0,2)	Высокие запросы (0,8) Чуткость (0,5)	Образованность (0,6) Ответственность (0,5) Честность (0,3) Аккуратность (0,3) Терпимость (0,3)

В группе отцов с излишней эмоциональной дистанцией в отношениях с детьми преобладают такие ценности как интересная работа, свобода и независимость (0,5).

У отцов, излишне сконцентрированных на ребенке доминируют любовь, здоровье; высокие запросы (0,8) и чуткость (0,5).

Отцы с оптимальным эмоциональным контактом с детьми в первую очередь ориентированы на счастливую семейную жизнь

(0,7), любовь (0,6), жизнерадостность (0,5); образованность (0,6) и ответственность (0,5).

Для изучения наличия статистически значимых связей между родительскими установками отцов и их ценностями, мы использовали метод линейного коэффициента корреляции К. Пирсона. Полученные результаты представлены в виде корреляционных плеяд. На данных рисунках представлены корреляционные связи между родительскими установками и ценностями отцов.

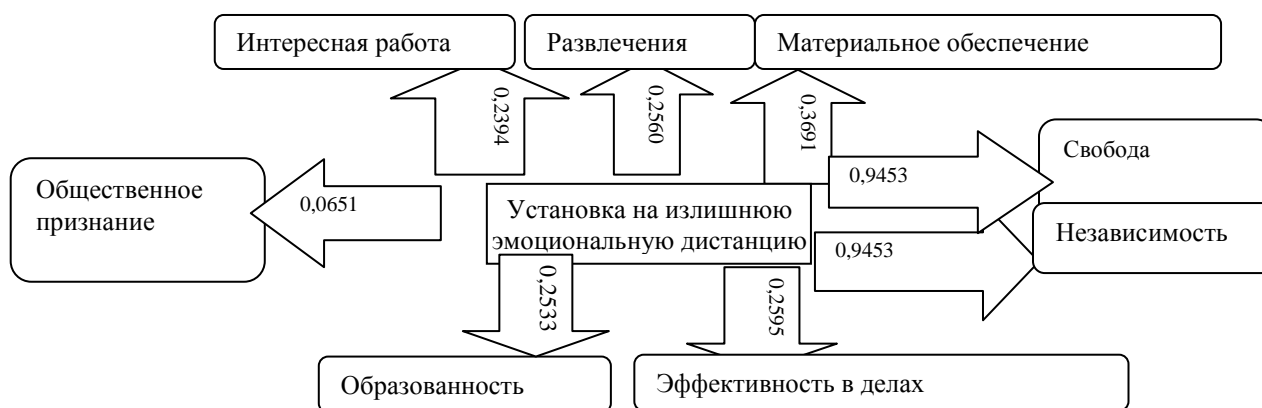


Рис.4. Корреляционные значения ценностных ориентаций отцов с установкой на излишнюю эмоциональную дистанцию с ребенком

Fig.4. Correlation values of fathers' value orientations with the orientation at the overly emotional distance to the child

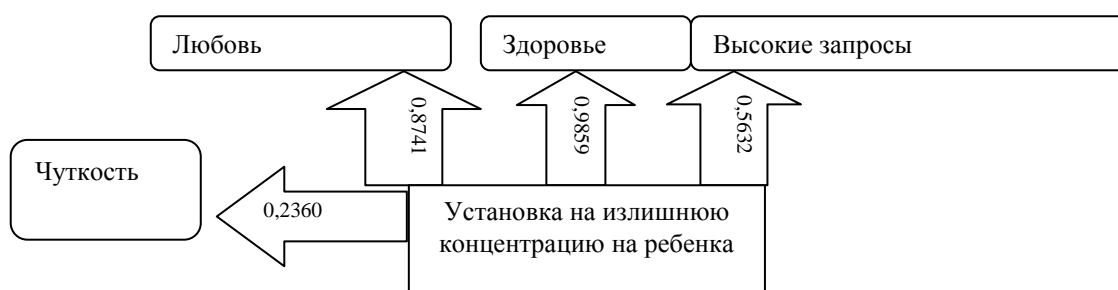


Рис.5. Корреляционные значения ценностных ориентаций отцов с установкой на излишнюю эмоциональную концентрацию на ребенка

Fig.5. Correlation values of fathers' value orientations with the orientation at the overly emotional concentration of a child

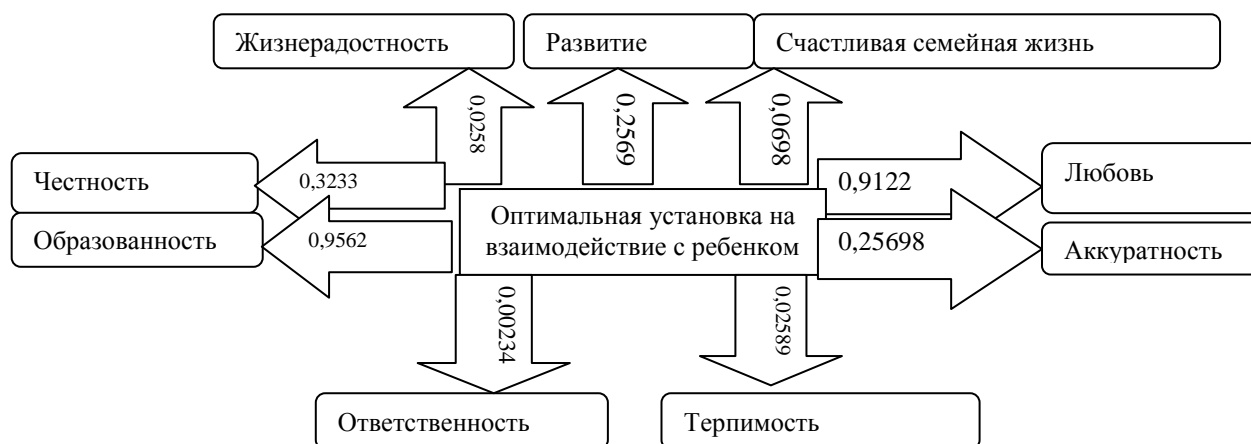


Рис.6. Корреляционные значения терминальных и инструментальных ценностей отцов с установкой на оптимальный эмоциональный контакт с ребенком

Fig.6. The correlation values of terminal and instrumental fathers' values with the orientation at an optimal emotional contact with the child

И так, в матрице линейных корреляций независимых переменных из 21 возможных значений значимыми на уровне сходства ( $p < 0,065$ ) оказались 15.

### Заключение (CONCLUSIONS)

Таким образом, в ходе корреляционного анализа мы подтвердили гипотезу нашего исследования о том, что существует связь между родительскими установками и ценностными ориентациями отцов.



Характер родительского отношения зависит от многих и разнообразных факторов: национально-культурных, детского опыта родителей, модели прародительской семьи, нереализованных потребностей и личностных особенностей родителей, супружеских отношений, а также личностных особенностей самого ребенка и обстоятельств его рождения. Данное исследование позволило нам дополнить представления об отцовстве.

#### Список литературы

Аквивис Д.С. Отцовская любовь. М.: Профиздат, 2009. 300 с.

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. 2004. Т.5. № 5. С. 63-70.

2. Белоусова И.В. Психологические проблемы современной российской семьи. Нижний Тагил: НГСПА, 2005. 400 с.

3. Борисенко Ю.В. Модель взаимосвязи факторов, определяющих специфику отцовства // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 2. 280 с.

4. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения.: Дис. ... канд. псих. наук. М., 2006. 206 с.

5. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. М.: 2000. 222 с.

6. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Значение отца для развития ребенка // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. 387 с.

7. Кон И.С. Отцовство как компонент мужской идентичности. 2006. 238с.

8. Лидерс А.Г., Спирина Е.Н. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителя // Семейная психология и семейная терапия. 2003. № 1. С 45-48.

9. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: АCADEMIA, 2005. 363 с.

10. Славина Е.А. Родительские представления и установки: понятие, виды, структура // Семейная психология и семейная терапия. 2001. № 3. С. 56-59.

11. Соломатина Е.В. Психология отцовства: обзор исследований и некоторые выводы о современном состоянии проблемы. М., 2010. 321 с.

12. Gunnoe M.L., Hetherington E.M., Reiss D. Differential Impact of Fathers' Authoritarian Parenting on

Early Adolescent Adjustment in Conservative Protestant Versus Other Families // Journal of Family Psychology. 2006. Vol. 20, N 4. P. 589-596.

13. Child-parent Relationship and Potential Problems. URL: <http://www.patient.co.uk/doctor/child-parent-relationship-and-potential-problems/> (Date views: 17.03.2015).

#### References

1. Akivis D.C. Father's Love. Moscow: Profisdat, 2009. 300 p.

2. Alekseeva V.G. Valuable Orientations as a Factor of Life and Personal Development // Psychological Journal. 2004. Vol.5. № 5. Pp. 63-70.

3. Belousova I.V. Psychological Problems of the Modern Russian Family. Nizhniy Tagil: NGSPA, 2005. 400 p.

4. Borisenvko U.V. Model of the Relationship Factors Determining the Specifics of Fatherhood // Family Psychology and Family Therapy. 2006. № 2. 280 p.

5. Varga A.Y. Structure and Types of Parental Attitudes.: Dis. ... kand. Moscow, 2006. 206 p.

6. Zdravomyislov A. G. Needs, Interests and Values. Moscow. 2000. 222 p.

7. Kalina O.G., Holmogorova A.B. Father's Value for the Development of the Child // Family Psychology and Family Therapy. 2006. № 1. 387 p.

8. Kon I. S. Fatherhood as a Component of Masculine Identity. 2006. 238p.

9. Liders A.G., Spireva E.N. The Style of Family Education and Personal Features of Parents // Family Psychology and Family Therapy. 2003. № 1. Pp. 45-48.

10. Ovcharova R.V. Psychology of Parenthood. Moscow: ACADEMIA, 2005. 363 p.

11. Slavina E.A. Parents' Ideas and Orientations: Concept, Types, Structure // Family Psychology and Family Therapy. 2001. № 3. Pp. 56-59.

12. Solomatina E.V. Psychology of Fatherhood: an Overview of Studies and some Conclusions about the Current State of the Problem. Moscow, 2010. 321 p.

13. Gunnoe M.L., Hetherington E.M., Reiss D. Differential Impact of Fathers' Authoritarian Parenting on Early Adolescent Adjustment in Conservative Protestant Versus Other Families // Journal of Family Psychology. 2006. Vol. 20, N 4. Pp. 589-596.

14. Child-parent Relationship and Potential Problems. URL: <http://www.patient.co.uk/doctor/child-parent-relationship-and-potential-problems/> (date of access: March 17, 2015).

УДК 378

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-34-39

Резниченко М. А.

РИСКИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной и социальной психологии Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия; E-mail: reznichenko@bsu.edu.ru

#### Аннотация

В статье анализируются проблемы вузовского образования студентов-психологов на уровне бакалавриата. Выделены некоторые риски профессионализации: неразработанность теории и практики компетентностного подхода в обучении бакалавров, неопределенность целеполагания профессиональной подготовки, характер освоения студентами содержания учебных дисциплин, уровень личностного и общего интеллектуального развития современных студентов.

**Ключевые слова:** бакалавриат; студенты-психологи; профессионализация; компетентностный подход; развитие личности.

Reznichenko M.A.

RISKS OF PROFESSIONALIZATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS

PhD in Psychology, Associate Professor, Professor in the Department of Developmental and Social Psychology Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia; E-mail: reznichenko@bsu.edu.ru

#### Abstract

The article analyzes the problems of higher education psychology students at the undergraduate level. It highlights some of the risks of professionalization: lack of theory and practice competency approach in training bachelors, the uncertainty of goal setting training, the character of mastering by students the content of academic disciplines, the level of personal and general intellectual development of modern students.

**Keywords:** bachelor; psychology students; professionalization; competence-based approach; personal development.

В процессе обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие личности, формируется склад мышления, который характеризует профессиональную направленность будущего психолога. Бакалавриат - этап первичной профессионализации. Профессионализация рассматривается как процесс и результат вхождения человека в профессию, овладения конкретным видом профессиональной деятельности и, как следствие, приобретение им необходимых профессиональных качеств (профессиональных знаний, умений, навыков, профессионального самосознания, профессиональных ценностей, профессиональной мотивации и др.) [2]. Целью обучения на этапе бакалавриата выступает формирование у студента внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению своей дальнейшей учебы и карьеры, реализации перспектив своего личностного развития. Процесс

профессионализации перестает быть жестко социально нормированным процессом и требует от современного человека значительной работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала. Поэтому актуально вариативное, мотивирующее, наполненное смыслом высшее образование. Происходящая модернизация образования приводит к определенным рискам в подготовке студентов. Остановимся на некоторых из них.

В практике высшего профессионального образования сегодня реализуется компетентностный подход, т.е. выпускники бакалавриата будут образованы *иначе*, имеют иной образ профессиональной деятельности и мира в целом, чем это было при традиционном обучении. «Компетенция» предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести

за них ответственность. Понимаемый в таком плане компетентностный подход в вузовском образовании безусловно полезен. Но нельзя не отметить, что в современных версиях компетентностного подхода в образовании остается еще немало нерешенных вопросов. Недостаточно изучены проблемы методологии компетентностного подхода, его теоретического обоснования, логики реализации на разных уровнях образования: бакалавриата и магистратуры. Незавершенность теоретических вопросов может негативно сказаться на результативности образовательного процесса и качестве профессионального образования в целом. К примеру, не вполне ясна архитектура компетенций разного уровня, нет ответа на вопрос - как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, личностные качества. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции, очень важен выбор правильной стратегии формирования компетенции: какие компоненты должны формироваться в первую очередь, поскольку они будут являться основой для формирования других, упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны в подготовке бакалавра и т.д. Не менее важен вопрос разработки адекватного инструментария для диагностики и измерения сформированности компетенций.

Переход на многоуровневую систему подготовки студентов выявил неопределенность в целеполагании подготовки бакалавров. На уровне бакалавриата не задается четкая ориентировка на смысл профессионально-деятельностной подготовки студентов, т.к. в учебный план включены предметы, ориентирующие на практическую подготовку студентов и предметы академической подготовки с расчетом на поступление выпускников в магистратуру. Анализ перечня компетенций показывает, что по сути происходит подмена профессионального обучения общекультурным и «околопрофессиональным» образованием. Но в реальности большая часть выпускников по окончании бакалавриата вынуждена идти работать, при этом осознавая, что еще не совсем готовы работать по специальности, отчетливо понимая сложность профессии психолога и всю меру той ответственности, которую она на него возлагает, надеясь только в будущем повышать уровень своего образования. Особенно явно неопределенность целеполагания обнаруживается при сравнении набора компетенций, от которых

зависят приоритеты профессионально-деятельностной подготовки психолога на ступени бакалавриата, перечисляемых в ФГОС ВО 2009 г. и 2014 г.

Своеобразным риском является характер освоения студентами содержания учебных дисциплин. Профессиональные компетенции, характеризующие будущую деятельность психологов, обучающихся на уровне бакалавриата, звучат следующим образом: «решать типовые задачи», «решать стандартные задачи профессиональной деятельности», «способность к реализации стандартных программ», «готовность к осуществлению стандартных базовых процедур» и др. То есть подчеркивается репродуктивность деятельности бакалавра. Подготовка к репродуктивной деятельности бакалавров противоречит общему требованию высшего профессионального образования – неперенной его творческой направленности. Творческая направленность частично задается только на уровне магистратуры. Несомненно, в контексте повышения качества профессиональной подготовки бакалавров-психологов необходимо особое внимание уделять принципам дидактики развивающих занятий, разработке программ развития профессионального мышления, творческая составляющая которого очевидна в работе психолога.

