

ISSN 1995-0861

# ВЕСТНИК

Красноярского  
государственного  
педагогического  
университета  
им. В.П. Астафьева

2020

№ 2 [52]



**Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева**  
**Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University**  
**named after V.P. Astafiev**

Научное периодическое издание  
Scientific serial

Учредитель:  
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
Publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution  
«Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev»

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.  
Свидетельство о регистрации  
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» включен:

в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010; электронно-библиотечную систему издательства «Лань»; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную базу данных периодических изданий ULRICHS WEB;

международную ассоциацию издателей CrossRef

Публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней

Распространяется по подписке и в розницу.  
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 66001

Периодичность 4 раза в год

**Главный редактор:** Ковалевский Валерий Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, ректор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Editor-in-Chief:** Kovalevsky Valery A., Rector, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Заместитель главного редактора:** Фуряева Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Deputy Editor-in-Chief:** Furyaeva Tatyana V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Ответственный секретарь:** Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Executive Editor:** Shkerina Lyudmila V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Редакционный совет**

**Editorial board**

**Адольф В.А.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Adolf V.A.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Лапчик М.П.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Омск

**Lapchik M.P.**, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Omsk

**Соловьёва С.Л.**, доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, Санкт-Петербург

**Solovyeva S.L.**, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg

**Шилов С.Н.**, доктор медицинских наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Shilov S.N.**, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Фалалеев А.Н.**, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Falaleev A.N.**, Doctor of Economics, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Международный редакционный совет**

**International Editorial Board**

**Бабич Нада**, доктор педагогических наук, профессор, университет им. Иосифа Штроссмайера, Хорватия

**Babic Nada**, Doctor of Education, Professor, University J.J. Strossmayer, Croatia

**Бидайбеков Есен Ыкласович**, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алма-Ата

**Bidaybekov Esen Yklovich**, Doctor of Education, Professor, Kazakh national pedagogical university Abai, Almaty

**Бровка Наталья Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск

**Brovka Natalya Vladimirovna**, Doctor of Pedagogics, professor, Belorussian State University, Minsk

**Казаченок Виктор Владимирович**, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск  
**Kazachenok Viktor Vladimirovich**, Doctor of Pedagogics, professor, Belorussian State University, Minsk

**Ким Чжа-Ён**, профессор, университет «Pai Chai», Дэджон, Южная Корея

**Kim Ja Yeon**, Doctor of Philology, Professor, Pai Chai University, Daejeon, South Korea

**Клещевска Эва**, доктор наук о здоровье, профессор, Высшая государственная профессиональная школа им. профессора Эдварда Ф. Щепаника в Суwalkах, Польша

**Kleshevaska Eva**, Doctor of Healthcare Sciences, professor, Higher State Professional School named after Edward F. Shchepanik in Suwalki, Poland

**Пардала Антони Янович**, доктор педагогических наук, профессор, Радомская академия экономики, Польша

**Pardala Antoni Yanovich**, Doctor of Pedagogics, professor, Radomska Academy of Economics, Poland

**Энрике Бернардес Санчис**, доктор филологических наук, профессор общего языкознания, Университет Комплютенсе, Мадрид, Испания

**Enrike Bernandes Sanchis**, Doctor of Philology, professor of General Linguistics, Complutense University, Madrid, Spain

**Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ**, доктор, профессор, Университет Маргад, Эрдэнэт, Монголия

**Sambalkhundev Hash-Erdene**, Doctor, professor, Margad University, Erdenet, Mongolia

**Одинцова Оксана Петровна**, кандидат педагогических наук, профессор, Drexel университет, Филадельфия, США

**Odintsova Oksana Petrovna**, Candidate of Pedagogics, professor, Drexel University, Philadelphia, USA

**Сунн Чжицин**, доктор филологических наук, Юго-западный нефтяной университет, Чжду, КНР

**Sunn Chzhitsin**, Doctor of Philology, South-Western Petroleum University, Chzhdu, PR of China

**Стоилкович Снежана**, доктор психологических наук, профессор философского факультета Нишского университета, Сербия

**Stoilkovich Snezhana**, Doctor of Psychology, professor of the School of Philosophy, Nishsky University, Serbia

**Редакционная коллегия**  
**Editorial board**

**Васильев А.Д.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Vasiliev A.D.**, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Васильева С.П.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Vasilieva S.P.**, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Гафурова Н.В.**, доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

**Gafurova N.V.**, Doctor of Education, Professor, Siberian Federal University

**Григорьева Т.М.**, доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

**Grigoryeva T.M.**, Doctor of Philology, Professor, Siberian Federal University

**Завьялов А.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Zavyalov A.I.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Игнатова В.В.**, доктор педагогических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва

**Ignatova V.V.**, Doctor of Education, Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

**Кожкарёва Н.Б.**, доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук

**Koshkareva N.B.**, Doctor of Philology, Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

**Логонова И.О.**, доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого

**Loginova I.O.**, Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

**Майер В.Р.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Mayer V.R.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Миллер О.М.**, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Miller O.M.**, PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Орлова С.Н.**, доктор психологических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва

**Orlova S.N.**, Doctor of Psychology, Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

**Осетрова Е.В.**, доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Osetrova E.V.**, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Пак Н.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Pak N.I.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Сафонова М.В.**, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Safonova M.V.**, PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Селезнёва Н.Т.**, доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Selezneva N.T.**, Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Серый А.В.**, доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет

**Sery A.V.**, Doctor of Psychology, Professor, Kemerovo State University

**Хасан Б.И.**, доктор психологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

**Khasan B.I.**, Doctor of Psychology, Professor, Siberian Federal University

**Чижакова Г.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**Chizhakova G.I.**, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

**Шмелёв А.Д.**, доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет

**Shmelev A.D.**, Doctor of Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University

## СОДЕРЖАНИЕ

### TABLE OF CONTENTS

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### PEDAGOGICAL SCIENCES

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

#### THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING EDUCATIONAL THEORY AND METHODOLOGY

**Г.Н. Гиматдинова, Л.В. Шкерина**

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ  
РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ  
ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7–9-х КЛАССОВ  
В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

**G.N. Gimatdinova, L.V. Shkerina**

METHODOLOGICAL MODEL FOR FORMATION  
OF REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL  
ACTIONS AMONG STUDENTS OF GRADES 7–9  
IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL TRAINING

[ 6 ]

**Е.А. Чернова, Н.В. Курилович, А.Ю. Курин**

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**E.A. Chernova, N.V. Kurilovich, A.Y. Kurin**

PRINCIPLES DEVELOPING SOCIAL SUCCESS AMONG  
PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

[ 17 ]

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

**О.Л. Беляева, Л.А. Брюховских,**

**А.В. Мамаева, И.Ю. Жуковин**

ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ  
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ)  
ОБРАЗОВАНИЕ С УЧЕТОМ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ  
ЗАПРОСОВ РАБОТОДАТЕЛЕЙ

**O.L. Belyaeva, L.A. Bryukhovskikh,**

**A.V. Mamaeva, I.Yu. Zhukovin**

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MASTER'S  
PROGRAMS IN SPECIAL (DEFECTOLOGICAL)  
EDUCATION MEETING EMPLOYERS'  
QUALIFICATION REQUESTS

[ 24 ]

**И.С. Волежанина**

ПОТЕНЦИАЛ  
НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА  
ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ  
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

**I.S. Volegzhanina**

THE POTENTIAL  
OF SCIENTIFIC AND EDUCATION COMPLEX  
FOR DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS'  
PROFESSIONAL COMPETENCY  
IN THE AGE OF DIGITALIZATION

[ 34 ]

**Е.В. Касьянова, К.В. Сафонов**

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ  
МЕДИАКОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ  
ПОСРЕДСТВОМ  
МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

**E.V. Kasyanova, K.V. Safonov**

METHODOLOGY FOR DEVELOPMENT  
OF STUDENT MEDIA COMPETENCE  
BY MEANS OF MEDIA EDUCATIONAL PROJECTS

[ 46 ]

**В.В. Кольга, Е.О. Кипель**

ФОРМИРОВАНИЕ  
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ  
ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ  
ОБУЧЕНИЯ

**V.V. Kolga, E.A. Kipel**

DEVELOPMENT  
OF ECONOMIC COMPETENCE AMONG  
BACHELORS OF TECHNICAL SPECIALIZATIONS  
USING GAME TEACHING METHODS

[ 58 ]

**А.А. Кытманов, В.А. Лазарева, В.А. Шершнева**  
«ТЕОРИЯ ИНФОРМАЦИИ»

КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ДИСЦИПЛИНА  
В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ  
ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ИНФОРМАЦИОННОЙ  
И КОМПЬЮТЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ:  
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**A.A. Kytmanov, V.A. Lazareva, V.A. Shershneva**  
“THEORY OF INFORMATION”

AS AN INTEGRATIVE DISCIPLINE  
IN PREPARATION OF BACHELORS  
IN INFORMATION SECURITY  
AND COMPUTER SECURITY:  
BACKGROUND AND PROSPECTS OF STUDY

[ 67 ]

**К.В. Сафонов, В.В. Золотарев**  
ОЦЕНКА УЯЗВИМОСТИ К ФИШИНГУ  
УЧАСТНИКОВ СЕТЕВЫХ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ  
В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
**K.V. Safonov, V.V. Zolotarev**  
ASSESSMENT OF PARTICIPANTS VULNERABILITY  
TO PHISHING WITHIN NETWORK GAMIFIED  
PROJECTS IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY  
[ 76 ]

**М.И. Шарко**  
ПРОВОКАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ  
СТУДЕНТОВ И УСЛОВИЯ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ  
**M.I. Sharko**  
PROVOCATIVE TECHNIQUES IN TEACHING STUDENTS  
AND CONDITIONS OF THEIR APPLICATION  
[ 85 ]

**Т.А. Шкерина, А.В. Осокина**  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ  
МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ  
**T.A. Shkerina, A.V. Osokina**  
TEACHING STUDIO AS A FORM OF DEVELOPMENT  
OF METHODOLOGICAL COMPETENCE AMONG EDUCATORS  
IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE  
[ 96 ]

**Л.Ю. Щипицина, И.П. Селезнева**  
РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ РАБОТАТЬ  
В ПРОЕКТНОЙ ГРУППЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
**L.Yu. Shchipitsina, I.P. Selezneva**  
TEAM WORK COMPETENCE AS A UNIVERSAL  
COMPETENCE FOR NETWORK INTERACTION  
[ 106 ]

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**  
THEORY AND METHODOLOGY  
OF PHYSICAL EDUCATION

**Д.Г. Миндиашвили, А.Н. Савчук, А.В. Маркелов**  
ЭТНИЧЕСКИЕ ИГРЫ И СОСТЯЗАНИЯ  
КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ  
И ЛОВКОСТИ ДВИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ  
**D.G. Mindiashvili, A.N. Savchuk, A.V. Markelov**  
ETHNIC GAMES AND COMPETITIONS AS MEANS  
FOR DEVELOPMENT OF SPEED AND AGILITY  
OF MOVEMENTS AMONG STUDENTS DURING  
PHYSICAL EDUCATION CLASSES  
[ 118 ]