В сложной системе становления будущего психолога актуальной становится разработка психологически обоснованного управления обучением и развитием студента. Возникает практическая необходимость поиска путей, условий, стимулирующих рост и совершенствование творческих сил каждого студента, его критического мышления, помогающих его субъектному саморазвитию и самореализации. Реальные же условия обучения не вполне благоприятны для личностного и профессионального развития студентов: значительное сокращение аудиторных занятий бакалавров, уменьшение времени практик, «усечение» их содержания, фрагментарное ознакомление с психологическими теориями и технологиями и др. Возникает дефицит межличностного общения студента с преподавателем, утрачивается возможность видеть проявления личностных качеств студента и, соответственно, влиять на его «личностный рост». Но становление профессионала возможно только в результате единства личностного и профессионального развития в условиях обучения

в вузе на основе принципа саморазвития, детерминирующего «способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [8,14]. Именно личностное задает направленность человека на определенный смысл жизни, детерминирует жизненную активность, оказывает корректирующее влияние на профессиональную деятельность и карьеру. Специфика профессиональной деятельности психолога такова, что для развития профессионализма психологов особое значение имеет именно личностное развитие, т.к. интеллектуальные, эмоциональные, волевые качества личности студента являются «инструментом» его деятельности. Вопросам личностного развития будущих специалистов часто не уделяется должного внимания, т.к. современная система образования делает акцент на интеллектуальной составляющей. Ю.М. Забродин и В.Э. Пахальян, анализируя проблемы личностного и творческого потенциала практических психологов, указывают на «скрытый брак» – отсутствие в программах подготовки психологов требований к личности того, кто будет оказывать психологические услуги «заказчикам», «потребителям» [3]. К сожалению, из-за сокращения времени аудиторных форм обучения бакалавров и, следовательно, дефицита межличностного общения преподавателей с ними утрачивается возможность видеть проявления личностных качеств студента и, соответственно, влиять на его «личностный рост». Есть риск своевременно не обнаружить «скрытый брак» в развитии профессионально важных качеств личности будущих психологов. Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко для студента возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса более или менее окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. В это же время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. К типичным психологическим трудностям личностного развития современного студенчества относятся трудности понимания самого себя как субъекта учения, трудности формирования жизненных и профессиональных ориентиров, идеалов, ценностей, внутреннее психологическое одиночество, отсутствие позитивных жизненных устремлений, слабость волевого контроля и

способности к саморегуляции, самообладанию, низкий уровень коммуникативной компетентности и др. С развитием личности связано и пространство ее ответственности в обучении (К. Бенсон). Определяющим фактором в определении этого пространства является учебно-профессиональная деятельность студента, предполагающая наличие следующих отличительных особенностей: учебно-познавательной мотивации (самоопределение), как возможности реализовать свои смыслы; целеполагания, предполагающее собственную постановку цели в профессиональном и личностном развитии; понимание информации и ее самостоятельный поиск; обдумывание, формирование собственного видения, модели нового знания, подкрепленного конкретными примерами; создание собственного плана деятельности; контроль деятельности с позиций достижения цели; контроль процесса и результата с точки зрения соответствия целям деятельности; оценивание – осознание процесса, результата и смысла своей деятельности. Готовясь к любым видам деятельности психолога – психодиагностической, просвещенческой, коррекционной, профилактической, студенты должны четко осознавать не только степень своей информированности о том, что делать, для чего, как, но и в глубине души переживать состояние своего незнания, своих реальных возможностей, иметь потребность в расширении «зоны дальнейшего профессионального роста», усложнению структуры и содержания деятельности и возможностей самореализации. Для объективации персональных (личностных) центральных обучающегося необходимо развешивание новых форм активности в обучении, не ограниченных привычными аудиторными рамками, реализацию авторских проектов студентов, что требует специального прояснения содержания собственно образовательного действия преподавателя и учебного действия студента.

Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень не только личностного, но и общего интеллектуального развития, в частности, восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и



аккуратности в учебной деятельности. Преподаватели отмечают обеднение интеллектуального запаса нынешних студентов, упрощение схем мышления, недостаточную развитость сферы чувств, что в значительной степени вытесняет из процесса обучения, особенно в гуманитарном образовании, не только понимание, но и знание. Проблемы неразвитости познавательной и мотивационной сферы студента во многом обусловлены характером обучения в школе. Сегодня очевидно, что результаты ЕГЭ не служат надежным «переходным мостиком» между школой и вузом. По мнению А.А. Вербицкого[1], по этой причине снижается качество профессионального образования в целом. Стиль мышления молодежи сегодня за счет постоянного общения с масс-медиа - образно-эмоциональный. Мышление студентов все меньше тяготеет к абстрактным построениям. При этом усваивается, прежде всего, то, что имеет значимую эмоциональную окраску. Все это идет вразрез с вербальным по преимуществу стилем изложения учебной информации в учебниках, на лекции, что приводит к явлению когнитивного диссонанса. Возрастание темпов обновления знаний, технологической вооруженности требует формирования принципиально новых способностей, новых компетенций студентов, в частности, медиакомпетентности, связанной с непрерывным образованием. В этих условиях необходимо изменение характера деятельности субъектов – преподавателя и студентов: содержанием взаимодействия должен стать обмен информационной и проектной деятельностью, ценностями, нужна активизация механизмов и форм взаимодействия, актуализация личностной свободы субъектов образовательной деятельности. Остро стоит проблема формирования культуры использования и отношения к Интернету при организации учебной и исследовательской деятельности студентов. Важно развивать у студентов избирательное отношение к информации, учить их умениям ранжировать ее в процессе самостоятельного присвоения знаний. При организации занятий следует помнить, что Интернет, как культурное пространство, имеет свои способы научения, что благодаря вхождению в Интернет и студенты, и преподаватели могут получать новые знания одновременно, что в определенной степени изменяет привычный вариант их взаимодействия. Слабое развитие познавательной и учебной мотивации студентов требует значительной

коррекции методов учебной работы и взаимодействия преподавателей со студентами особенно младших курсов в вузе. Причем низкая или недостаточная мотивация учения может быть обусловлена не только несформированностью собственно мотивов учения, сколько сформированностью таких образований, которые имеют по отношению к ней своего рода «антимотивационную» направленность[4]. Это, например, представления о «ненужности» тех или иных учебных предметов и, соответственно, негативная мотивационная направленность по отношению к их усвоению; установка на ненужность или бесполезность затрачивать усилия на овладение учебным материалом и др.

На уровне бакалавриата произошло сокращение срока обучения на 20% , что не может не сказываться на качестве и эффективности подготовки студентов. Успешность развития компетентностей бакалавров в большой мере связано с их самостоятельной работой, удельный вес которой в современных учебных планах резко возрастает (во временном значении по ряду дисциплин в разы превышающем объем аудиторной работы). Организация и содержательная наполненность самостоятельной работы студента - чрезвычайно сложное и важное направление педагогической деятельности преподавателя, требующее особого внимания[9]. Почему так важна самостоятельная работа студентов при усвоении учебных дисциплин? Именно в самостоятельной работе происходит повышение культуры умственного труда студента, приобщение его к творческим видам деятельности, обогащение интеллектуальных способностей, студент учится быть инициативным в целевом планировании, постановке и решении новых задач, независимым в контроле и оценке своих учебных достижений, процессу обучения придается профессиональное ускорение. Обучены ли технологиям самостоятельной работы современные студенты и созданы ли в вузе необходимые для этого общесистемные условия? Ответ на этот вопрос скорее отрицательный. У современных студентов неготовность к обучению в высшей школе связана не столько с недостаточностью конкретных знаний и умений (что тоже наблюдается), сколько с неумением самостоятельно работать с книгой, с компьютерными программами и другими источниками информации, активно усваивать материал, дающийся в лекционной форме, участвовать в работе на семинарских и

лабораторных занятиях. Необходимо создавать общесистемные условия в вузе (планирование времени для руководства самостоятельной работой студентов в нагрузке преподавателя, дидактическое обеспечение содержания и др.) Учебная деятельность студентов на аудиторных занятиях, неподкрепленная самостоятельной работой, становится малорезультативной. Источником учебной самостоятельности студента является совместный поиск преподавателя и студента способов решения новых задач на занятиях и в учебно-исследовательской, научной работе. Преподаватель может и должен инициировать поисковую активность студента и удержать ее направленность на новый способ действия в учебно-профессиональном контексте. На практике же в учебных планах представлены традиционные формы организации учебной деятельности студентов - лекции и семинарско-практические занятия, количество часов аудиторных занятий в нагрузке преподавателей растет, а самостоятельная работа больше декларируется, чем реально осуществляется. Слабая материальная оснащенность учебного процесса вынуждает преподавателя использовать в основном «сообщающие» методы обучения. Преподаватель высшей школы оказался в ситуации, когда он продолжает существовать в традиционной системе обучения, учить привычными методами и в то же время от него требуют проектировать и практически воплощать в жизнь принципиально иную педагогическую систему компетентностного типа. Неудивительно, что студенты достаточно определенно говорят о недостатках обучения в вузе: а) устаревшее содержание преподавания; б) дефицит профориентирующей информации на всех этапах профессионального выбора, плохо организованные практики; в) отсутствие информации о том, «как учиться в университете»; г) дефицит неформальных контактов и диалога с преподавателями в процессе обучения; д) недостатки в организации учебных занятий и экзаменов и др. Современные тенденции в системе высшего профессионального образования обнажают значимость проблемы профессионализма профессорско-преподавательского состава, от которого зависит качество подготовки будущих психологов, их личностное развитие. Каждому преподавателю сегодня необходима личностная и профессиональная абилитация ("абилитация" от французского "habile" – искусный, ловкий, умелый, для педагога – приобретение

квалификации, соответствующей современным требованиям) для внесения коррективов в свою деятельность для выработки принципиально новой индивидуальной педагогической траектории.

Непростым является вопрос оценки учебных достижений студентов. ФГОС определил компетенции, т.е. в целом понятно, что измерять и оценивать. Проблема в том, чем и как. В учебном процессе регламентируется проведение контрольных мероприятий, таких как экзамен, защиты курсовых работ. Этого явно недостаточно для контроля за качеством процесса усвоения учебных дисциплин и формирования компетенций. В течение семестра необходимо проводить тестирование студентов на знание теоретического материала и знание терминологии, промежуточный мониторинг качества обучения студента в условиях систематического контроля за самостоятельной индивидуальной работой студентов на всем протяжении изучения дисциплины. Преподавателям нужно разрабатывать учебно-методические материалы для участников учебной деятельности, постоянно пополнять и совершенствовать оценочные средства.

Таким образом, проблема управления развитием профессионализма на уровне бакалавриата в рамках вузовской подготовки остается на сегодняшний день недостаточно изученной. Очевидно, что решение названных проблем и минимизация рисков профессионализации бакалавров невозможны без расширения «психологической составляющей» образования. К основным психологическим аспектам обучения студентов в вузе относятся: психологическое обоснование компетентностного подхода к планированию и организации педагогического процесса в вузе, исследование целостного процесса профессионального становления личности, включая уровень бакалавриата и магистратуры, их преемственность, формирование субъектной позиции студента в учебной деятельности и повышение уровня его ответственности за процесс и результат учения, готовность преподавателя вуза к выявлению и учету индивидуально-психологических условий успешности взаимодействия субъектов обучения в аудиторной и самостоятельной работе студентов, что обеспечит образовательной практике «человеческое измерение», включит не используемый в традиционном обучении личностный потенциал субъектов обучения.

### Список литературы

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
2. Дружилов С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации // Образовательные технологии и общество (ОТО): ежеквартальный рецензируемый электронный ж-л Международного Форума «Образовательные Технологии и Общество». Том 13. 2010. № 4. С. 299-318.
3. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Психологическое консультирование. М.: Изд-во «Эксмо», 2009. 384 с.
4. Карпова Е.В., Рябова А.Ю. Антимотивационные факторы учебной деятельности в структуре личностных качеств учащихся. Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 234-239.
5. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. 320 с.
6. Клячко Т.Л. Образование в России: проблемы и тенденции развития // Российское образование. 2011. № 1. С. 27-35.
7. Мазиллов В.А. Теоретический анализ компетенций в области образования // Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: моногр. / под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. С. 15-33.
8. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
9. Мулявина Э.А., Омельченко И.Н. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций //

Иновации в образовании. 2014. № 3. С. 76-82.

10. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.

### References

1. Verbickiy A.A. Context-competence Approach to the Modernization of Education // Higher Education in Russia. 2010. № 5. Pp. 32-37.
2. Druzhilov S.A. Development of a Model Student Profession and Professional Activities as a Prerequisite for Professionalization // Educational Technology and Society (GRT): a quarterly peer-reviewed Electronic Journal of the International Forum "Educational Technology and Society." Vol. 13. 2010. № 4. Pp. 299-318.
3. Zabrodin Yu.M., Pahal'yan V.E. Counselling. M.: Publishing House «Ehksmo», 2009. 384 p.
4. Karpova E.V., Ryabova A.YU. Antimotivation Factors of the Educational Activity in the Structure of Personal Qualities of Students. Yaroslavl Pedagogical Gazette. 2014. № 3. Vol. II (psychological and pedagogical sciences). Pp. 234-239.
5. Klimov E.A. Ways in Professionalism (Psychological opinion): Proc. allowance. M.: Moscow Psychological and Social Institute: Flinta, 2003. 320 p.
6. Klyachko T.L. Education in Russia: Problems and Trends // Russian Education. 2011. № 1. Pp. 27-35.
7. Mazilov V.A. Theoretical Analysis of Educational Competencies // Preparing Scientific Staff and Formation of Research Competences: a Monograph. / Ed. By M.V. Novikova. Yaroslavl: Izd. YAGPU, 2009. Pp. 15-33.
8. Mitina L.M. Psychology of Competitive Personality Development. M.: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing House NPO «MODEHK», 2002. 400 p.
9. Mulyavina E.H.A., Omel'chenko I.N. Independent Work of Students as a Means of Formation of Professional Competence // Innovations in Education. 2014. № 3. Pp. 76-82.
10. Shadrikov V.D. A New Professional Model: an Innovative Training and Competence-based Approach // Higher Education Today. 2004. № 8. Pp. 26-31.

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ  
EDUCATION AND HEALTH PSYCHOLOGY**

УДК 159.9.07

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-40-45

**Деревянко Ю.П.  
Ковалева О.Л.  
Пчелкина Е.П.**

**ЛИЧНОСТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ВРЕМЕНИ ЖИЗНИ И ЦЕННОСТНАЯ  
ЗНАЧИМОСТЬ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

- 1) кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия; E-mail: geyman@bsu.edu.ru
- 2) кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия; E-mail: okovaleva@bsu.edu.ru
- 3) кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия; E-mail: pchelkina@bsu.edu.ru

**Аннотация**

Показаны результаты исследования ценностной значимости здоровья и особенностей организации времени жизни в процессе адаптации студентов первых курсов к условиям обучения в вузе. Установлено, что чем выше у студентов уровень ценностных предпочтений в отношении здоровья, тем выше уровень учебной мотивации, показатель ожиданий от учебы в вузе, а также более значимы ценности семьи, духовности и авторитета. Большинство студентов-первокурсников в начале учебного года имеют «высокий» уровень стрессоустойчивости и «нормальное самочувствие». При этом высокая стрессоустойчивость положительно связана с показателями «высокой» и «средней» комфортности. Показано, что у студентов уровни стрессоустойчивости и ценностной значимости здоровья положительно коррелируют с переживанием времени, установкой вперед, переживанием направленности личности, оценкой пройденного отрезка жизни, уровнем значимости прошлого и отношения к будущему, уровнем осмысленности жизни, уровнем самоактуализации. Обоснована необходимость комплексной профилактической деятельности, направленной на повышение у студентов адаптационного состояния, ценностной значимости здоровья и уровня личностной организации времени жизни.

**Ключевые слова:** адаптация, личностная организация времени жизни, ценностная значимость здоровья

**Derevyanko Yu.P.  
Kovaleva O.L.  
Pchelkina E.P.**

**PERSONAL LIFETIME ORGANISATION AND HEALTH VALUE  
OF THE 1-ST YEAR STUDENTS DURING ADAPTATION  
TO THE LEARNING ACTIVITY**

- 1) PhD in Psychology, Associate Professor in the Department of General and Clinical Psychology Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia; E-mail: geyman@bsu.edu.ru
- 2) PhD in Biology, Associate Professor in the Department of General and Clinical Psychology Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia; E-mail: okovaleva@bsu.edu.ru
- 3) PhD in Sociology, Associate Professor in the Department of General and Clinical Psychology Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia; E-mail: pchelkina@bsu.edu.ru

**Abstract**

The article covers the 1-st year students' adaptation to the high school education conditions research. The authors state that the higher the level of students' valuable preferences in respect of health is, the higher the level of academic motivation and anticipations from university studying is, and the more



significant family, spirituality, authority values are. Most of the 1-st year students have a “high” level of the resistance to stress and “normal general state” in the beginning of the academic year. Besides, high resistance to stress has a positive relation with “high” and “average” comfortability rates. It is shown, that students’ resistance to stress and health value levels positively correlate with time experience, the attitude forward, personality orientation experience, spending life estimation, the significance level of the past and position to the future, the meaningful life level, self-actualization level. The necessity of complex preventive activity oriented to the students’ adaptation, health value and personal lifetime organization level increasing is justified.

**Keywords:** adaptation; time organization of personality; value of health.

Подготовка в вузе будущего специалиста высокого уровня подразумевает включение студента в разработку новых технологий, что предоставит ему возможности дальнейшей адаптации к условиям сначала учебно-профессиональной деятельности, а в дальнейшем – и производственной среды, расширит его опыт в принятии новых решений.

Учёба в вузе, являясь многоплановым процессом, становится периодом, требующим напряжения всех ресурсов психологической и социальной адаптации. При этом наиболее активный этап адаптации приходится на первый курс. По словам А.В. Козловой, процесс обучения требует от первокурсников перестройки всей системы жизнедеятельности, ломки сложившихся стереотипов учебного поведения вчерашнего школьника [6].