**А.А. Ржанов, О.А. Шишлянникова,  
Э.Б. Бальжинимаев**  
МЕТОДИКА  
СЕЛЕКТИВНОГО ОТБОРА СПОРТСМЕНОВ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ВОЛЕЙБОЛ»  
ПО ПСИХОМОТОРНЫМ ЗАДАТКАМ  
**A.A. Rzhanov, O.A. Shishlyannikova,  
E.B. Balzhinimayev**  
DISCRIMINATIVE TECHNIQUE OF SELECTING  
SPORTSMEN ACCORDING TO PSYCHOMOTOR  
POTENTIAL FOR SPECIALIZATION IN VOLLEYBALL  
[ 127 ]

**Ю.В. Шевчук**  
МЕТОДИКА ОСВОЕНИЯ  
БИОМЕХАНИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СОСКОКА  
«ДВОЙНОЕ САЛЬТО ВПЕРЕД В ГРУППИРОВКЕ  
НА ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ БРУСЬЯХ  
МАХОМ НАЗАД ИЗ УПОРА»  
**Yu.V. Shevchuk**  
BIOMECHANICAL STRUCTURE  
OF DOUBLE FORWARD SOMERSAULT DISMOUNT  
IN TUCK POSITION ON PARALLEL BARS SWINGING  
BACK FROM THE STOP AND METHODS  
OF ITS DEVELOPMENT  
[ 136 ]

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**  
PSYCHOLOGY

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**  
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**Т.Ю. Артюхова, Т.И. Петрова,  
О.А. Бенькова, Е.П. Федорова**  
УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР  
ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ  
**T.Yu. Artyukhova, T.I. Petrova,  
O.A. Benkova, E.P. Fedorova**  
EDUCATIONAL ACTIVITY AS A STRESS FACTOR  
AMONG STUDENTS  
[ 145 ]

**И.Ю. Кербис, Е.В. Улыбина, О.В. Груздева**  
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ  
«ПОБЕДА В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ»)  
**I.Yu. Kerbis, E.V. Ulybina, O.V. Gruzdeva**  
DEVELOPMENT OF SOCIAL EMOTIONS AMONG  
CHILDREN OF PRESCHOOL AGE ON THE EXAMPLE  
OF THE TOPIC OF VICTORY IN WORLD WAR II  
[ 156 ]

**М.В. Сафонова, Т.Р. Карабанова**  
ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ  
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ  
В СЕМЬЯХ С РОДИТЕЛЯМИ  
РАЗНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА  
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА  
**M.V. Safonova, T.R. Karabanova**  
FEATURES OF CONSTRUCTION  
CHILD-PARENT RELATIONSHIPS  
IN FAMILIES WITH PARENTS  
OF DIFFERENT PSYCHOLOGICAL TYPES  
RAISING A CHILD  
WITH INTELLECTUAL DISABILITY

[ 167 ]

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**  
PERSONALITY PSYCHOLOGY

**И.О. Логинова**  
ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВОСТИ  
ЖИЗНЕННОГО МИРА ЛЮДЕЙ  
В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ  
COVID-19  
**I.O. Loginova**  
FEATURES OF HUMAN  
LIFE-WORLD STABILITY DURING  
THE PANDEMIC PERIOD RELATED  
TO COVID-19

[ 183 ]

**О.М. Миллер, Л.В. Перова**  
ИССЛЕДОВАНИЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ  
ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ  
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
**O.M. Miller, L.V. Perova**  
STUDY OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL  
FEATURES OF PERSONAL  
AND PROFESSIONAL READINESS  
FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY

[ 197 ]

**Р.И. Петриков, Н.Т. Селезнева**  
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ КАРТИНА МИРА  
ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ  
К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ  
**R.I. Petrikov, N.T. Selezneva**  
VALUE-SENSE PICTURE OF THE WORLD  
OF TEENAGERS PRONE  
TO INTERNET-DEPENDENT BEHAVIOR

[ 209 ]

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

PHILOLOGY

**ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

LINGUISTICS

**И.А. Битнер, Т.Б. Исаева,**  
**А.В. Коршунова, В.М. Пашин**  
ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА НА ПРИМЕРЕ  
СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕБАТОВ  
**I.A. Bitner, T.B. Isaeva,**  
**A.V. Korshunova, V.M. Pashin**  
MAIN PRINCIPLES OF EFFECTIVE COMMUNICATION  
AND STYLISTIC PECULIARITIES OF ENGLISH  
DISCOURSE ON THE BASIS OF EXAMPLES  
OF MODERN POLITICAL DEBATES

[ 220 ]

**Л.Р. Нуртдинова**  
МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИДИОМАТИЧНОСТЬ  
В ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ  
**L.R. Nurtdinova**  
INTERLINGUISTIC IDIOMATICITY  
IN THE ONOMASIOLOGICAL ASPECT

[ 230 ]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ  
CREDITS

[ 241 ]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ  
INFORMATION FOR AUTHORS

[ 247 ]

УДК 373.5

## МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7–9-х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Г.Н. Гиматдинова (Россия, Красноярск)

Л.В. Шкерица (Россия, Красноярск)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Успех в освоении предметных, метапредметных и личностных результатов обучения возможен только в том случае, если обучающийся способен организовывать свою учебную деятельность, воспринимать и усваивать учебную информацию, а также использовать различные приемы для ее обработки. Для реализации перечисленных видов деятельности обучающиеся должны владеть соответствующими регулятивными универсальными учебными действиями (РУУД). ФГОС ООО эти действия определяет как один из основных результатов обучения. Однако в настоящее время отсутствует комплексное решение по созданию результативных методик формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов общеобразовательной школы. Все это констатирует наличие проблемы: какой должна быть методика обучения математике обучающихся 7–9-х классов, чтобы она способствовала формированию РУУД обучающихся? Цель статьи – разработать методическую модель формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов в процессе математической подготовки.

*Методология* исследования основана на системно-деятельностном и личностно ориентированном подходах к обучению; анализе научных публикаций и инновационного опыта по обозна-

ченной проблеме; методе педагогического моделирования.

*Результаты исследования.* Сформулированы и обоснованы принципы формирования РУУД (целесообразность, преемственность, приоритетность активных методов и форм обучения, обоснованное использование цифровых образовательных ресурсов, диагностика и самоконтроль). Разработана методическая модель формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов в процессе обучения математике, представленная пятью компонентами (целевой, концептуальный, содержательный, технологический, рефлексивно-оценочный).

*Заключение.* Методология проведенного исследования позволила получить системный результат в области решения проблемы формирования регулятивных универсальных учебных действий. Разработанная методическая модель формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов в процессе обучения математике может быть адаптирована с учетом специфики предметного содержания других дисциплин и использована для проектирования процесса формирования РУУД обучающихся в процессе обучения.

**Ключевые слова:** регулятивные универсальные учебные действия, принципы формирования, методическая модель, активные методы и цифровые технологии обучения.

**П**остановка проблемы. Современное информационное общество предъявляет к образованию требования по воспитанию личности, способной к саморазвитию и самообразованию на протяжении всей жизни, готовой к самостоятельным действиям и принятию решений. Школа должна обеспечить условия для успешного освоения учащимися новых знаний и умений, включая умение

учиться. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) определяет к образовательным результатам обучающихся комплекс требований: личностных, метапредметных и предметных. Метапредметные результаты включают в себя познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия (УУД).

Для освоения предметных результатов обучающемуся необходимо владеть регулятивными универсальными учебными действиями (РУУД), способствующими организации учебной деятельности, восприятию и усваиванию учебной и другой информации [Боженкова, Беребердина, 2012].

Эти универсальные учебные действия в ФГОС ООО определены как один из основных результатов обучения. Вопросам формирования РУУД обучающихся различных уровней общеобразовательной школы посвящен ряд диссертационных исследований: младших школьников<sup>1,2</sup>, обучающихся 5–6-х классов<sup>3</sup>, 7–9-х классов<sup>4,5</sup> и др.

Однако научных статей по рассматриваемой теме на сегодняшний день не много. В основном это статьи о формировании РУУД младших школьников [Омарова, Магомедов, 2015; Кузнецова, 2015; Turkenov, Zharanova, 2016; и др.]. Еще меньше публикаций, в которых изучаются методические аспекты форми-

рования РУУД обучающихся 5–9-х классов в процессе обучения математике [Константинова, 2014; Демидова, 2018]. Интерес к данной теме связан с тем, что в настоящее время завершается первая волна внедрения ФГОС ООО в полномасштабном объеме. Многие учителя и методисты смогли апробировать и внедрить свои разработки по формированию РУУД обучающихся основной школы.

В публикациях ряда авторов предлагаются конкретные методические приемы формирования РУУД на уроках математики [Ондар, 2016; Клименко, 2017; Fuente et al., 2015; Слепынина, Самойлова, 2019]. Эти приемы, как правило, относятся к изучению определенных тем, а также отдельно взятых этапов урока. В частности, отдельные авторы акцентируют важность использования современных цифровых технологий при формировании РУУД в процессе математической подготовки обучающихся [Квитко, 2013; Журавлев, 2015; Савченко, 2019]. С другой стороны, мало работ, предлагающих методику применения цифровых технологий при формировании РУУД обучающихся в процессе математической подготовки.

Отметим, что в настоящее время отсутствует системное исследование, предлагающее решение вопроса методики формирования РУУД в процессе обучения математики обучающихся различных возрастных категорий.

В последнее время Россия перенимает опыт западных стран, реализуя ряд проектов, которые ориентированы на использование современных технологий в обучении. Актуален проект «Современная цифровая образовательная среда», одной из целей которого является формирование у обучающихся навыков использования цифровых ресурсов. В рамках осуществления математической подготовки обучающихся необходимо учитывать данный факт.

Анализ этих и других работ свидетельствует о том, что большинство авторов ограничиваются рассмотрением конкретных приемов и способов, направленных на формирование РУУД с использованием различных современных технологий: проектных, цифровых и др. В настоящее

<sup>1</sup> Кузнецова О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 2015. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005562436> (дата обращения: 30.03.2020).

<sup>2</sup> Моисеева И.Г. Психолого-педагогическая модель формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2017. URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskaya-model-formirovaniya-regulyativnykh-universalnykh-uchebnykh-deist> (дата обращения: 30.03.2020).

<sup>3</sup> Квитко Е.С. Методика обучения математике в 5–6 классах, ориентированная на формирование универсальных учебных действий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2014. URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-matematike-v-5-6-klassakh-orientirovannaya-na-formirovanie-universalnykh> (дата обращения: 30.03.2020).

<sup>4</sup> Пустовит Е.А. Развитие универсальных учебных действий учащихся основной школы при решении алгебраических задач с модулем: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2015. URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-universalnykh-uchebnykh-deistviichashchikhsya-osnovnoi-shkoly-pri-reshenii-algebr> (дата обращения: 30.03.2020).

<sup>5</sup> Беребердина С.П. Обогащение регуляторного опыта учащихся 7–9 классов в обучении алгебре: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2018. URL: <https://www.dissercat.com/content/obogashchenie-regulyatornogo-opyta-uchashchikhsya-7-9-klassov-v-obuchenii-algebre> (дата обращения: 30.03.2020).



время отсутствует системное решение по созданию результативных методик формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов общеобразовательной школы. Проведенный анализ выявил наличие *проблемы*: какой должна быть методика обучения математике обучающихся 7–9-х классов, чтобы она способствовала формированию РУУД обучающихся?

*Цель* статьи – разработать методическую модель формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов в процессе математической подготовки.

*Методологию* исследования составили: системно-деятельностный подход к описанию структуры и компонентов методической модели формирования РУУД (Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.); цифровой подход к реализации образовательного процесса (М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.П. Лапчик, Л.П. Мартиросян, И.В. Роберт, Е.С. Полат и др.); личностно ориентированный подход (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, М.А. Холодная, Якиманская И.С. и др.); моделирование педагогических процессов, анализ научных публикаций по обозначенной проблеме и образовательной практике.

*Обзор научной литературы.* Проблема формирования универсальных учебных действий обучающихся 7–9-х классов, в частности РУУД, активно обсуждается в рамках научных конференций различного уровня, а также научных статей и монографий. Многие авторы описывают структуру УУД, определяют условия их формирования, критерии, предлагают конкретные методические приемы [Рыбина, Напалкова, 2017; Перевощикова, 2015; Cook et al., 2016].

Ю.В. Напалкова и Т.М. Рыбина на примере конкретной задачи для обучающихся 7 класса – построение треугольника по высоте, одной из боковых сторон и разности углов при основании – рассматривают этапы процесса формирования РУУД при решении задач школьного курса геометрии [Рыбина, Напалкова, 2017].

Н.В. Аргунова, А.М. Попова в результате исследования пришли к выводу, что суть формирования РУУД заключается в том, что обучающиеся должны владеть отдельными компонентами

каждого действия [Аргунова, Попова, 2019]. В своей работе они рассматривают примеры методических приемов формирования РУУД обучающихся 6, 8, 10–11-х классов на уроках математики.

Е.Н. Перевощикова сформулировала условия формирования УУД при обучении математике в основной школе [Перевощикова, 2015].

О.В. Берсенева, О.В. Тумашева на основе системно-деятельностного подхода описывают УУД, в частности РУУД, и рассматривают приемы их формирования, которые можно использовать на уроках алгебры и геометрии в 7–9-х классах, а также предлагают возможные способы создания заданий, направленных на формирование РУУД<sup>6</sup>.

В работах Л.И. Боженковой изучается взаимосвязь формирования РУУД с другими УУД, предлагается система обогащающих упражнений, направленная на формирование и развитие РУУД обучающихся<sup>7, 8</sup>.

В последнее время в научных публикациях изучаются вопросы цифровизации образования и ее возможностей для формирования новых образовательных результатов – УУД обучающихся. На сегодняшний день данный вопрос является одним из самых актуальных. Реализуя проект «Образование», его разработчики поставили цель создания современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [Круподерова, Кадиленко, 2019; Fuente et al., 2015].

О.Г. Ромадина, М.С. Соловьев утверждают, что применение цифровых образовательных ресурсов «меняет подходы к методикам пре-

<sup>6</sup> Тумашева О.В., Берсенева О.В. Обучение математике с позиции системно-деятельностного подхода / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 280 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26642745> (дата обращения: 01.04.2020).

<sup>7</sup> Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии. М.: Бином Лаборатория знаний, 2013. 205 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24528170> (дата обращения: 30.03.2020).

<sup>8</sup> Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении алгебре. М.: Бином Лаборатория знаний, 2016. 240 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28813071> (дата обращения: 30.03.2020).

подавания, расширяет арсенал методических приемов, активизирует деятельность обучающихся в ходе урока, что позволяет достичь новых образовательных результатов» [Ромадина, Соловьева, 2015].

Г.В. Ахметжанова и А.В. Юрьев отмечают: «В последнее время активно идет процесс создания и использования открытых образовательных, общеразвивающих онлайн-ресурсов, начиная от отдельных заданий и до полных курсов и модулей формирования заданных компетенций» [Ахметжанова, Юрьев, 2018].

Можно сделать вывод, что различные цифровые технологии позволяют педагогу отойти от привычного процесса обучения: возможно изменение темпа освоения программы обучающимися, выбор методов и форм обучения [Никулина, Стариченко, 2018]. Образовательный процесс обучения становится более эффективным, при этом цифровые технологии несут роль мощного инструмента для структурирования, обобщения и систематизации знаний и умений для формирования УУД.

Е.И. Санина и Т.С. Попова замечают, что «средства ИКТ в обучении математике обладают преимуществами по сравнению с бумажными и другими техническими средствами обучения», и перечисляют их [Санина, Попова, 2016].

Заметим, что использование сетевых сервисов как цифровых технологий обучения математике способствует развитию РУУД обучающихся [Круподерова, Никитина, 2018].

Анализ современного опыта изучения и создания условий и средств формирования УУД обучающихся позволил нам разработать методическую модель формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов в процессе математической подготовки.

*Результаты.* В процессе обучения математике обучающихся 7–9-х классов необходимо придерживаться следующих принципов формирования РУУД: целесообразность, преемственность, приоритетность активных методов и форм обучения, обоснованное использование цифровых образовательных ресурсов, диагностика и самоконтроль.

Приведем краткую характеристику каждого принципа:

– принцип целесообразности – формирование РУУД в процессе обучения математике не должно происходить в ущерб их предметной подготовки. Предполагается разработка целевого компонента методики формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов в соответствии с требованиями ФГОС ООО к предметным и метапредметным результатам обучения;

– принцип преемственности – процесс формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов должен опираться на методики и результаты формирования этих УУД обучающихся 5–6-х классов;

– принцип приоритетности активных методов и форм обучения – при использовании активных методов и форм обучения математике создаются условия для реализации видов учебно-познавательной деятельности обучающихся, в которой проявляются их РУУД;

– принцип обоснованного использования цифровых образовательных ресурсов – доля их в образовательном процессе должна соответствовать целям, содержанию обучения и возрасту обучающихся;

– принцип диагностики и самоконтроля – регулятивные умения являются основными для самообразования, поэтому сочетание диагностики уровня их сформированности с самоконтролем будет результативным условием овладения этими умениями обучающимися.

Выделенные принципы формирования РУУД обучающихся положены в основу методической модели формирования РУУД в процессе обучения математике, представленной пятью компонентами (целевой, концептуальный, содержательный, технологический, рефлексивно-оценочный).

Целевой компонент представляет собой подсистему, состоящую из следующих элементов: социальный заказ, законодательно-нормативная основа, цель обучения.

Концептуальный компонент содержит подходы и принципы формирования РУУД.

Содержательный компонент включает: систематические курсы алгебры и геометрии; ком-

плекс специальных учебных задач и заданий, ориентированных на формирование РУУД; мобильные математические приложения.

Технологический компонент представлен этапами диагностики уровня сформированности РУУД; разноурвневой диагностической мо-

делью РУУД; активными методами, цифровыми и ИКТ-технологиями.

Рефлексивно-оценочный включает критерии и показатели уровня сформированности РУУД; средства оценивания уровня сформированности РУУД; анализ результатов; выводы.

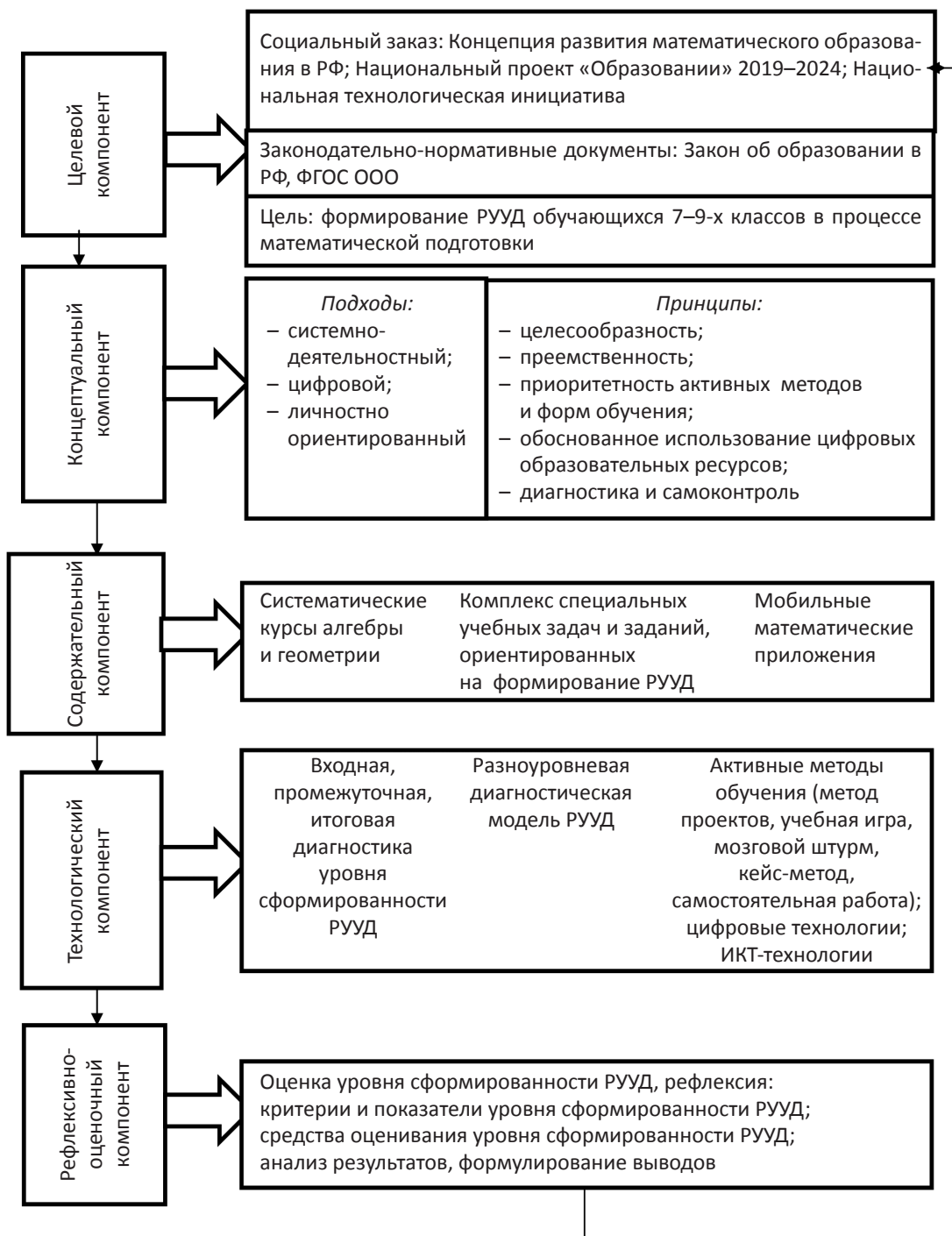


Рис. Методическая модель формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов в процессе математической подготовки

Fig. Methodical model of formation of regulatory universal educational actions among students of grades 7–9 in the process of mathematical training

*Заключение.* Методология проведенного исследования позволила получить системный результат в области решения проблемы формирования регулятивных универсальных учебных действий. Разработанная методическая модель формирования РУУД обучающихся 7–9-х классов в процессе обучения математике может быть адаптирована к другим дисциплинам, в том числе естественнонаучным. Уточнение модели необходимо проводить с учетом специфики содержания дисциплины. Такая модель может использоваться на этапе проектирования процесса формирования РУУД обучающихся в процессе обучения данной дисциплине.

Кроме того, разработанная авторами модель может быть адаптирована к другой возрастной категории обучающихся. В этом случае уточнение модели необходимо провести в области содержания и технологий обучения.