В целом, адаптацию первокурсника можно охарактеризовать как сложный процесс приспособления к новым условиям учебной деятельности и общения, который затрагивает все уровни организации: физиологический, психологический, социальный, нравственный (духовный). Степень успешности прохождения начального, срочного этапа адаптации студента не только предоставляет информацию о социально-психологической готовности к учебной деятельности, «а также в какой-то мере позволяет спрогнозировать возможность их дальнейшего продвижения и развития» [10]. Тем самым именно нарушение адаптации на первом курсе может наиболее негативно сказаться на дальнейшем формировании профессионала, привести к личностной деформации, снижению ценностной значимости здоровья и процессам дезадаптации.

Степень готовности к динамически меняющимся нагрузкам учебного процесса, обретенные компетенции по саморегуляции и эффективному контролю стресса, выступают критериями адаптации к учебной деятельности. Трудности адаптационного периода различны по происхождению, часть их объективно неизбежна (освоение в новом коллективе студентов и

педагогов, смена места жительства). Однако большая часть трудностей носит субъективный характер, и степень их значимости увеличивается в условиях инновационной деятельности вуза. Это несформированность психологической и психофизиологической саморегуляции поведения, деятельности, неумение рационально пользоваться ресурсом собственного здоровья при его низкой ценностной значимости; неопределенность мотивов выбора профессии, приводящая к незрелости мотивов учебной деятельности, отсутствие навыков самостоятельной работы и работы с источниками информации; слабая база знаний из школьной программы. К таким субъективным факторам, снижающим адаптационный потенциал личности студентов, также относятся особенности переживания времени студентами.

Анализ психологической литературы позволил выделить три подхода к исследованию проблем времени: квантовый, событийный и причинно-целевой. Квантовый подход реализуется в исследованиях восприятия длительности временного интервала и связи его с различными психологическими и личностными качествами (Р. Баркер, Т. Дембо, К. Левин и др.). В рамках событийного подхода исследуются длительность и последовательность времени событий и их зависимость от восприятия и переживания человека (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.) [1]; в причинно-целевом подходе психологическое время отражает сложную систему взаимообусловленных межсобытийных связей (А.А. Кроник, Е.И. Головаха).

Особое место в психологии занимает проблема связи переживания и времени. Переживание времени трактуется исследователями как сложное целостное психологическое образование, имеющее определенную структуру. При этом одни авторы в структуре переживания времени выделяют такие психологические компоненты как: аффективный, когнитивный и поведенческий (Т.А. Нестик), другие – в качестве структурных компонентов

рассматривают свойства переживания времени: напряженность, континуальность, эмоциональное отношение к диапазону времени (Е.И. Головаха, А.А. Кроник) [2].

Под переживанием времени в студенческом возрасте понимается процесс актуального отражения, сохранения, переработки и субъективной оценки временных отношений, характеризующий качественное упорядочивание жизненных событий, главным из которых является освоение будущей профессии; критериями переживания времени выступают такие его свойства, как: напряженность-ненапряженность, дискретность-континуальность и положительное-отрицательное эмоциональное отношение к диапазону времени; показателями – их уровень и характер связи [4].

Изучение опыта деятельности вузов по профессиональной подготовке будущих специалистов позволяет утверждать, что современное общество нуждается в квалифицированных специалистах, технологически и психологически готовых к эффективному жизнестроительству. В тоже время в науке недостаточно разработаны психологические основы компетентной личностной организации времени студентами на разных этапах освоения профессии и с разным потенциалом устойчивости к стрессу. Кроме того, студенты испытывают потребность в самостоятельном выборе, формировании и управлении жизненными событиями с целью повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности, однако специальные программы обучения студентов с разной стрессоустойчивостью творческому освоению и преобразованию времени жизни отсутствуют.

Должная проработка этих аспектов на момент поступления в вуз (специальные тренинги повышения стрессоустойчивости, воспитание норм и ценностей, в том числе ценности здоровья, в ходе учебного процесса и внеучебной деятельности, спецкурс по психологии времени) могла бы снизить нагрузку на механизмы адаптации. Оптимальная адаптация студентов, особенно первокурсников, с сохранением субъективного комфорта, таким образом, является залогом эффективной учебной деятельности, «становится определяющим звеном и важным этапом подготовки специалиста» [5].

Проведенное нами в 2006-2010 гг. исследование ценностных предпочтений студентов в отношении здоровья (n= более 1000 студентов 1-4 курсов двух белгородских вузов)

выявило, что число молодых людей, имеющих проблемы в состоянии здоровья, констатируемые медиками как отклонения в деятельности различных систем органов, увеличивается. У современных студентов отсутствует запас прочности здоровья, в целом снижен адаптационный потенциал. Их характеризует низкая тренированность, физическая слабость, отсутствие выносливости [3].

Наше исследование показало, что чем выше у студентов уровень ценностных предпочтений в отношении здоровья, тем выше показатель ожиданий от учебы в вузе – стать специалистом своего дела, при этом также в большей степени студенты готовы участвовать в спортивных секциях и мероприятиях, и они реализуют это в ходе своей учебы, что отражается на их более высокой успеваемости, субъективной и объективной оценке состояния здоровья. Тогда как со снижением ценностной значимости здоровья у студентов повышается другая мотивация учебы в вузе: получить диплом и интересно провести время, пообщаться со сверстниками. У них наблюдается более резкое снижение состояния здоровья за время учебы в вузе, т.е. снижение адаптации.

Ценность здоровья не является изолированной, отдельной от других ценностей, а является связанной со всей структурой ценностных ориентаций личности студентов [9]. Исследование показало, что в группе студентов со сформированными ценностными предпочтениями в отношении здоровья (актуальный уровень) совместно с ценностью здоровья более значимыми для них оказались ценности семьи, духовности и авторитета. В то время как ценность материального благополучия и профессионализма напрямую с ценностью здоровья оказалась не связанной. Поэтому повышение значимости ценностей семьи, духовности и авторитета может способствовать формированию ценностных предпочтений в отношении здоровья.

Исследование проблемы адаптации было проведено в 2014 – 2015 учебном году на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ») факультета психологии. Задачами исследования были: изучение степени стрессоустойчивости студентов на момент начала учебной деятельности в среде вуза, определение зон риска возможного нарушения адаптационного процесса, и в перспективе – разработка моделей психологического сопровождения студентов на

период кратковременной и длительной адаптации [6]. В исследовании приняли участие 62 студента-первокурсника факультета психологии, из них 58 девушек и 4 юношей, в возрасте от 17 до 20 лет.

Анализ полученных результатов показал, что большинство студентов-первокурсников (82,5 %) имеют высокий уровень психической устойчивости к экстремальным условиям, состояние хорошей адаптированности. В настоящее время студенты готовы поддерживать эффективную трудовую деятельность в различных условиях, в том числе и в ситуации возрастающей нагрузки. Некоторым студентом (16 %) уже требуется затрачивать больше психоэнергетических ресурсов, у них была отмечена стрессоустойчивость среднего уровня. В единичных случаях (1,5 % учащихся) можно говорить о низкой стрессоустойчивости, высоком риске патологических стресс-реакций, возможности развития невротических расстройств. Выявлено, что для 34% выборки на момент вхождения в организационную среду вуза характерен высокий уровень субъективного комфорта, хорошее самочувствие, у 32 % студентов – удовлетворительный уровень субъективного комфорта и нормальное самочувствие, 15% студентов-первокурсников наблюдается тенденция к пониженному самочувствию, и для 19 % характерно плохое самочувствие.

Таким образом, у большинства студентов-первокурсников в начале учебного года отмечается «высокий» уровень стрессоустойчивости, и соответственно, у 69,8 % выборки – «хорошее» и «нормальное самочувствие». У 17,5 % выборки отмечен «средний» и «ниже среднего» уровень стрессоустойчивости (состояние недостаточной адаптированности), и у 30,2 % выборки студентов отмечается «средний» и «ниже среднего» уровень психологической устойчивости (пониженное и плохое самочувствие). Выявлена тесная положительная корреляционная связь между показателями «высокой» и «средней» комфортности и показателями высокой стрессоустойчивости. Исследование позволило выявить группу студентов, находящуюся в зоне риска (численность которой составляет практически треть выборки), на которых в дальнейшем будет направлена интервенция и активный психотренинг.

Успешная адаптация является необходимым условием личностно-профессионального развития будущего специалиста и определяет специфику ценностного осмысления личностью собственной жизни и своего здоровья в период освоения профессии [10]. Адаптированный первокурсник с

высокой стрессоустойчивостью (состоянием хорошей адаптированности) и ценностной значимостью здоровья стремится к самостоятельному формированию и управлению жизненными событиями и к овладению компетентной личностной организацией времени жизни. Нами установлено, что для студентов-первокурсников с высокой стрессоустойчивостью и ценностной значимостью здоровья насыщенность и быстротечность (напряженность 5,5 баллов) жизненных событий сочетается с ощущением плавности и цельности времени (континуальность 3,9 баллов), что вызывает положительное эмоциональное отношение (3,7 баллов). Главным качеством упорядочивания жизненных событий для этих студентов выступает цельность и однообразие, организованность и быстротечность при положительном отношении к жизненному интервалу. Доминирующим свойством в структуре переживания времени у студентов этой группы является напряженность, свидетельствующая о значимости для них насыщенности жизни событиями.

В группе с низкой стрессоустойчивостью (состоянием недостаточной адаптированности) и соответственно низкой ценностной значимостью здоровья жизненные события студентов характеризуются ощущением растянутости, неорганизованности времени (ненапряженность 3,9 баллов), с тенденцией к разнообразию (континуальность 3,7баллов), что вызывает отрицательное эмоциональное отношение к диапазону времени (5,2 баллов). Главным качеством упорядочивания жизненных событий для них является однообразие и неорганизованность при отрицательном эмоциональном отношении к временному интервалу. Доминирующим свойством в структуре переживания времени у студентов этой группы выступает ощущение ограниченности времени.

Переживание времени отражает установку вперед, переживание направленности личности, в связи с этим мы изучили особенности направленности личности и временной перспективы в контексте временного пространства: настоящего («Процесс жизни» по методике СЖО), прошлого (Результат жизни) и будущего (Цели жизни).

Баллы по шкале «Результативность» отражают оценку пройденного отрезка жизни. Самый высокий уровень значимости прошлого обнаружен у студентов-первокурсников с высокой стрессоустойчивостью и ценностной значимостью здоровья. Студенты, живущие прошлым, переживают настоящий момент своей

жизни как следствие прошлого или подготовку к будущему. Отношение к будущему у этих студентов позитивное, вопрос о том, что произойдет с ними в будущем, их редко беспокоит, что подтверждают типичные для них высказывания: «мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего», «нельзя тратить время даром», «мне никогда не бывает скучно». Прошлое вызывает у студентов первого курса положительные эмоции, они отмечают, что редко вспоминают о неприятных вещах. Об этом свидетельствует значение по шкале «Компетентность во времени» теста САТ (ср.знач.= 7,1баллов), показателями которой выступают восприятие прошлого, настоящего и будущего единым целым; преобладающее отношение к своему будущему и прошлому (позитивное или негативное); понимание ценности и необратимости времени жизни.

Студенты с низкой стрессоустойчивостью и ценностной значимостью здоровья, придающие самую малую значимость прошлому, характеризуются склонностью к дискретному восприятию жизненного пути. Они ориентируются лишь на один из отрезков временной шкалы, чаще на настоящее. Прошлое первокурсники с низкой стрессоустойчивостью чаще оценивают негативно, испытывают чувство беспокойства, думая о будущем, считают, что большую часть времени не живут, а как будто готовятся к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем, не считают необходимым следовать правилу «не трать времени даром». То есть студенты на данном этапе профессионального становления характеризуются неспособностью жить «настоящим», т.е. неспособностью переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, склонностью считать его фатальным последствием прошлого или подготовкой к будущей «настоящей» жизни; негативным отношением к своему будущему. Об этом свидетельствует показатель по шкале «Компетентность во времени» (ср.знач. = 6,6 баллов).

По показателю «Цели в будущем», которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, у студентов с разной стрессоустойчивостью значимых различий не установлено. Студенты характеризуются недостаточной ясностью жизненных целей, планов и намерений.

Осмысленность жизни, ее уровень, проявляется в самоактуализации личности, в ее количественных и качественных проявлениях. Анализ показателей самоактуализации личности

студента позволил обнаружить их уровневые и содержательные различия у студентов с различной стрессоустойчивостью и ценностной значимостью здоровья. Так, студенты с высокой стрессоустойчивостью и ценностной значимостью здоровья отличаются от двух других групп высоким показателем контактности (ср.знач. I гр =11,8; ср.знач. II гр =8,8; ср.знач. III гр =7,6) и самопринятия (ср.знач. I гр =12,6; ср.знач. II гр =7,1; ср.знач. III гр =6,4); студенты со средней стрессоустойчивостью и ценностной значимостью здоровья – высокими показателями спонтанности (ср.знач. II гр =10,7; ср.знач. I гр =4,1; ср.знач. III гр =6,1); студенты с низкой стрессоустойчивостью и ценностной значимостью здоровья – минимальными показателями по шкале «Принятие агрессии» (ср.знач. III гр =4,7; ср.знач. I гр =9,7; ср.знач. II гр =8,5). (Различия все статистически значимы при  $p < 0,05$ ).

Установлено, что для студентов с высокой и средней стрессоустойчивостью и ценностной значимостью здоровья присущ средний уровень самоактуализации, для студентов с низкой стрессоустойчивостью и ценностной значимостью здоровья – низкий. Полученные данные свидетельствуют, в том числе, и о роли организации образовательного процесса в вузе для стимулирования самореализации студентов.

Заинтересованность современного общества в сохранении физического и психического здоровья человека, его личностно-профессионального развития, ценностного осмысления собственной жизни предполагает эффективное повышение его адаптационного потенциала. Поэтому изучение механизмов и закономерностей адаптации человека в условиях современного вуза приобретает в настоящее время фундаментальное значение. Существует необходимость разработки и внедрения в инновационную среду вуза стресс мониторинга студентов на различных этапах адаптационного периода; совершенствование программ сопровождения студентов, направленных на повышение уровня адаптации, профилактики у студентов дезадаптационных состояний, а также на повышение их ценностной значимости здоровья и уровня личностной организации времени жизни. При этом возможно использование в инновационной социально-воспитательной среде вуза ресурсной технологии, детерминирующей основные (стратегические) направления оптимизирующих данный процесс влияний вуза (диагностическое, стимулирующее,



актуализирующее, контролирующее направления) [6].

#### Список литературы

1. Айрапетов Р.Г., Зимина С.В. Сравнительный анализ восприятия времени у людей с различными типами личности // Материалы четвертой науч. конф. по радиифизике. Нижний Новгород. 2000. С. 234-235.
2. Головаха Е.И. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984. 207 с.
3. Данакин Н.С., Кищенко И.Н., Козлов В.Ю. Совершенствование управления формированием здорового образа жизни учащейся молодежи. Белгород: ИП Остащенко А.А., 2011. 148 с.
4. Деревянко Ю.П. Особенности структуры переживания времени студентами // Вестник университета (Государственный университет управления). М.: ГУУ. № 10. 2011. С. 35-37
5. Жукова Т.А. Социально-профессиональная адаптация студентов в системе университетского образования // Инновации в образовании. 2007. №1. С. 103–113.
6. Изучение некоторых аспектов стрессоустойчивости и процесса адаптации к среде ВУЗа у студентов-первокурсников / Ковалева О.Л., Шарапов А.О., Гилязиева Е.А., Павленко Т.А. // Сборник научных трудов SWorld. Выпуск 3. Том 23. Одесса: КУПРИЕНКО С.В., 2013. С. 24-28.
7. Козлова А.В. Адаптация студентов к информационно-коммуникационной образовательной среде вуза // Инновации в образовании. 2005. №7. С. 56-66.
8. Пчелкина Е.П. Ценностные предпочтения студентов в отношении здоровья // Научные труды SWorld. 2013. Т. 21. № 2. С. 14-16.
9. Пчелкина Е.П. Духовная составляющая ценности здоровья // Наука и образование в современном обществе. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 мая 2015 г.: в 2 частях. Часть II. Смоленск: НОВАЛЕНСО, 2015. С. 104-105.
10. Разуваева Т.Н., Тарасенко М.Л. Особенности адаптации к учебному процессу студентов с разным уровнем социального интеллекта // Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://molod.eduhmao.ru/info/1/3952/>

#### References

1. Ajrapetov R.G., Zimina S.V. Comparative Analysis of the Perception of Time in People with Different Types of Personality // Proceedings of the Fourth Scientific. Conf. on Radiophysics. Nizhny Novgorod. 2000. Pp. 234-235.
2. Golovaha E.I. Psychological Time of Personality. Kiev: Naukova Dumka, 1984. 207 p.
3. Danakin N.S., Kishchenko I.N., Kozlov V.YU. Improving the Management of a Healthy Lifestyle of Students. Belgorod: IP Ostashchenko A.A., 2011. 148 p.
4. Derevyanko YU.P. Features of the Time Structure of Experiences in Students // Bulletin of the University (State University of Management). M.: GUU. Number 10. 2011. Pp. 35-37.
5. Zhukova T.A. Socio-professional Adaptation of Students in University Education // Innovations in Education. 2007. №1. Pp. 103-113.
6. The study of Some Aspects of Stress and Adaptation to the Environment at the University First-year Students / Kovaleva O.L., Sharapov A.O., Gilyazieva E.A., Pavlenko T.A. // Collection of scientific works SWorld. Issue 3. Vol. 23. Odessa: KUPRIENKO S.V., 2013. Pp. 24-28.
7. Kozlova A.V. Adaptation of Students to Information and Communication Educational Environment of High School // Innovations in Education. 2005. №7. Pp. 56-66.
8. Pchelkina E.P. Value Preferences of Students in Health // Proceedings SWorld. 2013. V. 21. № 2. Pp. 14-16.
9. Pchelkina E.P. The Spiritual Component of the Value of Health // Science and Education in the Modern Society. Collection of Scientific Papers on the Materials of the International Scientific-practical Conference May 31, 2015.: in 2 parts. Part II. Smolensk: NOVALENZO, 2015. Pp. 104-105.
10. Razuvaeva T.N., Tarasenko M.L. Features of Adaptation to the Educational Process of Students with Different Levels of Social Intelligence // Electronic resource. Access: <http://molod.eduhmao.ru/info/1/3952/>

УДК 378.172 (075.8)

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-46-51

Масалова О. Ю.

**ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ.  
СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА  
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

доктор педагогических наук, доцент, профессор Смоленский филиал Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, ул. Нормандии-Неман, 21, г. Смоленск, 214030, Россия; E-mail: smolensk@rea.ru

**Аннотация.** Для успешности формирования физической культуры личности в образовательном процессе школы и вуза, важно понимать роль функционирующих в нем ценностей. В статье рассмотрены взаимосвязанные и взаимообусловленные ценности *содержания образования* (нормативные, социокультурные, специальные); *процесса образования* (ценности-цели: формирование и самоформирование физической культуры личности; ценности-средства: эффективное построение образовательного процесса, обусловленное компетентностью и ценностными отношениями преподавателя к педагогической и физкультурной деятельности, профессионально-личностному саморазвитию); *результата образования* (ценностные отношения и компетентность личности в физической культуре).

Раскрыто содержание компетенций учащегося (ценностно-смысловой, общекультурной, коммуникативной, личностного самоуправления и специальной) и профессиональной компетентности педагога (научно-методической, психолого-педагогической, профессионально-личностного саморазвития и специальной) по физической культуре.

**Ключевые слова:** ценности образования; физическая культура; иерархия ценностей образования по физической культуре; компетенции учащегося по физической культуре; компетентность педагога по физической культуре.

Masalova O. Yu.

**EDUCATION VALUES ON PHYSICAL CULTURE. COMPONENTS  
OF COMPETENCE OF THE PHYSICAL CULTURE TEACHER**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Smolensk Branch of Russian Economic University named after. G.V. Plekhanov, 21 Normandy-Niemen St., Smolensk, 214030, Russia, E-mail: smolensk@rea.ru

**Abstract**

For success of formation of physical culture of the personality in the educational process of school and higher education institution, it is important to understand the role of the values functioning in it. In the article, the interconnected and interdependent values of the content of education are considered (standard, the social and cultural, special); the education process (value purpose: formation and self-formation of physical culture of the personality; values means: the effective creation of educational process caused by competence and the valuable relations of the teacher to pedagogical and sports activity, professional personally to self-development); the result of education (valuable relations and competence of the personality of physical culture).

The content of competences of the pupil (valuable and semantic, common cultural, communicative, personal self-government and special) and professional competence of the teacher (scientific and methodical, psychology and pedagogical, professional and personal self-development and special) on physical culture is revealed.

**Keywords:** education values; physical culture; hierarchy of values of education on physical culture; competences of the pupil on physical culture; competence of the teacher on physical culture

Образование обеспечивает сохранение и передачу накопленной людьми культуры, развивает способности новых поколений ее совершенствовать.

Физическая культура как процесс представляет собой создание, сохранение, передачу и воспроизводство ее ценностей. Несмотря на то, что эти ценности широко

известны, их рассмотрение и анализ с позиций образования раскрыты недостаточно, четко не определены компетенции физической культуры выпускника школы, вуза. Возникает противоречие на уровне преподавания дисциплины, где ее ценности не представлены в полном объеме, так как содержание их точно не определено, а те из них, которые связаны с формированием мировоззрения, общей культуры остаются практически невостребованными. В процессе обучения из всего многообразия ценностей физического воспитания присваивается лишь их фрагментарная часть, в основном связанная с двигательной активностью, которая не отражает в полной мере компетенцию физической культуры по образовательному стандарту. В то же время основанием учебной деятельности служат ценности содержания образования, которые должны быть присвоены индивидом. Для эффективного формирования физической культуры личности в образовательном процессе необходимо также выяснить составляющие компетентности педагога по физической культуре, обеспечивающие эффективность его профессиональной деятельности.

Определим структурно и содержательно ценности физической культуры с позиции образования.

Иерархия ценностей образования по физической культуре не может быть единственно возможной, так как всегда существует альтернатива возможных выборов смысловых ориентиров.

Система ценностей образования по физической культуре имеет иерархические взаимосвязи и объединяет ценности:

- *содержания образования* (нормативные, социокультурные, специальные);
- *процесса образования* (ценности-цели: формирование и самоформирование физической культуры личности; ценности-средства: эффективное построение образовательного процесса, обусловленное компетентностью и ценностными отношениями преподавателя к педагогической и физкультурной деятельности, профессионально-личностному саморазвитию);
- *результата образования* (ценностные отношения и компетентность личности в физической культуре).

Структура ценностей образования по физической культуре изображена на рис. 1.



Рис. 1. Структура ценностей образования по физической культуре (ФК)

Fig. 1. Structure of values of the physical culture (PC) education

В содержании образования по физической культуре сосредоточены общественные ценности социокультурного и специального образования (содержание универсальных и специальной компетенций), регламентируемые нормативными ценностями (содержанием федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), образовательной программы, учебной литературы по предмету «Физическая культура»).

Понятие «компетентность по физической культуре» будем в дальнейшем рассматривать как заданную образовательным стандартом норму владения теоретическими знаниями и практическими умениями ее предметной и социокультурной области, которые учащийся должен уметь передавать и демонстрировать в результате обучения.

К *нормативным ценностям* содержания образования относятся проектируемые и еще не реализованные в действительности ценности физической культуры, существующие как заданная образовательным стандартом норма, отражающая цели обучения и воспитания, обязательные требования к образованию, компетенции по физической культуре, которые индивиду необходимо присвоить в процессе обучения.

Школьный и вузовский стандарты практически совпадают в сфере формирования мировоззрения здорового образа жизни, субъектности, готовности к управлению своим здоровьем, работоспособностью, совершенствованием телесности. Поэтому и в школе (особенно в старших классах), и в вузе должно происходить присвоение и совершенствование компетенций по физической культуре.

Учебная программа содержит обеспечение содержания предмета. Содержание учебного материала представлено в учебной литературе, а также предьявляется в изложении преподавателя.

К *социокультурным ценностям* физической культуры относятся универсальные компетенции - ценностно-смысловая, общекультурная, коммуникативная, личностного самоуправления. Эти компетенции направлены на обеспечение общего развития и жизнеспособности личности, формирование ее мировоззрения, субъектности, творческого мышления, адаптацию к меняющимся условиям жизнедеятельности.

*Ценностно-смысловую компетенцию* определяют знания мировоззренческого характера о ценностных ориентирах физической культуры, ее значении для общества и личности (в историческом, социологическом, культурологическом аспектах); умения

анализировать и обосновывать ее ценности, выбирать и создавать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения, соотносясь с ценностями здоровья, здорового образа жизни, целостного саморазвития.

Ценностным ориентиром содержания образования выступает социокультурный опыт отношения к действительности - выработанные обществом система норм отношения к миру, деятельности, людям, самому себе. Моральные, нравственные нормативные ценности определяют деятельность субъектов образования. Преломляясь через индивидуальное сознание, они регулируют поведение человека, развивают чувство ответственности за свои поступки, умения взаимодействовать с другими.

Опыт ценностных отношений личности к физической культуре является системообразующим началом всего содержания образования по этой дисциплине, так как он связан с формированием потребностей, эмоций, убеждений, установок, мотивов, смыслов, ценностных ориентаций физкультурной деятельности (познавательной, физкультурно-спортивной, здорового стиля жизни). Такой опыт позволяет человеку обосновывать для себя и присваивать ценности физической культуры на протяжении всей жизни.

*Общекультурная компетенция* раскрывает знания о сущности, структуре, содержании, качественных характеристиках физической культуры личности, ее взаимосвязях с различными видами культур (профессиональной, духовной, эстетической, коммуникативной, экономической и др.). Гуманитарные знания, создающие представления о здоровом образе жизни, законах и закономерностях развития личности, обучения, воспитания, общения, адаптации в обществе, позволяют управлять здоровьем и личностным развитием.

Человеку необходим опыт саморазвития в физической культуре, ведущий к субъектности, здоровому стилю жизни, коммуникабельности, рефлексии, креативности. Важно учиться преобразовывать физкультурную деятельность, приспосабливать к личностным возможностям, изменяющимся условиям, созидать новые ценности в этой сфере. Творческий опыт физкультурной деятельности развивается на базе прочных знаний и умений, он обогащает личность, приобщает к ценностному многообразию физической культуры.



*Коммуникативная компетенция* включает знания и умения продуктивного общения, взаимодействия с окружающими, умения ставить и достигать целей общения, организовывать совместные физкультурно-спортивные мероприятия и активный отдых. Приобретаемый в физкультурной деятельности опыт продуктивного общения и взаимодействия, способствует успешности в любой социальной деятельности.

*Компетенция личностного самоуправления* содержит знания и умения самопознания, самоуправления психоэмоциональными состояниями и поведением, направленным на освоение ценностей физической культуры, достижение целей саморазвития в этой сфере; прогностические умения моделирования ситуаций, связанных с последствиями тех или иных действий, поведения в отношении здоровья. Эмоционально-волевой опыт отношений к физической культуре позволяет учащимся управлять своими чувствами и поведением, общением и взаимодействием в овладении ее ценностями. Этот опыт помогает соотносить желания и ответственность индивида в обучении, императивы «хочу» и «должен», обуславливает работу над своим характером, восприятием, чувствами, отношениями, культурой общения.

*Специальная компетенция* по физической культуре определяет систему теоретических и методических знаний, практических умений и

навыков физкультурно-спортивной деятельности, необходимых для достижения студентами психофизической и функциональной подготовленности, соответствующей требованиям профессионально-личностной самореализации, укрепления и сохранения здоровья. Указанная компетенция передает социальный опыт осуществления известных способов физкультурно-спортивной деятельности. Теоретические и методические знания включают основные понятия, законы, закономерности, принципы, гуманитарные и естественнонаучные теории и методики физического совершенствования, создающие представления о предметно-операциональном использовании методов и средств физической культуры в жизнедеятельности.

К опыту осуществления известных способов физкультурно-спортивной деятельности относятся: умения применять оздоровительные и специальные методики физической культуры; умения и навыки физической подготовки, выполнения различных видов физкультурно-спортивной деятельности, физических упражнений, тестов по самопознанию физического развития и подготовленности; образцы двигательной деятельности; организация активного досуга (в секциях, походах, путешествиях, спортивных мероприятиях и др.).

Содержание компетенций по физической культуре представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Содержание компетенций по физической культуре (ФК)**

Table 1

**The content of physical culture (PC) competences**

Компетенции	Содержание
Универсальные	
Ценностно-смысловая	Знания мировоззренческого характера о ценностных ориентирах ФК, ее значении для общества и личности (в историческом, социологическом, культурологическом аспектах); умения анализировать и обосновывать ценности ФК, выбирать и создавать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения, соотносясь с ценностями здоровья, здорового образа жизни, целостного саморазвития. Опыт ценностных отношений к ФК
Общекультурная	Знания о сущности, структуре, содержании, качественных характеристиках ФК личности, ее взаимосвязях с различными видами культур (профессиональной, духовной, эстетической, коммуникативной, экономической и др.); гуманитарные знания о здоровом образе жизни, законах и закономерностях развития личности, обучения, воспитания, общения, адаптации в обществе. Опыт саморазвития личности в ФК. Творческий опыт физкультурной деятельности
Коммуникативная	Знания и умения продуктивного общения, взаимодействия с окружающими, умения ставить и достигать целей общения, организовывать совместные физкультурно-спортивные мероприятия и активный отдых. Опыт продуктивного общения и взаимодействия в физкультурной деятельности
Личностного самоуправления	Знания и умения самопознания, самоуправления психоэмоциональными состояниями и поведением, направленным на освоение ценностей ФК, достижение целей саморазвития в этой сфере; прогностические умения моделирования ситуаций, связанных с последствиями тех или иных действий, поведения в отношении здоровья. Эмоционально-волевой опыт отношений к ФК
Специальная	Система теоретических и методических знаний ФК, практических умений и навыков физкультурно-спортивной деятельности, необходимых для достижения психофизической и функциональной подготовленности, соответствующей требованиям профессионально-личностной самореализации, укрепления и сохранения здоровья. Опыт осуществления известных способов этой деятельности

Ценности содержания образования по физической культуре существуют в единстве с ценностями его процесса, обмена ценностями преподавания (со стороны педагога) и учения (со стороны учащегося).

Ценности образовательного процесса по физической культуре составляют ценности-цели и ценности-средства их достижения, организация для этого различных видов и форм образовательной деятельности его субъектов.

Системообразующей ценностью выступает *цель* - формирование и самоформирование физической культуры личности, развитие ее мировоззрения и поведенческо-деятельностных свойств (организация здорового стиля жизни), качеств субъектности (самообразование, самовоспитание, самоорганизация и др.), определяющих не столько освоение индивидом определенного объема знаний, сколько его мотивированную потребность к расширению опыта в этой сфере. Цели, присваиваемые учащимися, связаны с самосовершенствованием, самоутверждением, самоактуализацией в физической культуре, сохранением и укреплением здоровья, подготовкой к учебной и профессиональной деятельности, участием в общественной жизни.

Достижение целей обеспечивают *ценности-средства* – эффективное построение образовательного процесса, обусловленное компетентностью и ценностными отношениями преподавателя к педагогической и физкультурной деятельности, профессионально-личностному саморазвитию.

В компетентность педагога входят ее составляющие: научно-методическая, психолого-

педагогическая, специальная (по физической культуре), профессионально-личностного саморазвития (таблица 2).

Компетентность педагога проявляется во владении ценностями содержания профессионального образования по физической культуре.

К научно-методической компетентности педагога относится владение науковедческим знанием. По мнению М.Н. Скаткина и В.В. Краевского, такое знание включает: теорию, выполняющую описательную, диагностическую, объяснительную и прогностическую функции и методику, осуществляющую проективно-конструктивную, преобразовательную, критериально-оценочную и коррекционную функции [2]. Теория, отмечает Б.С. Гершунский, является основой для широкой преобразующей деятельности, так как она раскрывает сущность предметной области и объясняет ее явления [1].

Педагог должен иметь представление о педагогических исследованиях, раскрывающих сущность и связи формирования физической культуры личности (концепции, научные факты, основные законы, методологические и методические знания исследовательской деятельности).

Профессиональная компетентность педагога по физической культуре выступает как осознанная, эмоционально выраженная ориентация на педагогическую деятельность, что проявляется в его ценностном отношении к профессии, вовлеченности в дело физического воспитания учащихся.