## Библиографический список

1. Аргунова Н.В., Попова А.М. Использование методических приемов формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся в процессе обучения математике // *Современные наукоемкие технологии*. 2019. № 9. С. 117–121. DOI: 10.17513/snt.37677
2. Ахметжанова Г.В., Юрьев А.В. Цифровые технологии в образовании // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. № 3 (24), т. 7. С. 334–336. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii-1/viewer> (дата обращения: 30.03.2020).
3. Боженкова Л.И., Беребердина С.П. Регуляторный опыт учащихся общеобразовательной школы при обучении алгебре // *Педагогическое образование и наука*. 2012. № 3. С. 58–64. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_19395813\\_90501992.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19395813_90501992.pdf) (дата обращения: 30.03.2020).
4. Демидова М.В. Модель формирования ключевых универсальных учебных действий обучающихся 5–7 классов на уроках математики // *Вестник Марийского государственного университета*. 2018. Т. 12, № 3. С. 26–32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-klyuchevykh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-obuchayuschih-sya-5-7-klassov-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 05.03.2020).
5. Журавлев И.А. Развитие универсальных учебных действий учащихся с использованием ИКТ-инструментов // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 1. С. 7–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya-s-ispolzovaniem-ikt-instrumentov> (дата обращения: 05.03.2020).
6. Квитко Е.С. Возможности математики в формировании универсальных учебных действий в 5–6-х классах с использованием ИКТ // *Вестник МГПУ. Сер.: Информатика и информатизация образования*. 2013. № 2 (26). С. 108–115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21023997> (дата обращения: 01.02.2020).
7. Клименко Л.П. Формирование регулятивных универсальных учебных действий на уроках математики // *Стратегические направления развития образования в Оренбургской области: матер. науч.-практ. конф. с международным участием*. 2017. С. 539–544. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_32611369\\_35935647.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32611369_35935647.pdf) (дата обращения: 01.02.2020).
8. Константинова А.С. Формирование универсальных учебных действий учащихся 5 классов на уроках математики в заданных педагогических условиях // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2014. № 4 (30). С. 243–246. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_22648353\\_45330331.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22648353_45330331.pdf) (дата обращения: 01.02.2020).
9. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Кадиленко Н.С. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 64–1. С. 179–182. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41194773\\_34666726.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41194773_34666726.pdf) (дата обращения: 01.02.2020).

10. Круподерова Е.П., Никитина Н.В. Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики с помощью сетевых сервисов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–4. С. 141–144. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_32748546\\_45179269.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32748546_45179269.pdf) (дата обращения: 01.02.2020).
11. Кузнецова О.В. Этапы формирования регулятивных учебных действий младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1, т. 2: Педагогические науки. С. 42–46. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_23219773\\_70090768.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23219773_70090768.pdf) (дата обращения: 05.03.2020).
12. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_35534378\\_18991982.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35534378_18991982.pdf) (дата обращения: 05.03.2020).
13. Омарова А.А., Магомедов Н.Г. Развитие регулятивных универсальных учебных действий в процессе формирования у младших школьников вычислительных навыков // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 4. С. 70–73. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_25293884\\_42092111.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_25293884_42092111.pdf) (дата обращения: 01.02.2020).
14. Ондар А.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий на уроках математики // Информатизация образования: история, проблемы и перспективы: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Кызыл, 2016. С. 103–105. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30526243\\_19880502.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30526243_19880502.pdf) (дата обращения: 01.02.2020).
15. Перевощикова Е.Н. Специфика формирования универсальных учебных действий при обучении математике в основной школе // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 2 (79). С. 81–91. DOI: 10.15507/Inted.079.019.201502.081
16. Ромадина О.Г., Соловьева М.С. Интерактивные ресурсы как средство формирования универсальных учебных действий учащихся // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 69–73. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23099044\\_74461953.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23099044_74461953.pdf) (дата обращения: 05.03.2020).
17. Рыбина Т.М., Напалкова Ю.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников на уроках геометрии // Математика и математическое образование: современные тенденции и перспективы развития: сб. науч. тр. по матер. II заочной Всерос. науч.-практ. конф. Саранск, 2017. С. 35–40. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30640235\\_95900399.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30640235_95900399.pdf) (дата обращения: 05.03.2020).
18. Савченко И.В. Применение цифровых образовательных ресурсов на уроках математики // Актуальные проблемы теории и практики обучения математике, информатике и физике в современном образовательном пространстве. 2019. С. 243–246. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37232385> (дата обращения: 01.02.2020).
19. Санина Е.И., Попова Т.С. Интерактивные методы и средства обучения математике в средней школе // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 95–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27339590> (дата обращения: 05.03.2020).
20. Слепынина Н.С., Самойлова З.Д. Формирование регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий на уроках математики в средней школе в условиях ФГОС // Актуальные проблемы теории и практики обучения математике, информатике и физике в современном образовательном пространстве. 2019. С. 199–202. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37232313> (дата обращения: 05.03.2020).
21. Cook L.A., Smith W.S., Lan W.Y., Carpenter D. The development of global competencies and global mindedness through global education experiences // International Journal of Global Education. 2016. Vol. 5, is. 2. 16 p. URL: <http://>

- [www.ijtase.net/ojs/index.php/ijge/article/view/479](http://www.ijtase.net/ojs/index.php/ijge/article/view/479) (дата обращения: 30.03.2020).
22. Fuente J., Zapata L., Martínez-Vicente J., Sander P., Cardelle-Elawar M. The role of personal self-regulation and regulatory teaching to predict motivational-affective variables, achievement, and satisfaction: a structural model // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00399
23. Händel M., Artelt C., Weinert S. Assessing metacognitive knowledge: Development and evaluation of a test instrument // *Journal for Educational Research Online*. 2013. Vol. 5, № 2. P. 162–188. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8429/pdf/JERO\\_2013\\_2\\_Haendel\\_Artelt\\_Weinert\\_Assessing\\_metacognitive\\_knowledge.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8429/pdf/JERO_2013_2_Haendel_Artelt_Weinert_Assessing_metacognitive_knowledge.pdf) (дата обращения: 30.03.2020).
24. Turkenov T., Zhapanova R. Formation of core competencies in the process of learning school-children // *International Scientific Review*. 2016. № 2 (12). P. 191–193. URL: <https://scientific-conference.com/images/PDF/2016/12/International-scientific-review-2-12.pdf> (дата обращения: 01.02.2020).

# METHODOLOGICAL MODEL FOR FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AMONG STUDENTS OF GRADES 7–9 IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL TRAINING

G.N. Gimatdinova (Russia, Krasnoyarsk)

L.V. Shkerina (Russia, Krasnoyarsk)

## Abstract

*Statement of the problem.* Success in mastering of the subject, meta subject and personal results of training is possible only if a student is able to organize his/her educational activities, perceive and absorb educational information, as well as use various techniques for its processing. In order to implement the above-mentioned activities, students should possess the relevant regulatory universal educational actions (RUEA). The Federal State Educational Standard of the basic general education defines these actions as one of the main results of training. At present, however, there is no comprehensive solution to create effective methods of RUEA formation among secondary school students of grades 7–9. All this proves the presence of a problem: what should be the methodology of teaching mathematics to students of grades 7–9, so that it could contribute to the formation of the RUEA among students?

*The purpose of the article* is to develop a methodological model for the formation of RUEA among students of grades 7–9 in the process of mathematical training.

*The methodology of the study* is based on system-activity and personality-oriented approaches to

learning; analysis of scientific publications and innovative experience on the issue identified; method of pedagogical modeling.

*Research results.* Principles of RUEA formation are formulated and justified (expediency, continuity, priority of active methods and forms of training, justified use of digital educational resources, diagnostics and self-control). The methodological model of RUEA formation among students of grades 7–9 in the process of mathematics training, represented by five components (target, conceptual, meaningful, technological, reflexive-evaluation), has been developed.

*Conclusion.* The methodology of the study made it possible to obtain a systemic result in the field of solving the problem of formation of regulatory universal educational actions. The developed methodological model of RUEA formation among students of grades 7–9 in the course of mathematics training can be adapted taking into account the specifics of subject content of other disciplines and used for designing the process of RUEA formation among students in the course of training.

**Keywords:** *regulatory universal learning actions, principles of formation, methodical model, active methods and digital learning technologies.*

## References

1. Argunova N.V., Popova A.M. Use of methodological techniques for formation of regulatory universal educational actions among students in the process of mathematics education // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii (Modern knowledge-intensive technologies)*. 2019. No. 9. P. 117–121. DOI: 10.17513/snt.37677
2. Akhmetzhanova G.V., Yuryev A.V. Digital technologies in education // *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal (Baltic Humanitarian Journal)*. 2018. Vol. 7, No. 3 (24). P. 334–336. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii-1/viewer>
3. Bozhenkova L.I., Bereberdina S.P. Regulatory experience of secondary school students when learning algebra // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka (Pedagogical education and science)*. 2012. No. 3. P. 58–64. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_19395813\\_90501992.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19395813_90501992.pdf)
4. Demidova M.V. Model of formation of key universal educational actions among students of 5–7 grades in mathematics lessons // *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta (Journal of the Mari State University)*. 2018. Vol. 12, No. 3. P. 26–32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-klyuchevykh>

- universalnyh-uchebnyh-deystviy-obuchayuschih-sya-5-7-klassov-na-urokah-matematiki
5. Zhuravlev I.A. Development of universal educational actions among students using ICT tools // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* (Pedagogical education in Russia). 2015. No. 1. P. 7–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya-s-ispolzovaniem-ikt-instrumentov>
  6. Kvitko E.S. Possibilities of mathematics in the formation of universal educational actions in grades 5–6 using ICT // *Vestnik MGPU. Seriya "Informatika i informatizatsiya obrazovaniya"* (Journal of MGPU. Informatics and Informatization of Education series). 2013. No. 2 (26). P. 108–115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21023997>
  7. Klimenko L.P. Formation of regulatory universal educational actions in mathematics lessons. In: *Proceedings of the Scientific and practical conference with international participation "Strategic directions of education development in the Orenburg region"*. 2017. P. 539–544. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_32611369\\_35935647.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32611369_35935647.pdf)
  8. Konstantinova A.S. Formation of universal educational actions among students of the 5th grades in mathematics lessons in the given pedagogical conditions // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva* (Bulletin of KGPU named after V.P. Astafiev). 2014. No. 4 (30). P. 243–246. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_22648353\\_45330331.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22648353_45330331.pdf)
  9. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Kadilenko N.S. ICT-tools for implementation of mixed education under conditions of the subject digital environment // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* (Problems of modern pedagogical education). 2019. No. 64–1. P. 179–182. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41194773\\_34666726.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41194773_34666726.pdf)
  10. Krupoderova E.P., Nikitina N.V. Formation of universal educational actions in lessons of informatics with the help of network services // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* (Problems of modern pedagogical education). 2018. No. 58–4. P. 141–144. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_32748546\\_45179269.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32748546_45179269.pdf)
  11. Kuznetsova O.V. Stages of formation of regulatory educational actions among elementary schoolchildren // *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* (Yaroslav Pedagogical Gazette). 2015. Vol. 2: Pedagogical sciences. No. 1. P. 42–46. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_23219773\\_70090768.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23219773_70090768.pdf)
  12. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* (Pedagogical education in Russia). 2018. No. 8. P. 107–113. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_35534378\\_18991982.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35534378_18991982.pdf)
  13. Omarova A.A., Magomedov N.G. Development of regulatory universal educational actions in the process of formation of computing skills among elementary schoolchildren // *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki* (News of the Dagestan State Pedagogical University. Psychology and pedagogical sciences). 2015. No. 4. P. 70–73. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_25293884\\_42092111.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_25293884_42092111.pdf)
  14. Ondar A.V. Formation of regulatory universal educational actions in mathematics lessons. In: *Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Informatization of Education: History, Problems and Prospects"*. Kyzyl, 2016. P. 103–105. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30526243\\_19880502.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30526243_19880502.pdf)
  15. Perevoshchikova E.N. Specifics of formation of universal educational actions in mathematics education at a secondary school // *Integratsiya obrazovaniya* (Integration of education). 2015. Vol. 19, No. 2 (79). P. 81–91. DOI: 10.15507/Inted.079.019.201502.081
  16. Romadina O.G., Solovieva M.S. Interactive resources as a means of forming universal educational actions of students // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva* (Bulletin of KGPU named after V.P. Astafiev). 2015. No. 1 (31). P. 69–73. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_23099044\\_74461953.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_23099044_74461953.pdf)