Таблица 2

Составляющие компетентности педагога по физической культуре

Table 2

**Components of competence of the teacher on physical culture**

Составляющие	Компетентность
Научно-методическая	Владение теоретическим и методическим науковедческим знанием, методологией и методами научного исследования, проектирования рабочей программы, конкретных задач, способов, организационных форм, средств, условий, технологий образовательной деятельности и прогнозирования ее результатов. Опыт научно-исследовательской и методической деятельности
Психолого-педагогическая	Владение методами, приемами, средствами педагогических технологий обучения, воспитания, общения; умение передавать ценности содержания образования учащемуся, мотивировать, задавать ему цели и смыслы обучения и самообучения, применять лично-ориентированные методики и технологии; организовывать и адекватно оценивать образовательную деятельность обучающихся. Опыт педагогического общения и взаимодействия
Специальная (по физической культуре)	Владение универсальными и специальной компетенциями по физической культуре, методами, приемами, средствами различных технологий физкультурно-спортивной деятельности (оздоровительных, спортивных, современных видов фитнеса). Опыт физкультурной деятельности
Профессионально-личностного саморазвития	Владение приемами, средствами, методами саморазвития личностного потенциала (гносеологического, аксиологического, творческого, коммуникативного, художественного, психофизического), рефлексии профессиональной деятельности (приемов и методов своей работы, успехов, недостатков, затруднений, стереотипов, оценивание ее организации и результатов). Опыт профессионально-личностного саморазвития

Ценностные отношения, основанные на знаниях, умениях, идеалах, переживаниях, качествах личности педагога, связывают его личный опыт с социальными смыслами образовательного процесса, определяют поиск и продуктивность реализации технологий, видов деятельности и способов взаимодействия для формирования физической культуры учащихся.

Ценностные отношения преподавателя к педагогической и физкультурной деятельности, профессионально-личностному саморазвитию отражают:

- его мотивацию и готовность к этим видам деятельности, построению личностно-ориентированного образовательного процесса по физической культуре для достижения целей образования;

- осмысление педагогических ситуаций как личностно-значимых;

- убежденность в истинности (целесообразности, необходимости, научной обоснованности, гуманности) и творчество в использовании концептуальных положений, форм, средств, методов, педагогических и физкультурно-спортивных технологий;

- уровень удовлетворенности процессом и результатами профессиональной деятельности.

В зависимости от целей и содержания образовательной деятельности, порождаемых ею ценностей и смыслов ее участников, педагог применяет групповую и индивидуальную формы педагогического воздействия (общения, взаимодействия, сотрудничества, сопереживания, неформального общения, ценностного взаимовлияния) в конкретных формах занятий (теоретических, методико-практических, практических, контрольных, самостоятельных).

К продуктивности, достижению целей образования по физической культуре ведет организация самообразования и самовоспитания учащихся в этой сфере, как личностно значимой для них деятельности.

В результате образовательного процесса учащиеся приобретает *ценностные отношения* к физической культуре и *компетентность* в этой сфере.

В личностно-развивающем обучении *компетентность в физической культуре* рассматривается как результат овладения учащимися ее специальной и универсальными компетенциями, опытом продуктивной физкультурной деятельности, развития важных для жизнедеятельности личностных качеств.

Становление ценностных отношений личности к физической культуре зависит как от организации учебного процесса и качества ее

преподавания, так и от целей и потребностей учащихся в образовании по этой дисциплине, их ценностных ориентаций саморазвития, индивидуальных способностей.

Ценности образования по физической культуре организованы в целостную иерархичную учебно-познавательную систему. Если их ранжировать, представив их в виде усеченного конуса, то базовыми ценностями, лежащими в его нижнем основании, будут ценности содержания образования; следующий уровень будут занимать ценности его процесса, в нем задействовано меньше ценностей, но они имеют более высокий ранг, так как без них невозможна передача содержания образования личности. Верхнее основание составляют ценности, присвоенные личностью, отражающие результативность образования по физической культуре, то, для чего этот процесс существует. Каждый из этих уровней ценностей, в свою очередь, имеет системную иерархию, обеспечивающую целевую и смысловую направленность образовательного процесса.

Ценностные ориентиры позволили организовать качественно новые педагогические условия образовательной деятельности, суть которых состоит в возможностях использования ценностей физической культуры для самореализации личности. Физическая культура, по проведенным опросам, стала сущностной составляющей жизнедеятельности учащихся, основой их личностного саморазвития. Это означает, что рассмотренные ценности определяют такой процесс образования, при котором физическая культура находит свое выражение в духовном опыте и мировоззренческой позиции личности.

#### Список литературы

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных концепций). М., 1997. С. 357-358.
2. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. М.: Знание, 1981. С. 47.

#### References

1. Gershunsky B.S. Philosophy of Education for the XXI Century (in search of practice-oriented concepts). M., 1997. Pp. 357-358.
2. Skatkin M.N. Kravetsky. V.V. The Content of the General Secondary Education. Problems and Prospects. M.: Knowledge, 1981. P. 47.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ (ШКОЛЬНАЯ И ДОШКОЛЬНАЯ ДИДАКТИКА) EDUCATIONAL PROBLEMS (SCHOOL AND PRESCHOOL DIDACTICS)

УДК 373.2

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-52-56

Biba A. G.

TEACHING PRESCHOOL CHILDREN READING  
AND WRITING BASED ON THE NEW EDUCATIONAL STANDARD

1) PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor in the Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 26 Stepan Razin St., Kaluga, 248006, Russia;  
E-mail: bibaanna@mail.ru

**Abstract.** The article analyzes modern changes in preschool preparation of children in native language. The author investigates the problem of learning reading and writing by preschool children and ways to overcome them. The article outlines the main skills that are needed to teach children to further studying the mother tongue at school, it substantiates the need. The author proposes and organizes didactic means of forming the preschoolers' skills necessary for proper reading and writing, and proves them on the basis of the analysis of foreign and domestic studies. The article highlights some teachers' methodic mistakes in teaching preschool children literacy and gives examples of developing skills of word sound analysis, learning to read and prepare for calligraphic writing. Included in the contents teaching material is designed for use by teachers in preschool educational institutions in preparing children to learn at school.

**Keywords:** the standard of preschool education; linguistic mistake; the algorithm for reading and writing; entertaining task

Биба А.Г.

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ГРАМОТЕ С УЧЕТОМ НОВЫХ  
ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, ул. им. Степана Разина, 26, г. Калуга, 248006, Россия; E-mail: bibaanna@mail.ru

### Аннотация

В статье анализируются современные изменения в предшкольной подготовке детей по родному языку. Автором исследуются проблемы овладения дошкольниками грамотой и пути их преодоления. В статье выделяются основные действия, которым нужно научить детей для дальнейшего овладения родным языком в школе, обосновывается их необходимость. Автор предлагает и систематизирует дидактические средства формирования у дошкольников умений, необходимых для правильного чтения и письма, и дает им обоснование на основе анализа зарубежных и отечественных исследований. В статье выделяются методические ошибки педагогов в обучении детей дошкольного возраста грамоте и приводятся образцы формирования способа звукового анализа слова, обучения чтению и подготовки к каллиграфическому письму. Входящий в содержание методический материал предназначен для использования педагогами в дошкольных образовательных учреждениях в процессе подготовки детей к обучению в школе.

**Ключевые слова:** стандарт дошкольного образования; языковая ошибка; алгоритм чтения и письма; занимательное задание.

In modern Russian education a tendency of pre-school subject learning is growing every year. Elementary school teachers expect (often demand) of first graders ability to read, do sound analyses of

words, to count, perform simple operations on numbers. In the modern state standard of preschool education there is no requirement of prior subject training children, but it indicates the need for the



formation in preschool children knowledge and skills that are in demand in the future (school) education [7]. In addition, in regulations there are more states about continuity between preschool educational institution and elementary school [5,6]. One of these regulation concerns the development of children basic knowledge of the Russian language, and teachers face the problem of teaching preschoolers literacy. Certainly, there are new education centers offering this service. However, according to the results of observing the teachers' work in these organizations and on the basis of school teachers' assessment of readiness of first graders mastering the Russian language it is possible to conclude that this training is not competent. Preschoolers mix the important concepts of "sound" and "letter", they have trouble with the sound analysis of words, making it difficult mastering reading and writing, children reading mechanically without understanding their mistakes. Teachers must retrain students that psychologically difficult for everyone. So in this situation it becomes necessary to study the content and ways of teaching preschool children literacy.

This article examines the main actions that need to teach children to further mastery of the mother tongue in school, the necessity of their formation, suggests appropriate methods of didactic work. Also, the text provides examples of professional activity of teachers on teaching children to read and write.

The research of these issues was carried out based on the analysis of foreign and domestic scientific-methodical literature on problems of preschool education and during the observation of teaching preschoolers in Russian pre-school institutions and empiric work in urban centers on preparing children for school. As a result of theoretical and empirical research the following conclusions were made.

In preschool age, there is the feature of mastering the language by children: they tend to pay attention to the meaning of the word, and not to its form, so for them the word and what it means, is absolutely the same. In the period of preparation for learning the native language it is the form of the word that the whole work is focused on and not on its meaning [1]. This contradiction leads preschoolers to errors and creates difficulties for the educators. For example, a teacher asks which word is longer "ribbon" or "river"? The children answer: "river". What sounds make up the word tree? The children answer: "The trunk and branches". To overcome difficulties it is necessary to teach children to tell the word from the object that calls it. To this end, the educator is recommended to: 1) use a graphical model of words

that will help to shift the attention from the meaning of the word to its shape (for example, ribbon □□□□ and river ); 2) do not abuse subject illustrations in the process of sound analysis of words; 3) give special task, which help children to distinguish the word from its denotation. For example, to count the number of beads in the beadlace and the number of sounds in the word beads; to correct the statement that the word drum consists of sounds "boom–boom–boom"; to prove that the word five has not five sounds, etc.

Language teaching preschoolers includes teaching of reading and printing. Reading is the recreation of the sound form of the word based on the graphical model, which implies the need to introduce children both with letters and speech sounds, which each letter represents. In addition, it is necessary to make sure that the children didn't mix the letters and sounds, and the teacher is unacceptable to do this as well. For example, we cannot say that the first sound in the word *hour* is h, or the first letter is [a] or to determine the number of sounds in the word *eight* as 5, or to identify the first sound in the word *she* as [s], etc. In Russian language children often confuse consonants and their letters, for example in the word *lamp* the say the first sound [el], and also sound [j] and letters which mark it, for example in the word *Yla* [jula] (whirligig).

It is better to introduce children the term of "sound" as the smallest part of speech with the association. Preschoolers are explained that sounding words consist of sounds, as houses are composed of bricks. It can be compared sounding words which differ with only one sound, for example, tap and map. Words similar in sound, but they are different because first sounds are different. It is advisable for an adult to intone these sounds in the word to show the difference: [t-t-t]ap and [m-m-m]ap, the word tap starts with the sound [t], and the word map with [m]. To highlight the sounds you can also use the technique of onomatopoeia. For example, to highlight the first sound in the word bug, you can ask the children to buzz, so they gave the sound [b]. For better understanding it is necessary to use models of sounding words. For training in sound analysis it is useful to offer game tasks: to find a house for the word (for example, *fox* - □□□□ or □□□ or □□□□?); find the sound in the word which has been lost (for example, *tree*,: □?□); to find friends to the word mouse (find the word with the sound m).

In the sound analysis children can mix hard and soft sounds, for example, in the Russian word *pin*, they can identify the first sound [p] but not [p']. In this case, you can ask the child to pronounce the

word with the sound [p]. Get a distorted word, the preschooler will be convinced that he was mistaken; and then with the help of intonation together highlight the right sound. It may happen that the child instead of one sound is allocated a syllable-merging. For example, in the word cup preschooler selects the first sound [kʌ]. This is a natural problem, because the sounds in the syllables merge join maximally, they are difficult to separate. In this case the intonation and word models help.

Some teachers teach reading by making children to repeat syllables after them, which is incorrect. European graphic is sound-letter, not syllabic, i.e. in the language, the smallest units are the sound and the letter, not the syllables. If a child is made to repeat the syllable, they will be perceived it as a single sound and not be able to read another kind of a syllable, if you rearrange the letters or add a letter. However, the unit of teaching reading should be the syllable, because to understand what sound the letter in a particular word means is possible only by its position in the syllable. In the Russian text we understand how to read the letter (firmly or gently) according to the subsequent vowel letter. For example, in the word *ball* letter b is pronounced as [b], and in the Dick as [dʹ] because o means hard reading and i means soft reading. Therefore, for training a correct reading it is necessary to form in preschoolers ability to distinguish sounds on hardness\softness. This can be done by creating a problem situation: offer words which differ only with hard and soft sounds (do not print these words!), select all sounds from the words, build their schemes and ask the question: "What sounds help the words be different?". For example, the words luk (onions) and l'uk (lid). Children can name the different sounds, but they cannot explain the difference between them. The teacher reports that the sound [l] and the sound [lʹ] different sounds and to distinguish them, people agreed that [l] is hard sound, [lʹ] is soft.

For assimilation by preschool children of the above submissions, it is useful to develop their phonemic hearing: the ability to differentiate hard and soft sounds in speech and to distinguish them from each other [3]. In the process of selecting words to train phonemic hearing is necessary to remember that sound is well recognized at the beginning and at the end of the word not the syllable merger, it is more difficult to hear it in the middle of the word and in syllable merger. So the words have to offer in the corresponding sequence, for example, for training in the identification of the sound [t]: *trumpet, pot, battle, drums, tank, tin, station, desk.*

For learning to read it is necessary to develop in preschool children skills that are included in this process: 1) to identify the letters in the word; 2) to determine the boundaries of syllables in a word; 3) to correlate letter with sound (focusing on its place in the syllable); 4) to join the sounds in a syllable; 5) to join the syllables in the word and understand what it means. From the algorithm of reading it becomes clear that to learn to read independently and correctly is quite a difficult task and long process. Every action can cause difficulties:

1) preschoolers can forget letters or mix them up (for example, like English letters P and B, and T, b and d, w and v, i and l, etc.);

2) children may incorrectly determine the syllable boundaries, for example, in the words *mother* and *monkey* there are two vowels, but they form different syllables *mo-ther* and *mon-key*;

3) preschoolers may forget to look at the next letter, because the field of view of the starter reader is one letter (not a syllable);

4) the fourth action can cause "torment of fusion" and the child says the word with separate sounds, for example, m-o-th-er;

5) because reading is quite a long process, after the third syllable, the child may forget what the first syllable was;

6) there may be difficulties with understanding words, as preschoolers have small vocabulary. They can also pronounce the word with the wrong accent. For example, read not a *baby*, and the *baby*, and they will not understand what they read.

Mentioned difficulties must be overcome in joint activity as it corresponds to the nature of formation of any cognitive action [2]. The teacher is recommended:

1) to repeat the letters with children through a variety of games;

2) to divide words for reading into syllables, with vertical bars (for example: ri | ver);

3) to skip consonants in words and to offer to define with vowels letters what consonant sound is hiding behind the letter: hard or soft (e.g., \_en, r\_bb\_t, etc.), then substitute consonants; to distinguish vowels with "signal" (other) colour, for example: *pen, flag, thick*; to look up only vowels in the words;

4) before reading to carry out training in sound synthesis; merge difficulties can be overcome in the process of reading: you can advise the child to get ready to pronounce a consonant sound, but say the following vowel (it will not be quite natural, but they will join the sounds);

5) first learning to read monosyllabic words, like *home, three, dog* etc., then move on to polysyllabic words;

6) to put the stress in words and correct children if they read with the wrong emphasis; also to use illustrations to understand words better.

From the action of reading it follows that preschool children need to know about the syllabic structure of the word. To do this, the teacher tells the children that words can be divided into parts and demonstrates this by chanting. For example, the teacher chants the word *to-ma-to*, with pauses between the syllables, and said that the word has three parts, the first is [tə'], the second is [ma:], third is [təv]. To support we can show that in the diagram: □□|□□|□□. It is possible to use association as well: words are divided into syllables like a string of beads. It is not good to use the reception of claps for counting syllables, as children can unmistakably clap only after the teacher, or can clap, already having counted the syllables in a different way. It is also necessary to remember that the number of syllables in a printed word is determined by the number of vowel letters. For training in the mastering of syllabic structure of words, we advise the following tasks: a) to find the same syllables in words (for example, *pencil* and *pen, mother* and *father*; b) find for each word a house, which shows the number of syllables; b) to "put" in the magic box the words that include the syllable [tou], and it will open if the children do it correctly; g) the syllables in the words are messed up, preschoolers are invited to place them correctly (for example, the first syllable is tter, the second bu, get the word butter), d) geese really want to learn to speak, but can only say "ha", and we offer preschoolers to find words with the syllable ha.

Teaching writing in preschoolers preparation should not be included due to the following reasons. First, children have still weak motor muscles of the hand and the lack of coordination of movements for the prescription of letters, therefore, the children will make "doodle". As pre-school children are engaged 2 times a week (according to the standards), they have not formed a full skill, and as a result, children do not receive a positive result. A negative result in the learning has a negative impact on future learning motivation [4]. Secondly, there are options of writing letters, which are different in different literacy programmes in primary school. If the way of writing letters taught in the kindergarten is different from the way, which will be taught in first grade, children will suffer. However, to prepare the preschoolers' muscles for this activity teachers must develop their fine motor skills of hands and coordination of

movements. For this it is useful to outline the contour of a pattern of loops; to paint different elements of letters; to outline the elements of letters (ovals, loops, hooks, etc.) by the points-to targets.

Since many preschool children tend to leave "signature" on gifts and crafts, kids try to print the words. Printing is easier to preschool children than writing, so if there is a need or necessity, learning to write is replaced by a printing instruction [10]. Printing and writing are the same process, only the shape of the letters is different, and teaching this process also relies on its essence.

Printing is the process of reverse reading, which creates a graphical model of the word based on the correlation of sound and letters for its designation. In order to learn how to type the words, preschoolers need to master a number of operations: 1) to determine the word sounds; 2) to determine the sequence of sounds in the word; 3) select a letter to identify each sound in the word; 4) to print all the letters correctly; 5) to check the spelling of the word. Each of these operations causes children difficulties. The selection of sounds from words is difficult for preschoolers, as it is impossible to visually rely on the structure of words for its analysis. Therefore, children begin to mix up sounds and letters or just do not "hear" the sounds in the syllables. In the end, they miss the letters, e.g. ct (cat); cannot determine the sequence of sounds as a result the make errors, for example the type pecnil (instead of pencil). For the correct typing, they need to separate hard and soft consonant sounds and to know the rules of designating soft consonants in writing. All this is due to the previously described principle of positional graphics. So children need to be taught selecting of the letters, otherwise they have type errors like *gim* (*gym*). The cause of these errors lies not in the fact that children are inattentive, but that they do not possess the knowledge or skills to identify soft sounds in writing. Also children have difficulties with the designation of the sound [j] in typing. Preschoolers often print: *joung, jellow* etc. Teachers, of course, correct mistakes, but preschoolers can't understand them and continue to do, if they don't know or don't understand the rules. Along with this, children only begin control their speech, they tend not to check typed letters [9]. As a result, they do not notice their own mistakes.

It follows that for learning correct printing it is necessary to train children in the sound analysis of words, in checking the order of sounds before typing, and to accompany that with the materialization of sounds in the form of "houses" for words. Preschoolers should also be familiar with the

rules of the graphics and to teach to read what they wrote for the purpose of self-examination.

Thus, for successful kids' reading and writing teacher should teach preschoolers to distinguish between word and its denotation, the concept of "sound" and "letter"; work linguistically correctly with sounds and letters (to characterize, to correlate these terms) and teach to read by sound method. Because preschool children have no educational motivation, it is necessary to teach them to read and print words in the form of a game but using challenging entertaining tasks [8]. Following these guidelines, teachers achieved good results, and all participants of the educational process will have the pleasure of working.

#### References

1. Agarkova N.A., Bugrimenko E.A., Zhedek P.S., Tsukerman G.A. Reading and Writing according to the System by Elkonin D.B. Moscow: Prosveschenie, 1993. P. 318.
2. Alekseyeva M.M., Yashina V.I. Speech Development of Nursery School Children. Moscow: Avanta, 2008. P.160.
3. Borodich A.M. Speech Development of Children of Preschool Age. Moscow: Prosveschenie, 1998. P.340.
4. Carneiro R., Looney J., Vincent-Lancrin S. Learning from the Past, Looking to the Future: issues and agendas in education. *European Journal of Education*. V50, Issue 4 (2015): Pp.524-535. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111> (date of access: January 14, 2016).
5. The Concept of Development of Additional Education of Children, 2014 URL:<http://www.minobrnauki.rf.EN.pdf> (date of access: December 15, 2015).
6. The Concept of Federal State Educational Standards of General Education: the Project Grew. Acad. education. M.: Education, 2008. P.39.
7. The Federal State Standard of Preschool Education: Sat. Normative Educational Documents of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. M.: MFC, 2014. 340 p.
8. Fleer M. Early Learning and Development. Cultural-historical Concepts in Play. Dublin: Cambridge University Press, 2010. P.35.
9. Richards J.C., Rogers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. Online publication, 2010. URL:<http://www.academia.edu/5666615> (date of access: December 15, 2015).
10. Speybroeck S., de Bilde J., Boonen T., De Fraine B., Van Damme J., Goos M. Experiential Education in Kindergarten. *The Elementary School Journal*. V160, Issue 2 (2015): P.173-197. URL: <http://www.journals.uchicago.edu/toc/esj/2015/116/2> (date of access: December 29, 2015)



## ВЕКТОР ПОИСКА VECTOR OF SEARCH

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-57-61

Alan Bryus

**VISION AND DISCOVERY: DYNAMIC IMPERATIVES AROUND  
CREATIVITY, INNOVATION AND SOCIAL TRANSFORMATION**

Doctor of Sociology, Pedagogy of Innovation, Director, Universal Learning Systems, 34 Charleville Road, Phibsborough, Dublin D07 W3C3, Ireland; E-mail: abruce@ulsystems.com

### Abstract

Over the last number of years the author has been engaged with European Union initiatives concerning innovation in learning. Under the *Transversal Research Lifelong Learning Program* one major program, *Creanova*, examined the contours and imperatives of innovation and creativity as applied to the world of work. The project combined universities, regional governments and learning-design specialists in a web of research, experimentation and analysis to investigate innovation and creativity in European society. The project operated from 2009-12 and its learning was incorporated into the *Open Discovery Space* initiative of the EU (2012-15), the largest innovative educational initiative ever funded by the EU.

The focus is how learning processes are constructed to achieve sustainable innovation - linking creativity to capabilities to innovate in design and preparation of new processes, products or ideas. We outline the theoretical formulations of creativity underlying the European experience, referencing to key structured learning applications undertaken.

**Keywords:** creativity, Innovation, transformative learning, empowerment, lifelong learning, work-based learning.

Алан Брюс

**ВИДЕНИЕ И ОТКРЫТИЕ: ДИНАМИЧЕСКИЕ ИМПЕРАТИВЫ  
ВОКРУГ ТВОРЧЕСТВА, ИННОВАЦИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ  
ПРЕОБРАЗОВАНИЙ**

доктор социологии и педагогики инноваций, директор, Universal Learning Systems, 34 Шарлевиль Road, Филсборо, Дублин D07 W3C3, Ирландия; E-mail: abruce@ulsystems.com

**Ключевые слова:** творчество, инновации, преобразующее обучение, расширение прав и возможностей, непрерывное обучение, обучение работе на основе.

### Background and context

The question of creativity, its origins and nature, and how this relates to innovation in learning, theoretical and applied, has been at the centre of European discourse for a number of decades. The innovation imperative has been widely described either as a mechanism to secure Europe's place in the future of global socio-economic relations or as the cornerstone of the creativity which will preserve a uniquely European perspective on human development and transformative capacity. As the centre of gravity in terms of political power and economic generation has shifted towards Asia in recent years, creativity and innovation have increasingly been articulated as a kind of policy

mantra to enable some form of European influence to be maintained. This stance clearly contains a number of contradictions and inconsistencies. In fact, if some form of creativity is to be maintained in the educational, training and creative production centres of European learning discourse, it will require a deeper and more cogent evaluation of what creativity really is, how it can be fostered and how technological paradigm shifts can articulate an innovation perspective that radically addresses human needs in the environment of 21<sup>st</sup> century crisis and re-imagining.

In 2008 the European Union approved funding for a collaborative Transversal Research project, led by the University of the Basque Country, called

*Creanova*. At its core, this project attempted to re-define the critical elements of creativity and innovation, to relate this to transformative applied learning and to test its central premises in the learning environments of its partners (France, Scotland, Finland, Italy, Germany and Ireland).

Research on creative learning and innovation is critical for enhanced European competitiveness in globalized contexts. Innovation includes learning methodologies, practices, systems and applications. This includes a focus on how such innovative practice can be rolled out to improve creative competencies of learners and students in vocational, and adult education and work-based environments. Development of research findings and a network of competent institutions with experience in applying innovative methodologies to promote creative competencies in vocational and adult education is a valuable resource for relevant professionals and training institutions. Furthermore, the application of these results to adult education should also be straightforward, at least to specific target groups of training subjects.

If nothing else, the significant transformations opened up by new technologies place a dramatic new emphasis on innovation. They affect all learning and relationships accordingly.

#### **Theoretical formulations of creativity**

Often, when starting to analyze society, one of the first concepts is that of globalization of economic and financial systems. However, a more historical and socio-cultural approach (such as those found in education and training) suggests contemporary society is experiencing spectacular changes in the social organization of knowledge production, use and distribution.

Formal education systems transmitted and propagated accepted scientific doctrine - knowledge produced by means of curricula that selected the ideas and skills that learners or required for subsequent application to their trades or professions. Education placed emphasis on teaching and instruction. The professor or teacher played a major part in this framework, given that these were the people who taught those that did not know. This was a banking conception of education in which the student was an empty container that had to be filled with content, opposed to a candle to be lit [8]. On the whole, traditional learning systems in the Western World were modeled around the idea of differential access to learning and knowledge, thus reflecting existing differences in stratified class systems. Classrooms were structured in strictly didactic ways in terms of pedagogy. In addition, classrooms were

located in fixed places - the architecture itself reflecting notions of hierarchy, order and control [3].

Parallel to school divisions and stratification were similar systems in the world of work to which schooling structures were linked more and more explicitly during the age of industrialization [2]. Hierarchies of knowledge transfer are seen in the division of work. This hierarchy can be conceptualized as a type of pyramid. At the peak of the pyramid is the owner-stakeholder (or entrepreneur, engineer or designer) who originates an idea or technique that can then be implemented by taking advantage of economies of scale [12]. The concept of the independent 'genius' who creates new ideas or techniques and the technocrat who ensures they are implemented by 'front-line' workers maintains, legitimates and reproduces an inherently unequal distribution of the capability to produce, know, learn and derive shared benefit from the ideas/techniques. The education and training of workers, given their subsidiary function, only develops to the most basic level required to satisfy production needs. Veblen powerfully conceptualized the impact of fragmented knowledge and skill acquisition for craft workmanship resulting from industrialization as long ago as 1914 [15].

Such a process raises new issues around structures of learning, working and production and how they might promote innovation and creativity. It is necessary to consider and compare different types of organizational structures that contribute to creativity learning and innovation. It should be possible to identify different forms of organizational structures from evaluations of practice and to investigate how different methods for developing innovation and creativity work in different systems or organizations.

In a broad sense *creativity* has been defined as the production of novel and useful ideas - doing something for the first time anywhere or creating new knowledge. *Innovation* is viewed as the adoption or implementation of novel and useful ideas, encompassing adaptation of products or processes from outside an organization.

*Expansive learning* involves processes by which work organizations resolve internal contradictions in order to construct qualitatively new ways of working. It involves creation of new knowledge and new practices for an emergent activity, learning embedded in, and constitutive of, qualitative transformation of the entire activity system [5]. Spinoza, Flores and Dreyfus [14] referred to this process as 'reconfiguration'.

Avis [1, p. 308-326] draws out connections between expansive learning, social capital and collective intelligence. These concepts are situated within their specific socio-economic contexts, asserting that the development of social capital will be a vehicle for economic regeneration and competitiveness as well as a mechanism for the generation of social inclusion and cohesion. However, Avis sees the progressive potential of expansive learning, social capital and expansive learning as limited within a context that accepts current capitalist relations.

### **Framing innovation and creativity**

Today innovation concepts apply to a context where use of the Internet and ICTs have reshaped the market economy (globalization) and have led to unprecedented change in observed rhythms of growth and their intensity. Knowledge has become the cornerstone on which to rest the development and survival of companies. Creativity and innovation have turned into new tools to lead processes effectively towards new aims.

Jan Fagerbert [6] summarized the dominant discourse about the future of global economies.

– Innovation introduces novelty (variety) into the economic sphere - if innovation stops, the economy does not increase

– Innovation tends to cluster in certain industries/sectors, which consequently grow more rapidly leading to structural changes in production and demand and, eventually, organizational and institutional change

– Innovation is a powerful explanatory factor behind differences in performance between firms, regions and countries. Those that succeed in innovation prosper at the expense of less able competitors.

Literature on the subject indicates four main trends reflecting the effect of globalization on innovation processes:

– *Acceleration.* The process from knowledge production to commercialization is much shorter. The rapid development and wide dissemination of ICT has played a key role in bringing about this change.

– *Inter-firm collaboration and industrial networks.* Most firms do not have the capability or the resources to undertake such initiatives - this is the main reason for the expansion of collaborative schemes for research and the growing importance of industrial networks.

– *Functional integration and networking inside firms.* Speedy adaptation and innovation gives the functionally integrated firm an advantage. Flexibility, interdisciplinary linkage and cross-fertilization of

ideas at managerial and laboratory levels within the firm are now critical.

– *Collaboration with knowledge production centres.* Increasing reliance on advances in scientific knowledge for major new technological opportunities has been an important stimulus for firms to collaborate with scientific centres like public and private laboratories, universities and other applied research centres.

These trends, more visible in some countries than in others, reveal a new and more collaborative interconnected and relational conception in organizational culture. They evoke a socio-economic model where the key to success is using much greater degrees of diversity, interdependency and complexity to manage risk and achieve goals. This way of doing things is diametrically opposed to techniques of hierarchy, simplification, uniformity and control used during the industrial era.

In terms of dialogic, expansive and third-order notions of learning, working as a community and/or in collaboration is a crucial part of obtaining a more complete and more complex understanding of learning. Thus, collaborative learning and the creation of new learning environments based on trust emerge as real driving forces in both education and work contexts [10; 9]. The goal would seem to lie in the consolidation of large communities, networks involving universities and education, companies and governments who promote generation and fostering of innovating processes and policy.

The evolution in the understanding of learning in today's world and its evolving role in work and education points to an important cultural change around cooperation, collaboration and collective creation in widely different cultural aspects. In this new culture, community and its relational meaning take on transcendental value. Along with the idea of community is the goal of union between sets of different communities shaping communicative networking processes.

The increased importance of innovation reflects the fact that it represents a major response to intensifying competition by enhancing the learning abilities of organizations and individuals alike. Organizations can no longer establish sustainable growth without innovation and learning. The scope of the challenges posed by the globalizing learning economy requires that all innovation policies rest on inclusion of a learning component.

Figuerdo [7] importantly distinguishes between the concepts of *incremental* innovation and *disruptive* innovation. Incremental innovation builds on existing thinking, products, processes organizations or social

systems. They can be routine improvements or they can be dramatic breakthroughs but they address the very core of what already exists. Disruptive innovation is addressed to people who do not have any solutions.

Innovation is a process that can stimulate research in other sectors of economic, social and cultural life with objectives going beyond simply making a profit. The knowledge gained from exploration, experimentation and exchange of the practices stimulating learning can be utilized to overcome the narrow limits of pragmatic and instrumental views of creativity (16) or to encourage innovation that connects new conceptions of human development and competitiveness with the search for new forms of social life [4].

#### **Creative learning and the world of work**

These themes are related to profound changes in society in general and to the structured world of work in particular. There is a general acceptance that traditional schooling, the *'front-end loading'* approach for preparation for the world of work, is no longer appropriate. This is so for a number of reasons, which include:

- Rapid changes in the world of work
- The changing nature of goals for education and training
- The realization that most people will have a number of occupations and job changes during the period of their working life.

Emphasis has evolved from a concentration on instrumental concepts of vocational education as a preparation for work during the years of formal schooling, towards a concept of lifelong learning that is work related. There is a growing realization that the demands of the workplace make it imperative that social and interpersonal knowledge, skills and competencies be incorporated into any programme of learning both for and in the world of work.

The learning organization must therefore produce individuals who are:

- Adaptable
- Flexible
- Innovative
- Pro-active
- Responsible
- Highly motivated.

In such a context the ability to cut costs, maintain increased production rates and maintain competitiveness may tend to dominate all commercial thinking and forward planning. When the imperative is to survive from day to day, most organizations can find issues around learning,

planning, staff qualifications and innovation either esoteric or irrelevant. Rather, the organization's role should be to marshal productive activity to meaningful behavioral and social ends. In this sense, employment can become participation in activities that are profitable to all key stakeholders. Work itself, in this sense, goes beyond the mere provision of activity to the creation of value - in both economic and social senses.

Development requires removal of sources of deprivation: poverty, tyranny, lack of economic opportunities, neglect of public services, intolerance or violation of human rights [13].

More restrictive conceptualizations see creativity and innovation as an agenda based on econometric concerns. At the centre of this discussion is the question on how to develop methods that investigate construction of learning and knowledge to transform power relations, as in the concept of development at a human scale [11].

#### **General Conclusions**

In a globalized environment work is no longer a uniform progression of production and consumption but is also an unfolding of a profound restructuring of all social, cultural, personal and ethnic relationships and understandings. The fact remains however, that modern society is displaying worrying levels of uneven development and disturbing levels of documented inequality, poverty and discrimination. Environmental degradation, homelessness, two-tier social service provision, absence of planning, asset stripping of public services and blind reliance on ever-increasing consumption patterns are but some of the indices of current social malaise in all countries.

Learning, in the context of organizational output, is most effectively understood when positively linked with:

- Creativity
- Problem resolution
- Change management
- Diversity and inclusion
- Improved communications.