17. Rybina T.M., Napalkova Yu.V. Formation of regulatory universal educational actions among schoolchildren in lessons of geometry // Proceedings of the II Correspondence All-Russian Scientific and Practical Conference "Mathematics and mathematical education: modern trends and prospects of development". Saransk. 2017. P. 35–40. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30640235\\_95900399.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30640235_95900399.pdf)
18. Savchenko I.V. Application of digital educational resources in mathematics lessons. In: Aktualnye problemy teorii i praktiki obucheniya matematike, informatike i fizike v sovremennom obrazovatelnom prostranstve (Current problems of theory and practice of teaching mathematics, computer science and physics in the modern educational space). Kursk, 2019. P. 243–246. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37232385>
19. Sanina E.I., Popova T.S. Interactive methods and means of teaching mathematics in secondary school // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik (Yaroslav Pedagogical Gazette). 2016. No. 5. P. 95–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27339590>
20. Slepynina N.S., Samoylova Z.D. Formation of regulatory and communicative universal educational actions in mathematics lessons in secondary school under conditions of the Federal State Educational Standards. In: Aktualnye problemy teorii i praktiki obucheniya matematike, informatike i fizike v sovremennom obrazovatelnom prostranstve (Current problems of theory and practice of teaching mathematics, informatics and physics in modern educational space). Kursk, 2019. P. 199–202. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37232313>
21. Cook L.A., Smith W.S., Lan W.Y., Carpenter D. The development of global competencies and global mindedness through global education experiences // International Journal of Global Education. 2016. Vol. 5, is. 2. 16 p. URL: <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/ijge/article/view/479> (access date: 30.03.2020).
22. Fuente J., Zapata L., Martínez-Vicente J., Sander P., Cardelle-Elawar M. The role of personal self-regulation and regulatory teaching to predict motivational-affective variables, achievement, and satisfaction: a structural model // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.0039
23. Händel M., Artelt C., Weinert S. Assessing metacognitive knowledge: Development and evaluation of a test instrument // Journal for Educational Research Online. 2013. Vol. 5, No. 2. P. 162–188. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8429/pdf/JERO\\_2013\\_2\\_Haendel\\_Artelt\\_Weinert\\_Assessing\\_metacognitive\\_knowledge.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8429/pdf/JERO_2013_2_Haendel_Artelt_Weinert_Assessing_metacognitive_knowledge.pdf) (access date: 30.03.2020).
24. Turkenov T., Zhapanova R. Formation of core competencies in the process of learning schoolchildren // International Scientific Review. 2016. No. 2 (12). P. 191–193. URL: <https://scientific-conference.com/images/PDF/2016/12/International-scientific-review-2-12.pdf> (access date: 01.02.2020).

УДК 376.1

# ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.А. Чернова (Тамбов, Россия)

Н.В. Курилович (Тамбов, Россия)

А.Ю. Курин (Тамбов, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье рассматривается необходимость формирования социальной успешности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как фактор успешного вхождения и адаптации в обществе.

*Методологию* исследования составляет анализ научных публикаций, в которых исследовалась сущность понятий «успешность» и «социальная успешность» младших школьников с ОВЗ с позиции педагогики, психологии, социологии и изучались принципы формирования социальной успешности младших школьников с ОВЗ как отечественных, так и зарубежных авторов.

*Результаты исследования.* Уточняется понятие социальной успешности младших школьников с ОВЗ как интегрального личностного образования в процессе деятельности, которая отражает их достижения в социальной сфере, качество духовной и социальной жизни, ведет к самореализации. Выделены оптимальные условия для развития их личности

с учетом особенностей психофизического развития и опорой на сохранные функции: помощь взрослых в освоении новых социальных ролей с целью расширения и разнообразия их социального опыта и налаживания межличностного взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, помощь в решении трудных жизненных ситуаций.

*Заключение.* В ходе исследования установлено, что в основе формирования социальной успешности младших школьников с ОВЗ лежат принципы: создание условий для позитивной социализации младших школьников с ОВЗ; педагогическая поддержка социального развития ребенка; социальная поддержка и помощь детям в преодолении проблемных ситуаций; опора на сохранные функции детей, основанная на комплексном изучении их личности; закрепление успехов и достижений детей через демонстрацию и признание их общественно-личностной значимости.

**Ключевые слова:** социальная успешность, младшие школьники с ОВЗ, формирование, основные принципы.

**П**остановка проблемы, цель. В настоящее время необходимость формирования социальной успешности младших школьников с ОВЗ определяется требованиями ФГОС НОО ОВЗ, в котором говорится о важности социального развития учеников, в том числе формирования в учебно-воспитательном пространстве социальной успешности как необходимого условия их дальнейшей социализации. В практике работы образовательных учреждений вопросам формирования социальной успешности уделяется недостаточно внимания в силу квалификационных характеристик кадрового состава, от-

сутствия специалистов коррекционного профиля и т.д., в результате чего обучающиеся не получают жизненно важных социальных знаний и навыков, испытывая в дальнейшем трудности в процессе вхождения в общество. В связи с этим проблема формирования социальной успешности младших школьников с ОВЗ является одной из центральных для коррекционной педагогики и психологии и требует решения как на уровне отдельного образовательного учреждения, так и в целом для всей страны. Одним из первых шагов на пути к ее решению может быть определение принципов формирования социальной ак-

тивности младших школьников с ОВЗ, которые позволяли бы понять сущность этого процесса.

*Обзор научной литературы.* Приступая к рассмотрению принципов формирования социальной успешности младших школьников с ОВЗ, необходимо проанализировать сущность понятий «успешность» и «социальная успешность».

В социологии исследования успеха представлены в работах М. Вебера, В. Зомбарта, Ш. Шварца, А.Ю. Согомонова, В. Ильина, Б. Бессонова, В. Ядова и др. В этих работах проведен социологический анализ деятельности личности как соотношения успешной и неуспешной деятельности, влияющей на развитие и динамику становления самого индивида [Ильин, 2014]. А.Ю. Согомонов соотносит социальный успех с признанием деятельности индивида и ее публичностью [Согомонов, 2005, с. 22]. Исследования М. Вебера раскрывают представление об успехе и его критериях с позиции ценностей личности и общества: «...кто не приспособился к условиям, от которых зависит успех в капиталистическом обществе, терпит крушение или не продвигается по социальной лестнице» [Вебер, 1990, с. 91]. А.И. Кравченко, И.О. Тюрина, Р. Коллинз, оценивают успех в контексте субъектности личности, связывая его с этапами становления жизненного цикла, творчеством, академическими, материальными достижениями и рефлексией [Коллинз, 2002]. «Эмоциональная энергия интенсифицирована на высоких уровнях через интерактивные ритуалы повседневной жизни благодаря сильно сфокусированным групповым взаимодействиям [Кравченко, Тюрина<sup>1</sup>, 2005, с. 134]. Успех, по мнению С. Хокинга, концентрируется в вещах, в которых их недостаток не является помехой [Хокинг, 2014, с. 71].

Психологическая сущность успеха, по мнению А.М. Федосеевой<sup>2</sup>, определяется опытом и уровнем притязания, мотивацией достиже-

ния или избегания неудач, влияющих на поведение индивида. С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, З.И. Ходжава, П.Я. Гальперин связывают данное понятие с положительным результатом деятельности и отмечают, что деятельность не является адаптивным процессом [Леонтьев, 1994]. Н. Винер, Н.А. Берштейн, П.К. Анохин представляют успех как цель, определяющую устойчивость и направленность поведения. Т. Шибутани рассматривает успех как жизненную стратегию, направленную на достижение цели [Шибутани, 2002].

Успех как внутреннее состояние личности и практическую установку деятельности, определяющую благополучие, благосостояние, осознанную активность в выборе и достижении цели, рассматривают в работах Д.Н. Узнадзе, В.А. Запорожец, А.Г. Асмолов [Асмолов, 2002]. Е.В. Барский и Л.И. Русанова рассматривают социальную успешность через призму общения и социальных достижений: устойчивое, закономерное достижение результатов деятельности, признаваемых обществом как положительные достижения [Русанова, 2019]. В.А. Сухомлинский, В.А. Сластенин, Э.В. Зауторова, соотносят успешность со средством педагогической поддержки детей через создание ситуации успеха и применение образовательных технологий, способствующих созданию таких ситуаций [Зауторова, 2019]. У. Глассер отмечает: «...если ребенку удастся добиться успеха в школе, у него есть все шансы на успех в жизни» [Глассер, 1991, с. 4]. Успех как средство социального становления личности и максимальной реализации возможностей для развития интересов, потребностей и его готовности к деятельности исследовали Г.И. Щукина, Н.В. Кузьмина и др. [Щукина, 1988] К.Д. Ушинский писал: «... только успех поддерживает интерес ученика к обучению. Ребенок, не познавший радости труда в учении, теряет интерес учиться» [Ушинский, 2019, с. 150]. А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко, Л.Н. Грень, Н.А. Баранец успешность причисляют к социальным качествам личности, соотнося ее осознание с процессом приобретения социального опыта и достижением приложенных усилий и стараний, позволяющим конструктивно

<sup>1</sup> Кравченко А.И., Тюрина И.О. Социология управления: фундаментальный курс: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект, 2005. 1136 с.

<sup>2</sup> Федосеева А.М. Психология развития и возрастная психология (гл. 3, в соавт.) // Психология: учебник для бакалавров / под общ. ред. В.А. Сластенина, А.С. Обухова. М.: Юрайт, 2013. 530 с.

функционировать, позитивно развиваться и благополучно преодолевать трудности и решать проблемы [Романовский и др.<sup>3</sup>, с. 65]. А.С. Белкин<sup>4</sup> изучает успешность с позиции педагогического обеспечения образовательно-воспитательного процесса. Л.В. Ведерникова, О.В. Дубровина отмечают: «...социальная успешность – это интегративная характеристика личности, определяющая наличие субъективно-ценностных достижений школьника в социально значимой деятельности, взаимодействии, решении жизненно важных проблем и способствующая преодолению учеником негативных обстоятельств социализации» [Ведерникова и др., 2014].