Organizations who have seen learning as more than skill-specific training have been able to benefit from the extraordinary potential of new and diverse elements in their workforces. This has meant that the voyage of discovery around learning has become centrally linked to the strategic learning needs of the organization as a whole. This learning of the organization is tied directly to the learning needs of each and every member. Employers and organizations that see only cost implications in the provision of work-based learning are, at a minimum, missing out on the extraordinary potential of thinking



and acting in different ways.

Innovation is literally doing what has not been done before. It calls for considerable creativity for employers to develop innovative practices. It is often a veritable leap into the unknown. Yet all the evidence is that the companies who achieve success do so because they are doing something new - or something old in a new way. Innovation is not about market gimmicks. It is about products and skills that emerge from new ways of organization and human creativity. Innovation is based upon learning from the past as much as about anticipating the needs of the future.

Innovation involves asking a rigorous set of questions that interrogate what the current situation is and then sets results against what could (or more intriguingly, should) be. Innovation exists in real environments with strongly established structures and modes of ownership that may, by their nature, be antipathetic to any form of questioning or new thought.

The creation of a participative and democratic learning environment has not been to the forefront in traditional discourse surrounding innovation. In fact, the discussion on innovation and creativity has been increasingly conditioned by images derived from free market liberalism and from the sense of competitive pressures. The general global economic crisis since 2008 may ironically provide a welcome opportunity to re-locate innovation in the context of community and shared ownership - where values have equal importance with rates of profitable extraction.

Innovation is a concept originally related to practical application and development of new ideas in the industrial world with a key focus on boosting competitiveness. However, the development of new technologies affecting production, use and distribution of knowledge - combined with grave global structural problems - raises a parallel debate on the ultimate aims of innovation and its source - human creativity. The twin aims of understanding the processes and practice in learning that promote creativity is intrinsically linked to producing social value and contributing to both organizational and individual needs. This is a discussion that is only unfolding.

## References

1. Avis J. "Social Capital, Collective Intelligence and Expansive Learning: Thinking through the Connections. Education and the Economy". *British Journal of Educational Studies*, Volume 50, Number 3, September 2002, (19), 2002.
2. Braverman H. *Labor and Monopoly Capital*. New York: Monthly Review Press, 1974.
3. Bruce A. Beyond Barriers: Intercultural Learning and Inclusion in Globalized Paradigms, in Szucs, A. (et al) *Distance and E-Learning in transition*, London and Hoboken, NJ: Wiley, 2009.
4. Carr W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990.
5. Engeström Y. Managing as argumentative history-making. In R. Boland (Ed.), *Managing as designing*. Stanford: Stanford University Press, 2004.
6. Fagerberg Jan. *Innovation: A Guide to the Literature*. Centre for Technology, Innovation and Culture: University of Oslo, 2003. [http://folk.uio.no/janf/downloadable\\_papers/03fagerberg\\_innovation\\_ottawa.pdf](http://folk.uio.no/janf/downloadable_papers/03fagerberg_innovation_ottawa.pdf)
7. Figuerdo A. *Innovating in Education: Educating for Innovation*, EDEN OCLR Research Workshop, Porto, 2009.
8. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum, 2006.
9. Hargreaves A. *Teaching in the Knowledge Society*, New York: Teachers College Press, 2003.
10. Markkula M. & Sinko, M. Knowledge Economies and Innovation Society Evolve around Learning. *Elearningpapers*, 2009. <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media19201.pdf>
11. Max-Neef M.. *Economía Transdisciplinaria para la sustentabilidad*, 2000. <http://www.volpa.org/documentos/max-neef.pdf>.
12. Miller R.; Shapiro, H. and Hilding-Haman, K. *School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: an Imagining Exercise on the Future of Learning*. Joint Research Centre. Scientific and Technical Report. European Commission, 2008. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC47412.pdf>
13. Sen A. *Desarrollo y libertad*. Planeta: Barcelona, 1999.
14. Spinosa C. et al. *Disclosing new worlds: Entrepreneurship, democratic action and cultivation of solidarity*. Cambridge MA: MIT Press, 1997.
15. Veblen T. *The Instinct of Workmanship and the State of the Industrial Arts*. New York: Cosimo, 2006.
16. Villalba, E. *On Creativity. Towards an Understanding of Creativity and its Measurements*. *JRC*, 2008. [http://crell.jrc.ec.europa.eu/Publications/CRELL%20Research%20Papers/EUR\\_EVillalba\\_oncreativity\\_web.pdf](http://crell.jrc.ec.europa.eu/Publications/CRELL%20Research%20Papers/EUR_EVillalba_oncreativity_web.pdf)

УДК 81

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-62-68

Хуан Симэн,  
Дай Сяоянь,  
Петрова Л.Г.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИНЦИПА КООПЕРАЦИИ  
НА МАТЕРИАЛАХ КИНОДИАЛОГОВ РУССКИХ ФИЛЬМОВ**

- 1) преподаватель Уханьский университет, г. Ухань, провинция Хубэй, 430072, Китай; E-mail: daixiaoyan2004@sina.com
- 2) преподаватель, Китайский Нефтяной Университет, проспект Фусюе, 18, район Чанпин, г. Пекин, 102249, Китай; E-mail: daixiaoyan2004@sina.com
- 3) кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия; E-mail: petrovali@mail.ru

**Аннотация**

В статье исследуются теоретические основы принципа кооперации, рассматриваются четыре основных его постулата, анализируются случаи соблюдения или нарушения героями фильмов данного принципа.

**Ключевые слова:** принцип кооперации, соблюдение, нарушение, фильм.

Huan Simen,  
Dai Xiaoyan,  
Petrova L. G.

**INVESTIGATION OF THE PRINCIPLE OF COOPERATION ON  
MATERIALS OF FILM DIALOGUES OF THE RUSSIAN MOVIES**

- 1) Lecturer, Wuhan University, Wuhan, Hubei Province, 430072 P.R. China; E-mail: daixiaoyan2004@sina.com
- 2) Lecturer, China Petroleum University, 18 Fussyue Prospect, Changping District, Beijing, 102249, China; E-mail: daixiaoyan2004@sina.com
- 3) PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of the Russian Language and Intercultural Communication Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia; E-mail: petrovali@mail.ru

**Abstract**

The article investigates the theoretical bases of the principle of cooperation; four of its main postulates are considered, the cases of following this principle by the heroes of movies or violating them are analysed.

**Keywords:** principle of cooperation; observance; violation; movie

**Введение.** Принцип *кооперации*, трактовкой и иллюстрацией которого лингвисты занимаются на протяжении полувека, впервые был выделен американским исследователем Г.П. Грайсом в 1967 году. В докладе «Логика и речевое общение» (Logic and conversation), сделанном в Гарвардском университете, была дана подробная характеристика действия данного принципа, описаны последствия его нарушения и т.д.

**1. Общие положения принципа кооперации**

По Грайсу, успешное речевое общение не может быть составлено из серий изолированных реплик. Напротив, диалог представляет собой в определенной степени совместную деятельность его участников. Чтобы речевое общение было успешным, у участников обязательно должна быть единая цель или хотя бы принятое всеми участниками направление. Такого рода цель или направление могут быть заданы с самого начала

(например: *назначить дату собрания, решить определенные вопросы* и др.) или в процессе общения. Грайс считал, что «...Ваш коммуникативный вклад на данном этапе диалога должен быть таким, какого требует совместно принятая цель (направление) этого диалога. Этот принцип можно назвать принципом *кооперации*» [1].

Грайс выделил в принципе *кооперации* четыре конкретных постулата: постулат количества, постулат качества, постулат отношения и постулат способа.

В этих четырех постулатах первые три решают вопрос «о чем говорить», а последний – «как говорить». Постулат количества определяет объем информации, постулат качества предусматривает правдивость информации, постулат отношения требует неотклонения от темы общения, а постулат способа требует

выражаться ясно. Если соблюдать эти постулаты, то общение может происходить успешно.

В то же время Грайс подчеркивал и то, что участник речевого общения с определенной целью может обойти тот или иной постулат разными способами. Такая ситуация обычно порождает коммуникативную импликацию. Импликация – небуквальный аспект значения и смысла, который не определяется непосредственно конвенциональной структурой языковых выражений. Когда говорящий нарочно не соблюдает принцип *кооперации*, то слушающий вправе считать, что говорящий передает коммуникативную импликацию, и он старается понимать этот «скрытый смысл», чтобы общение продолжалось. В данном случае кооперация между говорящим и слушающим все же существует, только рецессивная.

Принцип *кооперации* Грайса представляет собой основной критерий общения, который добровольно и сознательно соблюдают люди в реальной бытовой жизни. В рамках нашей работы мы проанализируем вышеуказанные аспекты на материалах кинодиалогов русских фильмов.

## **2. Основная часть. Соблюдение принципа кооперации участниками кинодиалогов**

### *2.1 Соблюдение участниками кинодиалогов постулата количества*

В своей работе «Логика и речевое общение» Г.П. Грайс, объясняя, что такое постулат количества, поясняет, что категория количества связана с тем количеством информации, которое требуется передать. К категории количества относятся два вывода: 1) «Ваше высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется (для выполнения текущих целей диалога)». 2) «Твое высказывание не должно содержать больше информации, чем требуется» [1].

Понимание общения зависит от его насыщенности, поэтому постулат количества относится к объему информации и требует от говорящего сообщать столько, сколько необходимо для достижения коммуникативной цели. Обычно участники общения охотно передают достаточное количество информации, чтобы общение происходило успешно.

*Новосельцев: Теперь с тобой разберемся. Ты когда перестанешь хулиганить? Почему все на тебя жалуются?*

*Сын: А я себя хорошо веду.*

*Новосельцев: Почему на других детей не жалуются, объясни мне, пожалуйста. Зачем ты ел пластилин?*

*Сын: А я его с сахаром ел.*

*Новосельцев: Ну, ты взрослый человек. Ты же понимаешь, что пластилин не едят. И зачем вы Машу заперли в шкаф?*

*Сын: Понимаешь, я запер, а ключ потерялся.*

*Новосельцев: Шагай! И не смей мазать стул воспитательницы клеем!*

*Сын: Ладно, ладно!*

(Из фильма «Служебный роман»)

Этот кинодиалог происходит между Новосельцевым и его сыном. Новосельцев разговаривает с сыном, который часто хулиганит. Побоявшись своего отца, сын отвечает на все вопросы, признается во всем, что он совершил, и объясняет, почему он так себя вел.

Данный кинодиалог в полном объеме соответствует требованию постулата количества. Цель сына заключается в том, чтобы отец его либо вовсе не наказал, либо наказал как можно меньше.

*Оля: Слушай, Юра, как хорошо, что тебя назначили начальником. Помоги Толе.*

*Самохвалов: А что?*

*Оля: Ну, ты не понимаешь?*

*Новосельцев: Оля, перестань! Перестань!*

*Оля: Просто вопиющая несправедливость: у нас тут освободилось место начальника отдела. Толя – самая лучшая кандидатура.*

*Новосельцев: Оля, уймись, я тебя прошу.*

*Оля: Он умен, он все знает. Потом, у него на шее двое детей.*

*Самохвалов: А что, дети большие уже? А кто у тебя жена?*

*Оля: Да нет у него никакой жены! Эта особа его бросила, оставила ему двоих детей.*

*Новосельцев: Нет, детей я сам у нее отобрал, не дал... Дело не в этом.*

*Самохвалов: А что? Мне эта идея с назначением Толи определенно нравится.*

*Оля: Возьми, назначь, раз ты такой начальник.*

*Самохвалов: А вот сейчас пойду и назначу.*

(Из фильма «Служебный роман»)

Оля просит Самохвалова, чтобы он помог Новосельцеву получить место начальника отдела. И она подробно отвечает на все вопросы, заданные Самохваловым, чтобы он лучше разобрался в положении Новосельцева. Речь Оли тоже отвечает требованию постулата количества: она рассказывает все, что она знала, стремясь таким образом вызвать у Самохвалова глубокую симпатию к Новосельцеву.

Подобных примеров еще много, так как в бытовой жизни каждый участник общения прилагает максимум усилий ради соблюдения

постулата количества и говорит именно то, что требуется, и не больше, чем требуется.

## 2.2 Соблюдение участниками кинодиалогов постулата качества

Постулат качества являет собой второй постулат принципа *кооперации*. К категории качества Грайс относит общий постулат: «Старайся, чтобы твоё высказывание было истинным», а также два более конкретных постулата: 1) «Не говори того, что ты считаешь ложным»; 2) «Не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований».

Постулат качества предусматривает правдивость в общении. Высказывание говорящего должно быть истинным, и говорящий не сообщает того, что он считает ложным, или того, что он не может доказать. Существуют и такие случаи, когда говорящий считает, что он говорит правду, но на самом деле – это оказывается неправдой, то есть, говорящий бессознательно обманывает. В таком случае, мы тоже считаем, что говорящий следует этому критерию. Ниже даны подобные примеры из кинодиалогов.

*Шура: Товарищи, не уезжайте! Люди, по пятьдесят копеек!*

*Новосельцев: Сегодня на что?*

*Шура: У Маши Селезневой прибавление в семействе.*

*Новосельцев: Ну, я тут ни при чем...*

*Оля: А кто у нее родился?*

*Шура: Вот сюда распишитесь, пожалуйста... Не знаю еще, не выясняла, мальчик или девочка! Спасибо. Люди, не уезжайте, кто не сдавал!*

(Из фильма «Служебный роман»)

Шура собирала у всех всего по пятьдесят копеек по случаю рождения ребенка у Маши. В ходе сбора денег Шура отвечала почти на все вопросы, которые задавали коллеги. Когда Оля спросила у нее, мальчика или девочку родила Маша, Шура откровенно сказала ей, что она не знает. Речевое поведение Шуры полностью соответствует требованию постулата качества.

*Ипполит: Ты кто такой?*

*Слесарь: Слесарь, из ЖЭКа. Дежурный. Хозяин ваш ключики забыл, ну я ему помог, дверь открыть.*

*Ипполит: Какой хозяин?*

*Слесарь: М... Я паспорт проверил, между прочим. Дом, улица, квартира, все совпадает.*

*Ипполит: А город?*

*Слесарь: Я не понял. Это вы куда клоните? К тому, что денег не заплатите?*

(Из фильма «Ирония судьбы. Продолжение»)

Слесарь просил хозяина заплатить деньги за то, что он открыл ему дверь, а Ипполит не знал, что случилось, и спросил, кто такой этот человек. Чтобы получить достойные деньги, слесарь сказал все, что он знал. Он говорил, что хозяин забыл ключ, и он помог хозяину открыть дверь. Слесарь абсолютно уверен в том, что все в порядке, так как он проверил паспорт. На самом деле, Костя его обманул, хотя дом, улица, квартира – все совпадает. Всё, кроме города. В данном случае мы все же считаем, что слесарь соблюдает постулат качества, так как он вправе считает себя правым.

## 2.3 Соблюдение участниками кинодиалогов постулата отношения (к теме)

С категорией отношения, по мнению ученого, связан один-единственный постулат релевантности: не отклоняйся от темы. Постулат отношения является одним из самых главных компонентов принципа *кооперации*. Чтобы соблюдать этот постулат, участник диалога должен говорить то, что тесно связано с темой, нельзя говорить того, что не имеет отношения к теме.

*Мужчина: А что вы читаете?*

*Люда: Книжку!*

*Мужчина: Интересно?*

*Люда: Очень.*

*Мужчина: А как называется?*

*Люда: «Три товарища».*

*Мужчина: Не читал.*

*Люда: Странно, сейчас почти вся Москва читает.*

*Мужчина: Вся Москва?*

*Люда: А вы не Москвич?*

*Мужчина: Нет, теперь почти что.*

(Из фильма «Москва слезам не верит»)

Этот кинодиалог происходил между Людмилой и незнакомцем в метро. Людмила работала на заводе, она хотела выйти замуж за москвича. В метро мужчина проявлял интерес к Людмиле, стараясь заставить её поддерживать разговор. Коммуникативная цель, от которой она ни разу не отклонилась, состояла в том, чтобы узнать, является ли этот мужчина москвичом. В конце концов, она узнала, что мужчина скоро станет москвичом. Значит, коммуникативная цель достигнута.