*Результаты исследования.* Уточнено понятие социальной успешности младших школьников с ОВЗ как интегрального личностного образования в процессе деятельности, которая отражает их достижения в социальной сфере, качество духовной и социальной жизни, ведет к самореализации. Рассматривая вопрос социальной успешности младших школьников с ОВЗ, С.В. Алехина<sup>5</sup> большое внимание уделяет процессу ее формирования с учетом психофизиологических особенностей детей. Согласно ее представлениям, формирование социальной успешности младших школьников с ОВЗ должно выстраиваться на основе ряда принципов.

1. Создание условий для позитивной социализации младших школьников с ОВЗ, включая создание развивающей среды, способствующей проявлению успешности детей. В соответствии с данным принципом для младших школьников с ОВЗ в ходе организации учебно-воспитательного процесса должны быть подобраны соответствующие оборудование и учебные пособия. Использование информационных и телекоммуникационных технологий способствует, с одной стороны, оптимальному образовательному маршруту

с учетом потребностей, с другой – нормальному функционированию в коллективе со сверстниками, а также поможет детям почувствовать свою успешность через презентацию своих достижений и общение в виртуальном пространстве<sup>6</sup> [Шуфань Чжуан, 2011].

2. Педагогическая поддержка социального развития ребенка. Этот принцип формирования социальной успешности младших школьников с ОВЗ напрямую указывает на необходимость участия взрослых, и прежде всего педагогов, в организации социальной жизни детей. Младший школьник с ОВЗ нуждается в постоянной поддержке со стороны педагогов, направлении его на правильный путь социального развития. Педагог выступает одним из главных, наряду с родителями, взрослых, которые помогают детям осваивать новую социальную роль ученика, объясняют правила и нормы поведения в обществе, расширяя социальный опыт. От того, насколько педагог имеет общий язык с младшим школьником с ОВЗ, может наладить взаимоотношения со сверстниками, найти свое место в коллективе, во многом зависят формирование и ощущение успешности среди окружающих, своей значимости и своего места в коллективе.

3. Социальная поддержка и помощь в преодолении проблемных ситуаций. Для того чтобы у младших школьников с ОВЗ была сформирована социальная успешность, они должны обладать навыками разрешения трудных жизненных ситуаций, а это возможно лишь тогда, когда дети имеют соответствующий опыт. Младшие школьники с ОВЗ нередко сталкиваются с трудными жизненными ситуациями, однако в сравнении с детьми с нормой развития у них значительно ниже стрессоустойчивость, менее сформированы навыки решения проблемных ситуаций, им необходима социальная поддержка, чтобы найти оптимальный вариант решения проблемы и понять, что все сложности решаемы.

<sup>3</sup> Романовский А.Г., Михайличенко В.Е., Грень Л.Н. Педагогика успеха: учебник. Харьков: НТУ «ХПИ», 2012. 372 с.

<sup>4</sup> Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 192 с.

<sup>5</sup> Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учеб.-метод. пособие. М.: Первое сентября, 2013. 33 с.

<sup>6</sup> Формирование безбарьерной образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья: метод. пособие. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2014. 66 с. URL: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/1410415867266.pdf (дата обращения: 25.05.2020).

Л.Е. Олтаржевская<sup>7</sup>, анализируя особенности социального развития детей с ОВЗ, предлагает следующие принципы формирования социальной успешности младших школьников с ОВЗ.

1. Опора на сохраненные функции детей, основанная на комплексном изучении их личности, то есть ребенок может добиться наибольшей успешности в той области, к которой у него предрасположены способности, а педагоги и родители при организации деятельности всегда должны исходить из уровня и особенностей их развития как стартовой площадки для создания оптимальных условий с целью проявления и реализации в том или ином виде деятельности.

2. Закрепление успехов и достижений детей через демонстрацию и признание их общественно-личностной значимости. Для формирования у младших школьников с ОВЗ положительного отношения и понимания значимости своей деятельности важно организовывать в рамках учебно-воспитательного процесса различные конкурсы и состязания с последующей выставкой лучших работ участников, их демонстрацией остальным ученикам. В ходе таких мероприятий стоит подчеркивать и достижение детей, и само участие как важную составляющую активной жизненной и социальной позиции младших школьников с ОВЗ.

*Заключение.* Таким образом, проведен анализ различных подходов к выявлению и обоснованию принципов формирования социальной успешности младших школьников с ОВЗ.

Анализ показал, что в основе организации и реализации процесса формирования социальной успешности младших школьников с ОВЗ должны лежать следующие принципы: создание условий для позитивной социализации младших школьников с ОВЗ; педагогическая поддержка социального развития ребенка; социальная поддержка и помощь детям в преодолении проблемных ситуаций; опора на сохраненные функции детей, основанная на комплексном

изучении их личности; закрепление успехов и достижений детей через демонстрацию и признание их общественно-личностной значимости.

## Библиографический список

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические приемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
2. Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем. сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. 808 с. URL: [https://vk.com/doc320060371\\_461363744](https://vk.com/doc320060371_461363744) (дата обращения: 25.05.2020).
3. Ведерникова Л.В. и др. Социальная успешность школьников как результат профилактики их виктимности / Л.В. Ведерникова, О.А. Поворозюк, О.Г. Бырдина, О.В. Дубровина // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 8–13.
4. Глассер У. Школы без неудачников. М.: Прогресс, 1991. 166 с. URL: [https://www.studmed.ru/view/glasser-u-shkoly-bez-neudachnikov\\_b72ed65155a.html](https://www.studmed.ru/view/glasser-u-shkoly-bez-neudachnikov_b72ed65155a.html) (дата обращения: 26.05.2020).
5. Зауторова Э.В. Использование ситуации успеха в условиях дополнительного образования // Формирование успешности ребенка – целевая функция дополнительного образования: матер. межрег. науч.-практ. конф. Кострома, 21 мая 2019 г. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. С. 51–54.
6. Ильин В. Анатомия социального успеха в географическом пространстве // Телескоп 2014. № 6 (108). С. 29–33.
7. Коллинз Р. Социология философий. Глобальная теория интеллектуального изменения / пер. Н.С. Розова. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. 1282 с.
8. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.
9. Русанова Л.Н. Социальная успешность подростка // Гуманитарный вестник. 2019. № 8. С. 119–124.

<sup>7</sup> Олтаржевская Л.Е. Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2012. 232 с. [Электронный каталог диссертаций]. URL: <http://www.dissland.com>

10. Согомонов А.Ю. Генеология успеха и неудач. М.: Солтэкс, 2005. 384 с. (Библиотека Центра социологического образования).
11. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Ушинский К.Д. Избранные сочинения. М.: Юрайт, 2019. 354 с.
12. Хокинг С. Моя краткая история / пер. с англ. А. Сергеева. СПб.: Торгово-издательский дом «Амфора», 2014. 134 с. URL: [https://www.eduspb.com/public/books/byograf/khoking\\_s\\_-\\_moya\\_kratkaya\\_istoria\\_-\\_spb\\_amfora.pdf](https://www.eduspb.com/public/books/byograf/khoking_s_-_moya_kratkaya_istoria_-_spb_amfora.pdf) (дата обращения: 26.05.2020).
13. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.
14. Шуфань Чжуан. Образование в КНР для лиц с ограниченными возможностями и развитие высшего специального образования в Чанчуньском университете // Иностранные языки в высшей школе. 2011. № 1 (16). С. 113–120. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_16905342\\_24379403.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_16905342_24379403.pdf) (дата обращения: 26.05.2020).
15. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-196>

# PRINCIPLES DEVELOPING SOCIAL SUCCESS AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

**E.A. Chernova (Tambov, Russia)**

**N.V. Kurilovich (Tambov, Russia)**

**A.Y. Kurin (Tambov, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The article considers the need to form the social success of primary school children with disabilities as a factor of successful entry and adaptation in society.

*The research of methodology* is based on the analysis of the terms “success” and “social success” of primary school children with disabilities from the perspective of pedagogy, psychology, and sociology. Analysis was carried out of the principles of formation of social success among primary school children with disabilities by both Russian and foreign authors.

*The research results* include clarification of the concept of social success of primary school students with disabilities as an integral personal education, which reflects their achievements in the social sphere, leads to self-realization and reflects the quality of spiritual and social life. Optimal conditions for the development of their personality are identified, taking into account the peculiarities of their psychophysical development and

relying on preserved functions, assistance from adults in mastering new social roles, in order to expand and diversify their social experience and establish interpersonal relationships with peers and adults, assistance in solving difficult life situations.

*Conclusion.* The analysis of principles of formation of social success among younger secondary school students with disabilities showed that the basis of this process should be underpinned by the following principles: the creation of conditions for positive socialization of primary school students with special needs; pedagogical support of social development of a child; social support and helping children to overcome problems; reliance on intact function of children, based on a comprehensive study of their individuality; consolidating the successes and achievements of children through demonstration and recognition of their social and personal significance.

**Keywords:** *social success, primary school children with disabilities, social development.*

## References

1. Asmolov A.G. On the other side of consciousness: methodological techniques of non-classical psychology. M.: Smysl, 2002. 480 p.
2. Veber M. Selected works: translated from German. M.: Progress, 1990. 808 p. URL: [https://vk.com/doc320060371\\_461363744](https://vk.com/doc320060371_461363744)
3. Vedernikova L.V., Povoroznyuk O.A., Byrdina O.G., Dubrovina O.V. Social success of school children as a result of prevention of their victimization // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Siberian pedagogical journal). 2014. No. 3. P. 8–13.
4. Glasser W. Schools without losers. M.: Progress, 1991. 166 p. URL: [https://www.studmed.ru/view/glasser-u-shkoly-bez-neudachnikov\\_b72ed65155a.html](https://www.studmed.ru/view/glasser-u-shkoly-bez-neudachnikov_b72ed65155a.html) (access date: 26.05.2020).
5. Zautorova E.V. Using the situation of success in the conditions of additional education. In: Proceedings of the Interregional scientific and practical conference “Formation of a child’s success – the target function of additional education”. Kostroma, 21.05.2019. Kostroma: Izdatelstvo Kostromskoy gosudarstvennyy universitet, 2019. P. 51–54.
6. Ilyin V. Anatomy of social success in geographical space // Teleskop (Telescope). 2014. No. 6 (108). P. 29–33.
7. Collins R. Sociology of philosophies. Global theory of intellectual change / Translated by N.S. Rozov. Novosibirsk: Sibirskiy khronograf, 2002. 1282 p.
8. Leontiev A. N. Philosophy of psychology: from the scientific heritage / Ed. by A. A. Leontiev, D.A. Leontiev. M.: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1994. 228 p.
9. Rusanova L.N. Social success of a teenager // Gumanitarnyy vestnik (Humanitarian Bulletin). 2019. No. 8. P. 119–124.

10. Sogomonov A.Yu. Genealogy of success and failure. Series: Library of the Center for sociological education. M.: Solteks, 2005. 384 p.
11. Ushinsky K.D. Labor in its psychological and educational significance. Selected works. M.: Yurayt, 2019. 354 p.
12. Hawking S. My brief history / Translated from English by A. Sergeyev. Saint Petersburg: Torgovo-izdatelskiy dom "Amfora", 2014. 134 p. URL: [https://www.eduspb.com/public/books/byograf/khoking\\_s\\_-\\_moya\\_kratkaya\\_istoria\\_-\\_spb\\_amfora.pdf](https://www.eduspb.com/public/books/byograf/khoking_s_-_moya_kratkaya_istoria_-_spb_amfora.pdf) (access date: 26.05.2020).
13. Shibutani T. Social psychology. Rostov-on-don: Feniks, 2002. 544 p.
14. Shufan Zhuang. Education in China for people with disabilities and the development of higher special education at Changchun University // *Inostrannye yazyki v Vysshey shkole* (Foreign languages in Higher education). 2011. No. 1 (16). P. 113–120. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_16905342\\_24379403.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_16905342_24379403.pdf) (access date: 26.05.2020).
15. Shchukina G.I. Pedagogical problems of formation of cognitive interests among students. M.: Pedagogika, 1988. 208 p.



УДК 37.08

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ» С УЧЕТОМ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ЗАПРОСОВ РАБОТОДАТЕЛЕЙ

О.Л. Беляева (Красноярск, Россия)

Л.А. Брюховских (Красноярск, Россия)

А.В. Мамаева (Красноярск, Россия)

И.Ю. Жуковин (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Постановка проблемы.* Современный этап развития образования определяет новые требования к профессиональной деятельности учителя-дефектолога. В настоящее время дефектолог, в особенности магистр специального (дефектологического) образования, должен обладать особыми профессиональными компетенциями в связи с увеличением количества детей с множественными нарушениями в развитии, практикой инклюзивного образования. Отсутствие квалификационного запроса работодателей на содержание подготовки магистров в области коррекционной деятельности приводит к открытию невостребованных программ магистратуры и выпуску невостребованных специалистов.

*Цель статьи* – выявление квалификационного запроса работодателей на подготовку учителя-дефектолога, способного в современных условиях осуществлять профессиональную деятельность в образовательных организациях и учреждениях различного уровня, исходя из региональных потребностей.

*Методология (материалы и методы).* Исследование трудов отечественных и зарубежных ученых, нормативных документов в сфере образования, опрос руководителей образовательных организаций и учреждений позволили сформулировать направленность (профиль) и определить содержание новой разработанной методом проектирования программы магистратуры по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, выявить и обосновать профессионально

значимые компетенции магистра специального (дефектологического) образования.

*Результаты исследования.* В статье представлены результаты опроса работодателей и их представителей для учителей-дефектологов, касающиеся квалификационного запроса на подготовку специалиста, способного осуществлять коррекционную работу с обучающимися разных нозологических групп. Описан состав профессиональных компетенций обучающихся, осваивающих программы магистратуры по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, приведен перечень вопросов опросника для работодателей.

*Выводы.* В результате проведенного исследования проектным путем выявлен квалификационный запрос руководителей образовательных организаций и учреждений на разработку новой программы магистратуры в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, определена направленность (профиль) данной программы; описан состав профессиональных компетенций будущего учителя-дефектолога для обучающихся с нарушениями слуха, зрения, интеллекта; отображены эффективные виды деятельности при формировании индикаторов достижений необходимых компетенций для магистра в области дефектологии.

**Ключевые слова:** магистерские программы, проектирование, квалификационные запросы работодателей, профессиональные компетенции учителя-дефектолога.

**П**остановка проблемы. Модернизация системы образования в России в новых социально-экономических реалиях при-

водит к необходимости существенных изменений во всех областях, в том числе в подготовке педагогических кадров для работы в системе

образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В настоящей статье проанализированы данные о востребованности учителей-дефектологов для проведения коррекционной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Исходя из статистических данных о недостаточной укомплектованности образовательных организаций специалистами, имеющими соответствующую квалификационным запросам работодателей подготовку, поднимается проблема разработки программ магистратуры в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, утвержденным приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 года № 128. Проблема также затрагивает вопрос о направленности программы магистратуры, выпускники которой смогут удовлетворить запросы работодателей на соответствие запрашиваемых профессиональных компетенций. Состав профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО определяется организацией высшего образования самостоятельно. Изучению вопроса о разработке программ магистратуры по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование и формированию ключевых компетенций магистров данного направления посвящены работы С.В. Архиповой, О.С. Гришиной, Е.В. Золотковой, М.А. Лаврентьевой, Н.В. Бариновой, О.Ф. Богатой, Н.С. Кожановой, Н.П. Рассказовой, Е.В. Болкуновой, Т.Н. Воронцовой, Е.И. Голишниковой, Е.Э. Никифоровой, Е.А. Лапп и др.

Однако экспериментальные данные по выявлению квалификационных запросов работодателей относительно определения направленности магистерской программы для подготовки учителей-дефектологов и профессиональных компетенций выпускников, которые будут востребованы в коррекционной работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, умственной отсталостью, не приводились.

*Цель* статьи – выявление квалификационного запроса работодателей на подготовку учителя-дефектолога, способного в современных условиях осуществлять профессиональную деятельность в образовательных организациях и учреждениях различного уровня, исходя из региональных потребностей.

Средством решения обозначенной проблемы являются следующие проектные шаги.

1. Опрос работодателей о востребованности учителя-дефектолога в их организациях (сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог).

2. Получение запроса от работодателей на профессиональные компетенции, которыми должны обладать выпускники магистратуры по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование.

В настоящее время вузам разрешено разрабатывать примерные основные образовательные программы уровня магистратуры и направлять их в федеральное учебно-методическое управление РФ для рассмотрения и утверждения. На основе утвержденных примерных основных образовательных программ организации вправе разрабатывать собственные основные профессиональные образовательные программы уровня магистратуры. ФГОС ВО также предусмотрено самостоятельное определение организацией-разработчиком содержания профессиональных компетенций для выпускников магистратуры.

*Методология (материалы и методы).* В работах С.В. Архиповой, О.С. Гришиной, Е.В. Золотковой, М.А. Лаврентьевой, Н.В. Бариновой, О.Ф. Богатой, Н.С. Кожановой, Н.П. Рассказовой, Е.В. Болкуновой, Т.Н. Воронцовой, Е.И. Голишниковой, Е.Э. Никифоровой, Е.А. Лапп показано, что современный учитель-дефектолог в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов (дошкольного образования, начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, образования обучающихся с умственной отсталостью) должен владеть особыми компетенциями, а значит, иметь особую подготовку в рамках освоения магистерской программы.

Исследования последнего десятилетия также доказывают, что ключевыми компетенциями современного педагога являются готовность к эффективному взаимодействию с обучающимися, их родителями (законными представителями), с педагогическим коллективом [Ахметзянова, Кедрова, 2016; Жулина, 2015; Кадилов<sup>1</sup>, 2011; Мостовая<sup>2</sup>, 2010; Шатрова<sup>3</sup>, 2010]. Наш собственный опыт практической деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья позволил определить пути, организационные формы для достижения эффективного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса [Беляева<sup>4</sup>, 2010; Уфимцева, Беляева<sup>5</sup>, 2012].

Ряд работ российских и зарубежных исследователей [Адольф, Москвитин, 2020; Lomasko, Simonova, 2012; Miller, 2013; Larson, Gray, 2011], дают основания шире использовать средства проектного обучения, а также виртуальную инновационную среду в педагогическом университете для повышения качества образования. Опираясь на данные труды, мы использовали метод проектирования для разработки новой магистерской программы по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование. Проектную группу составили: преподаватели кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева и 5 работодателей: директора средних школ, директора Центров психолого-медико-педагогической и социальной помощи,

заведующий дошкольной образовательной организацией. На первом этапе проектирования фокус-группа разработала опросник для проведения опроса работодателей и их представителей. Опрос данной группы проводился письменно в ходе работы специально организованного круглого стола в рамках одной из Всероссийских научно-методических конференций. Респондентам предлагалось ответить (письменно) на следующие вопросы.

1. Получают ли коррекционную помощь в вашей школе / детском саду / центре обучающиеся с ОВЗ:

- нарушениями слуха;
- нарушениями зрения;
- тяжелыми нарушениями речи;
- нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- задержкой психического развития;
- расстройствами аутистического спектра;
- умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- с сочетанными (тяжелыми множественными) нарушениями в развитии?

2. Есть ли в штатном расписании вашей организации специалист, имеющий образование, позволяющее проводить коррекционную работу с этими обучающимися:

- учитель-дефектолог (сурдопедагог);
- учитель-дефектолог (тифлопедагог);
- учитель-дефектолог (олигофренопедагог);
- учитель-логопед?

3. Считаете ли вы актуальным и востребованным вопрос подготовки магистров, способных вести одновременно профессиональную деятельность в сфере коррекционной работы с обучающимися, имеющими нарушения слуха, зрения, интеллекта?

4. Кроме готовности планировать и проводить коррекционную работу с указанными группами обучающихся разных возрастов, какими еще дополнительными профессиональными компетенциями должен обладать специалист уровня магистра:

- готовностью работать в команде с администрацией и другими педагогами образова-

<sup>1</sup> Кадилов А.М. Коммуникативное образование в современных университетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2011. 24 с.

<sup>2</sup> Мостовая С.Э. Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия учителя и родителей в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рос. гос. ун-т им. Иммануила Канта. Калининград, 2010. 309 с.

<sup>3</sup> Шатрова С.А. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов: на примере работы с дошкольниками группы риска: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2010. 217 с.

<sup>4</sup> Беляева О.Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 229 с.

<sup>5</sup> Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учеб.-метод. пособие. Красноярск, 2012. 148 с.

тельной организации (учителями, специалистами, тьюторами, ассистентами);

– готовностью к взаимодействию с родителями (законными представителями, близкими) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в процессе инклюзивного образования?

Напишите свои предложения.

*Результаты исследования.* Настоящее исследование проводилось в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева проектной группой преподавателей совместно с работодателями для магистров в области коррекционной педагогики. Опросом были охвачены: руководители образовательных организаций – 10 человек, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи – 2 человека; заместители руководителей, координаторов инклюзивного образования, руководители структурных подразделений – 23 человека. Всего 35 респондентов.

Приведем результаты опроса данной группы респондентов. На первый вопрос («Получают ли образование в вашей образовательной организации / учреждении обучающиеся с ОВЗ?») получены ответы, которые обобщены нами следующим образом.

1. Получают образование обучающиеся одной нозологической группы (например, только дети с умственной отсталостью) – 20 % (7 респондентов).

2. Получают образование обучающиеся двух нозологических групп (например, дети с умственной отсталостью и дети с нарушениями зрения) – 23 % (8 респондентов).

3. Получают образование обучающиеся трех нозологических групп (например, в одной организации получают образование ученики с нарушениями слуха, зрения, интеллекта) – 47 % (20 респондентов).

На второй вопрос («Есть ли в штатном расписании вашей организации специалист, имеющий образование, позволяющее проводить коррекционную работу с этими обучающимися?») в организациях / учреждениях, где получают образование дети одной нозологической группы, положи-

тельно ответили 100 % респондентов. Только 57 % респондентов в организации / учреждении, в которых получают образование дети двух нозологических групп, ответили положительно на первый вопрос. И всего 20 % респондентов в организациях / учреждениях, в которых получают образование дети трех и более нозологических групп, ответили положительно на первый вопрос.