*Катя: Хорошо...*

*Люда: Ничего хорошего.*

*Катя: Почему?*

*Люда: Гляжу я на них, и такая тоска меня берет. Мы сами себе хомут на шею надеваем.*



*Все ж и заранее: сначала будут копить деньги на телевизор, потом на стиральную машину, потом холодильник купят. Все, как в Госплане, на лет 20 вперед расписано.*

*Катя: Что в этом плохого?*

*Люда: А хорошего что? Пойми правильно, мы в Москве живем, а Москва – это большая потеря, можно сразу все выиграть. Здесь живут дипломаты, художники, артисты, поэты. И практически все они мужчины, понимаешь?*

*Катя: Нет...*

*Люда: А мы женщины.*

*Катя: А, но мы-то им зачем нужны? У них свои женщины есть.*

*Люда: А мы не хуже.*

*Катя: А ты где этих артистов встретишь? Они же на твоём хлебозаводе не работают.*

*Люда: Ты смотришь в самый корень. Главный вопрос – где найти. Но эта проблема разрешима.*

*(Из фильма «Москва слезам не верит»)*

Люда и Катя приехали в деревню к другу Тони в гости. Обе они хотели выйти замуж за москвича, и тема их диалога тесно связана с этой целью. В процессе разговора обе они придерживались постулата отношения, никто не отклонялся от этой темы, и разговор шёл успешно.

**2.4 Соблюдение участниками кинодиалогов постулата способа**

Категория способа касается не того, что говорится, а того, как говорится: выражайся ясно; избегай непонятных выражений; избегай неоднозначных выражений; избегай ненужного многословия, будь краток и организован.

*Дочь: Когда вернешься?*

*Катя: Не знаю, по-видимому, поздно.*

*Дочь: Тогда я приглашу девочек?*

*Катя: И мальчиков тоже.*

*Дочь: Знаю, а обед в холодильнике: суп из концентратов, антрекоты, компот консервированный.*

*Катя: Посуду?*

*Дочь: Помою.*

*Катя: Молодец! Тогда пока!*

*Дочь: Пока!*

*(Из фильма «Москва слезам не верит»)*

Дочь Кати хотела пригласить друзей к себе в гости, поэтому она попросила у мамы разрешения. В разговоре Катя и ее дочь соблюдали постулат способа, разговаривая прямо и ясно, без лишних слов. Разговор между ними был легким, приятным и успешным, и в конце

диалога был достигнут результат: Катя ушла на работу, а ее дочь пригласила своих друзей.

Исходя из проанализированных выше кинодиалогов, мы обнаруживаем, что в фильме, как и в бытовой жизни, люди часто добровольно соблюдают принцип кооперации для успешного речевого общения, для достижения своей цели.

**3. Нарушение участниками кинодиалогов принципа кооперации**

Хотя в большинстве случаев люди добровольно и сознательно соблюдают принцип кооперации, но по разным причинам участники речевого общения разными способами могут и обойти тот или иной постулат.

**3.1 Нарушение участниками кинодиалогов постулата количества**

В большинстве случаев говорящий высказывает то, что ему требуется, ни больше, ни меньше. Но существуют и исключения.

1) Говорящий может сознательно нарушать постулат количества, в результате его речь вводит собеседника в заблуждение.

*Катя: Хорошо. Наверное, ты прав, я все это заслужила. У меня только одна просьба: помоги найти врача.*

*Рудольф: Ну, опять, где я тебе его найду? Где, скажи? Это же ваши, женские дела. Что я-то могу сделать? Сходи на завод, в поликлинику. Они же обязаны следить за здоровьем трудящихся. У нас, кстати, самое лучшее медицинское обслуживание в мире. Я на передачу опаздываю. Ну не плачь, все обойдется. Я тебе позвоню, хорошо? Ну, я пошел. Пока!*

*(Из фильма «Москва слезам не верит»)*

Катя забеременела и обратилась к своему другу за помощью, но Рудольф не хотел брать на себя ответственность. В ходе разговора он незаметно нарушил постулат количества. Он сказал гораздо больше, чем требовалось. Катя лишь просила его найти врача, а он говорил и о женских делах, и о поликлинике, и о медицинском обслуживании... Хотя все это действительно связано с врачом, но в ходе разговора он отклонился от главной темы – оказать Наде помощь в поиске врача. Чтобы снять с себя ответственность, Рудольф, можно сказать, изо всех сил нарушал постулат количества.

2) Говорящий может нарушать постулат количества, говоря, или давая понять, что он не будет сотрудничать.

*Калугина: У вас ко мне какое-нибудь дело?*

*Новосельцев: Нет! ... Да!*

*Калугина: Я слушаю.*

*Новосельцев: Выпейте коктейль.*

*Калугина: Я не пью, товарищ Новосельцев.*

*Новосельцев: Правильно, я тоже не пью.*

*Калугина: Тогда зачем вы это принесли?*

*Новосельцев: Чтобы выпить. Но это моя ошибка.*

*Калугина: И не единственная.*

*Новосельцев: Вы любите собирать грибы?*

*Калугина: Что?*

*Новосельцев: Грибы-бы собирать...*

*Подберезовики, подосиновики, подопята...*

*Калугина: Нет, я к этому равнодушна.*

*Новосельцев: Я вам искренне сочувствую...*

*Это удивительно – собирать грибы. Знаете, это... возьмем, к примеру, опята. Они растут на пнях. Если придешь в лес, и тебе повезет с пнем, то можно набрать целую гору пней... опят. Подосиновики, это, они... под осинами... под... березами... под елями... в засушливое лето они любят, где влага, где пить... они в низинке. Найдешь низинку... и... тут... собираешь, собираешь.*

*Калугина: По грибам вы большой специалист, товарищ Новосельцев.*

*Новосельцев: Калугина, меня зовут Анатолий Ефремович.*

*Калугина: Я это запомню. У вас ко мне еще?*

*Новосельцев: Нет. Все.*

*Калугина: Вы свободны, товарищ Новосельцев.*

*(Из фильма «Служебный роман»)*

Калугина сидела одна, поэтому Самохвалов попросил Новосельцева составить ей компанию, чтобы смягчить напряженные отношения между Новосельцевым и Калугиной. Новосельцев из всех сил старался привлечь внимание Калугиной, заинтересовать её. Но, очевидно, в данном диалоге Калугина нарушала постулат количества, отвечала на вопросы скупой, показывая нежелание сотрудничать.

3) Существует и такой случай, когда говорящий не в состоянии выполнить один постулат, не нарушая другого постулата. Такой конфликт часто случается между постулатом качества и постулатом количества.

*Калугина: Вера! Вызовите Новосельцева ко мне.*

*Самохвалов: Какой это Новосельцев?*

*Калугина: А никакой. Вялый, безынициативный работник. К сожалению, таких у нас много.*

*(Из фильма «Москва слезам не верит»)*

Услышав от Калугиной знакомую фамилию «Новосельцев», Самохвалов хотел подчеркнуть, кто именно этот Новосельцев. Отвечая на вопрос,

Калугина, очевидно, говорила гораздо больше, чем нужно. Она излишне охарактеризовала Самохвалову личность Новосельцева и его отношение к работе. Дело в том, что у Калугиной плохое впечатление о Новосельцеве, и она говорила все, что она думала о нём, не скрывая свои мысли. В данном случае, Калугина соблюдает постулат качества, нарушая постулат количества.

4) Говорящий может откровенно отказаться от соблюдения постулата количества, но соблюдать глобальный принцип кооперации, причём слушающий знает, что говорящий нарушает постулат. В данном случае возникает коммуникативная импликатура, которая обычно не мешает развитию общения.

*Катя: Огурчики соленые замечательные. Я весь вечер только соленое ем.*

*Люда: Давно тебя на соленое потянуло?*

*Катя: Не очень.*

*Люда: Катя, ты не финти. Было что-нибудь.*

*Катя: Ты про что?*

*Люда: Сама знаешь, про что.*

*Катя: Да.*

*(Из фильма «Москва слезам не верит»)*

Узнав, что Кате очень хочется соленых огурцов, Люда поняла, что Катя забеременела, поэтому хотела уточнить, как долго её уже тянет на соленые огурцы. Катя туманными фразами отвечала на вопрос Люды, нарушая постулат количества и понуждая Люду уточнять свои вопросы. Хотя Катя два раза нарушала постулат количества, в конце диалога Люда все же поняла, что Катя беременна. Причина нарушения Катей постулата количества состоит в том, что о беременности неудобно рассказывать, поэтому можно признать, что она не нарушала глобального принципа кооперации.

3.2 *Нарушение участниками кинодиалогов постулата качества*

Как было показано выше, между постулатом качества и постулатом количества часто появляется конфликт: чтобы соблюдать один постулат, людям необходимо нарушать другой постулат. Ранее мы уже приводили пример нарушения участниками кинодиалогов постулата количества ради соблюдения постулата качества. Ниже мы приводим пример нарушения участниками постулата качества ради соблюдения других постулатов.

*Калугина: Входите, открыто! Анатолий Ефремович, раздевайтесь, проходите, я... одну секундочку...*

*Новосельцев: Спасибо.*

*Калугина: Проходите, проходите в комнату, присаживайтесь, я здесь на одну минуту.*

*Новосельцев: Не торопитесь, Людмила Прокофьевна, я вошел в комнату.*

*Калугина: Чувствуйте себя как дома. Располагайтесь.*

*Новосельцев: Да, чувствую (на самом деле, не по себе, не зная, как вести себя).*

(Из фильма «Служебный роман»)

Впервые придя к Калугиной в гости, Новосельцев очень волновался. Несмотря на то, что ему было не по себе, он говорил Калугиной, что он чувствовал себя хорошо, как дома. Видимо, он говорил неправду, сильно нарушал постулат качества, но он соблюдал постулат количества, и эта ложь успокоила Калугину, дала ей достаточно времени, чтобы привести себя в порядок.

Иногда говорящий нарочно нарушает постулат качества, это может привести к следующим результатам:

1) говорящий сознательно нарушает постулат качества, не давая слушающему это понять, тем самым вводя его в заблуждение. Такой вид нарушения представляет собой настоящую ложь. Говорящий нарочно обманывает слушающего.

*Новосельцев: Вы так на меня смотрите... вы подозреваете, что это я вам приволок этот веник?*

*Калугина: Почему вы так говорите? Это не веник, это прекрасный букет. И я подозреваю, что именно вы принесли его. Только у вас почему-то не хватает мужества признаться в этом.*

*Новосельцев: Нет, это смешно... как это? С какой стати вы вообще меня подозреваете, честного человека? Откуда такая мысль? Носить вам букеты? Почему?*

*Калугина: А что же? Вы считаете, что мне нельзя подарить цветы?*

*Новосельцев: Можно. Вам подарить можно. Просто для этого нужно какой-то... это цель. Как... день рождения или там как восьмое марта. Вот. Но я не собираюсь этим заниматься. Нет.*

*Калугина: Почему вы все время врете?*

*Новосельцев: Не надо. Я не вру. Не носил я вам букетов. Почему? Что я, обалдел, что ли? Белены объелся? Простите, мне работать надо. Трудиться.*

(Из фильма «Служебный роман»)

В приведённом выше кинодиалоге был нарушен постулат качества. Новосельцев купил Калугине букет, но он не хотел, чтобы Калугина знала это. Когда Калугина спросила у него, он

нарочно всё отрицал. Новосельцев полюбил Калугину, но считал, что он ей не подходит, поэтому он лгал, сознательно нарушал постулат качества, и это вводило Калугину в заблуждение. Она даже сердилась на Новосельцева, считая, что он ее разыгрывал;

2) говорящий может откровенно отказаться от соблюдения постулата качества, и дать слушающим понять, что он нарушает этот постулат. Тогда слушающий сталкивается со следующей проблемой: как можно согласовать слова и действия говорящего с допущением того, что он соблюдает глобальный принцип кооперации? Такая ситуация обычно порождает коммуникативную импликацию.

*Оля: Юра! Можно тебя на минуточку?*

*Самохвалов: Здравствуй, Оленька.*

*Оля: Может быть, мы встретимся с тобой завтра вечером?*

*Самохвалов: Завтра я никак не могу. Мы идем к родственникам.*

*Оля: А послезавтра?*

*Самохвалов: Послезавтра у приятеля день рождения.*

*Оля: Ах. А послезавтра по телевизору будут показывать хоккей? В выходные дни трудно выбраться из дома...*

*Самохвалов: Ты же сама все понимаешь.*

*Оля: Ладно, поезжай. Тебе ж надо отдохнуть.*

(Из фильма «Служебный роман»)

Ольга хотела проводить выходные вместе с Самохваловым. Самохвалов знал, что она в него влюблена, а сам он уже не мог отвечать ей взаимностью. И в общении с Ольгой он нарушал постулат качества, выдумывая разные предлоги, чтобы отказаться от встреч. В результате женщина, наконец, поняла, что на самом деле Самохвалов от нее отказался.

**3.3 Нарушение участниками кинодиалогов постулата отношения**

Существуют два вида нарушений постулата отношения: бессознательное и сознательное. Постулат отношения нарушается бессознательно, когда слушающий не обращает внимания на говорящего, перебивает собеседника и т.д. Сознательное нарушение постулата отношения обычно приводит к появлению коммуникативной импликации.

*Надя: К вам в квартиру?*

*Женя: Да, я тут живу!*

*Надя: А где, по-вашему, живу я?*

*Женя: Этого я не знаю. Это мне совершенно неинтересно. Безобразие! Какой ты? Между*



прочим, сейчас сюда придет моя невеста Галечка. Я не хочу, чтоб нас вдвоем застукали.

Надя: *Ваша невеста?*

Женя: *Да, моя.*

Надя: *Объясните мне, наконец, почему ваша невеста придет искать вас у меня дома?*

Женя: *Мне сейчас не до шуток! У меня голова разламывается. Который час?*

Надя: *Боже мой, скоро 11. Ко мне должны придти с минуты на минуту. И ваше присутствие здесь совсем необязательно.*

Женя: *Почему ваши друзья придут на Новый год ко мне? Я пить хочу! Вы что, с ума сошли? Почему вы безобразничаете?*

Надя: *Послушайте, а вы хоть что-нибудь соображаете? Где вы находитесь, по-вашему*

(Из фильма «Ирония судьбы, или с легким паром»)

Отвечая на вопрос Нади, Женя говорил что-то непонятное, нарушая постулат отношения. Дело в том, что Женя был пьян.

Иракий: *Да.*

Надя: *Сядь, я сказала, сядь.*

Иракий: *Что?*

Надя: *Алло, ты, что забыл про меня! Алкоголик!*

Иракий: *Не понял!*

Надя: *Да нет, я не про тебя. Ко мне в квартиру пробрался человек, то ли вор, то ли бомж, я не понял.*

(Из фильма «Ирония судьбы. Продолжение»)

Приведенный пример представляет собой телефонный разговор между Иракием и Надей. Надя нарушила постулат отношения, сказав то, что не имело отношения к телефонному разговору. В результате Иракий не понял, о чем она говорила. В таком случае, нарушение постулата отношения лишь проводит слушающего к заблуждению.

**3.4 Нарушение участниками кинодиалогов постулата способа**

В бытовой жизни мы обычно общаемся ясно, просто и понятно. Но иногда существуют случаи, когда говорящий нарочно нарушает постулат способа, хотя в кинодиалогах подобное нарушение встречается редко.

Мать друга: *А, это мы все на отдыхе. А вы этим летом в Крыму отдыхали?*

Катя: *Да.*

Мать друга: *Говорят, там было холодно?*

Катя: *Вообще, да. Ну не то чтобы...*

Мать друга: *Не так, как обычно.*

Катя: *Да.*

(Из романа «Москва слезам не верит»)

Как видим, отвечая на вопрос матери друга, Катя нарушает дважды постулат способа.

**4. Заключение.** Проанализировав ряд кинодиалогов, мы пришли к выводу о том, что принцип кооперации представляет собой один из общих принципов общения. Безусловно, соблюдение этого принципа является одним из идеальных способов общения. Однако, по разным причинам, люди не всегда говорят правду, не всегда говорят кратко, не всегда придерживаются темы, не всегда выражаются ясно. В большинстве случаев, сознательное нарушение собеседниками принципа кооперации приводит к появлению импликатур.

#### Список литературы

1. Грайс Г.П. Логика и речевое общение. Перевод с английского Туровского В.В. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Москва: Прогресс, 1985. С. 217–237.

#### Список фильмов

1. Бекмамбетов Т.Н. Ирония судьбы. Продолжение. Мосфильм, 2007.  
2. Меньшов В.В. Москва слезам не верит. Мосфильм, 1980.  
3. Рязанов Э.А. Ирония судьбы, или с легким паром. Мосфильм, 1975.  
4. Рязанов Э.А. Служебный роман. Мосфильм, 1978.

#### References

1. Grais G.P. Logic and Speech Communication. Transl. from English by Turovsky V.V. New in Foreign Linguistics. Vol. XVI. Moscow: Progress, 1985. P. 217–237.

#### List of films

2. Bekmambetov T.N. The Irony of Fate. Sequel. Mosfilm, 2007.  
3. Men'shov V.V. Moscow does not Believe in Tears. Mosfilm, 1980.  
4. Ryazanov E.A. Irony of Fate or Enjoy Your Bath. Mosfilm, 1975.  
5. Ryazanov E.A. Love Affair at Work. Mosfilm 1978.