На третий вопрос («Считаете ли вы актуальным и востребованным вопрос подготовки магистров, способных вести одновременно профессиональную деятельность в сфере коррекционной работы с обучающимися, имеющими нарушения слуха, зрения, интеллекта?») получены такие ответы:

4 % опрошенных сомневаются в целесообразности подготовки «дефектолога-универсала»;

96 % участников опроса согласны с тем, что нужно готовить дефектологов, способных осуществлять сопровождение и вести коррекционную работу с детьми из разных нозологических групп, в том числе имеющими различные сочетанные нарушения в развитии (тяжелые множественные нарушения развития).

На четвертый вопрос («Кроме готовности планировать и проводить коррекционную работу с указанными группами обучающихся разных возрастов, какими еще дополнительными профессиональными компетенциями должен обладать специалист уровня магистра?») все опрошенные (100 %) отметили, что нижеперечисленные компетенции должны быть сформированы у магистра по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, а именно:

– готовность работать в команде с администрацией и другими педагогами образовательной организации (учителями, специалистами, тьюторами, ассистентами);

– готовность к взаимодействию с родителями (законными представителями, близкими) обучающихся с ОВЗ, в том числе в процессе инклюзивного образования.

Среди предложений было следующее: «Необходимо формировать готовность к работе в условиях инклюзивного образования среди всех участников образовательного процесса».

Обобщая предложения работодателей и их представителей по последнему вопросу опросника, отметим их согласие с необходимостью готовить магистров, способных осуществлять:

1. Взаимодействие с родителями детей с ОВЗ, повышение уровня инклюзивной культуры обучающихся, их родителей; формирование у родителей детей с ОВЗ родительской педагогической компетентности.

2. Сопровождение ребенка с ОВЗ в тесном взаимодействии с другими специалистами и педагогами с использованием командного подхода.

3. Проведение коррекционной работы с детьми с ОВЗ при помощи специальных технологий, методик, необходимых для коррекции тяжелых множественных нарушений развития (сенсорных и интеллектуальных) [Голишникова, Никифорова, 2018].

Проектирование основной профессиональной образовательной программы по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование с учетом квалификационного запроса руководителей образовательных организаций стало следующим этапом [Хаймин, Хаймина, 2017; Антропов, Верещагина, Волкова и др.<sup>6</sup>, 2015].

Определена направленность (профиль) программы магистратуры «Технологии коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми с нарушениями слуха, зрения, интеллекта». Совместно с работодателями с опорой на анализ научных работ и практический опыт региона проведено содержательное наполнение профессиональных компетенций (ПК) и индикаторов их достижения.

Приводим перечень обязательных к реализации компетенций.

Тип задач профессиональной деятельности «Педагогический»:

ПК-1 – способен к планированию и реализации содержания коррекционно-развивающих

занятий с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Тип задач профессиональной деятельности «Проектный»:

ПК-2 – способен к проектированию адаптированных основных общеобразовательных программ и специальных индивидуальных программ развития.

Тип задач профессиональной деятельности «Сопровождение»:

ПК-3 – способен к проведению психолого-педагогической диагностики с использованием современных образовательных технологий, включая информационные образовательные ресурсы.

Тип задач профессиональной деятельности «Научно-исследовательский»:

ПК-4 – способен к планированию и проведению прикладных научных исследований в образовании.

Также определена рекомендуемая профессиональная компетенция выпускников магистратуры (тип задач профессиональной деятельности «Сопровождение»): ПК-5 – способен к просветительской деятельности в области работы и взаимодействия с лицами с ОВЗ, повышения уровня инклюзивной культуры обучающихся, их родителей и педагогов.

Формирование данных компетенций у магистрантов новой магистерской программы по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Технологии коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми с нарушениями слуха, зрения, интеллекта» будет осуществляться посредством дисциплин обязательной и вариативной частей учебного плана, а также факультативов дисциплин и практик.

На формирование способности к просветительской деятельности в области работы и взаимодействия с лицами с ОВЗ, повышения уровня инклюзивной культуры обучающихся, их родителей и педагогов направлены дисциплины: «Стратегии командной работы педагогов, специалистов, тьюторов, ассистентов»; «Организация взаимодействия с родителями и детьми в процессе инклюзивного образования»; «Практи-

<sup>6</sup> Антропов А.П., Верещагина Н.О., Волкова И.П., Глазкова Н.Н., Глубокова Е.Н., Головина И.В., Гончаров С.А., Елизарова Ю.Г., Зарин А.П., Ильина С.Ю., Кантор В.З., Красильникова О.А., Круглова Ю.А., Соломин В.П., Тряпичина А.П. Модульная программа подготовки учителя-дефектолога в педагогической магистратуре: проектирование и реализация: учеб.-метод. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2015. 132 с.

кум коммуникативной компетентности учителя-дефектолога»; «Организация взаимодействия с учительским коллективом» [Воронцова, 2018; Беляева, Брюховских, 2017; Болкунова, 2017; Богатая, Кожанова, Рассказова, 2016].

Рекомендованы активные виды деятельности с обучающимися магистерской программы: мастер-классы преподавателей и самих обучающихся, педагогические мастерские, проектирование, решение педагогических задач, защита кейсов, парное планирование, учебная конференция [Шаповалова, 2017; Шкерина, 2014].

*Заключение.* Таким образом, анализ результатов опроса работодателей позволил определить направленность (профиль) новой магистерской программы по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, состав ключевых профессиональных компетенций выпускника и спроектировать ее содержание. Спроектированная программа по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Технологии коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми с нарушениями слуха, зрения, интеллекта» будет реализована кафедрой коррекционной педагогики в КГПУ им. В.П. Астафьева и сможет удовлетворять квалификационные запросы работодателей образовательных организаций и учреждений Красноярск и Красноярского края [Беляева, Брюховских, Николина, 2016].

## Библиографический список

1. Адольф В.А., Москвин С.Н. Особенности реализации программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 1 (51). С. 37–47. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-181>
2. Архипова С.В., Гришина О.С., Золоткова Е.В., Лаврентьева М.А. Модернизация основных профессиональных образовательных программ подготовки педагога-дефектолога: теория и практика // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-3. С. 43–49. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_28150364\\_35202309.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28150364_35202309.pdf) (дата обращения: 15.05.2020).
3. Ахметзянова А.И., Кедрова И.А. Из опыта проектирования профессиональных компетенций по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Альманах Казанского федерального университета. 2016. С. 6–16. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_26671167\\_49448830.htm](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26671167_49448830.htm) (дата обращения: 15.05.2020).
4. Барина Н.В. Магистерские программы в России: теория и практика // Иннов: электронный научный журнал. 2017. № 3 (32). С. 1–11. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_30031151\\_80622537.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30031151_80622537.pdf) (дата обращения: 15.05.2020).
5. Беляева О.Л., Брюховских Л.А. К вопросу о разработке и реализации магистерских программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» на современном этапе инклюзивного обучения детей с ОВЗ // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 2 (20). С. 9–13. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_32486286\\_83207070.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32486286_83207070.pdf) (дата обращения: 15.05.2020).
6. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Николина М.С. Подготовка специалистов Красноярского края к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 111–114. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27124867\\_12570474.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27124867_12570474.pdf) (дата обращения: 15.05.2020).
7. Богатая О.Ф., Кожанова Н.С., Рассказова Н.П. Проблема формирования профессиональных компетенций педагогов инклюзивного образования // European Social Science Journal. 2016. № 12-1. С. 184–189. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28314798> (дата обращения: 15.05.2020).
8. Болкунова Е.В. Формирование компетенции взаимодействия с родителями, социальными партнерами у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование» в рамках

- изучения факультатива // Я-концепция субъекта образовательной среды высшей школы: матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 2017. С. 43–47.
9. Воронцова Т.Н. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ как проблема специального (дефектологического) образования // Студенческий. 2018. № 23-2 (43). С. 40–42. URL: <https://sibac.info/journal/student/43/124905> (дата обращения: 15.05.2020).
  10. Голишникова Е.И., Никифорова Е.Э. Ключевые компетенции XXI века студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке: матер. II Виртуальной всерос. науч.-практ. конф. 2018. С. 8–12.
  11. Жулина Е.В. Коммуникативная компетентность как условие профессионализации выпускников педагогических вузов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: матер. Всерос. науч.-практ. конф. по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия / Нижегород. гос. пед. ун-т им. К. Минина. Нижний Новгород, 2015. С. 22–25.
  12. Лапп Е.А. Формирование кадров для коррекционно-развивающей педагогической деятельности с лицами с ограниченными возможностями здоровья в современной России // Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества: сб. науч. тр. по матер. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.А. Ващенко. 2016. С. 708–713. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_28332752\\_93520486.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28332752_93520486.pdf) (дата обращения: 15.05.2020).
  13. Хаймин Е.С., Хаймина Л.Э. Магистерские программы как результат проектной деятельности // Модернизация педагогического образования в непрерывной системе подготовки кадров: матер. Всерос. науч.-практ. конф. / сост. и отв. ред. Л.Ю. Щипицина. 2017. С. 90–92.
  14. Шаповалова О.Е. Реализация компетентного подхода в процессе подготовки магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. матер. XLVII Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. 2017. С. 131–136.
  15. Шкерина Л.В. Магистерские программы педагогического направления подготовки в реализации концепции поддержки развития педагогического образования // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологические, теоретические и технологические аспекты: матер. II Всерос. науч.-метод. конф. в рамках Междунар. науч.-образов. форума «Человек, семья, общество: история и перспективы развития» / отв. ред. М.Б. Шашкина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 9–20. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_22718543\\_13632028.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22718543_13632028.pdf) (дата обращения: 15.05.2020).
  16. Larson E., Gray C. Project management: The managerial process. Irwin / McGraw-Hill. 5 ed. 2011. 608 p.
  17. Lomasko P., Simonova A. Virtual innovative environment of practices at Russian teacher-training university as a factor of improving the quality of education // Proceedings in Advanced Research in Scientific Areas The 1st Virtual International Conference “Advanced Research in Scientific Areas”. Žilina, Slovak Republic. 2012. Vol. 1. P. 907–911.
  18. Miller J. How to train the good teacher / Translated by T.N. Lapshina // Monthly scientific and information magazine “Scientific American”. 2013. № 2. P. 70–76. URL: <http://spkurdyumov.ru/uploads//2013/08/uchitel.pdf> (дата обращения: 19.12.2019).

# DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MASTER'S PROGRAMS IN SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION MEETING EMPLOYERS' QUALIFICATION REQUESTS

O.L. Belyaeva (Krasnoyarsk, Russia)

L.A. Bryukhovskikh (Krasnoyarsk, Russia)

A.V. Mamaeva (Krasnoyarsk, Russia)

I.Yu. Zhukovin (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The modern stage in the development of education defines new requirements for the professional activity of a defectologist teacher. A modern defectologist, in particular a master of special (defectological) education, should have special professional competencies in connection with an increase in the number of children with multiple developmental disabilities, and the practice of inclusive education. The lack of a qualification request from employers for the content of training masters in the field of correctional activity leads to the opening of unclaimed master's programs and the release of unclaimed specialists.

*The purpose of the article* is to identify the qualification request of employers to train a teacher-defectologist, who is able in the current conditions to carry out professional activities in educational organizations and institutions at various levels, based on local needs.

*Research methodology.* The study of the works by Russian and foreign scientists, regulatory documents in the field of education, the survey of the leaders of educational organizations and institutions made it possible to formulate a focus (profile) and determine the content of a new master's program developed by the design method in the field of preparation 44.04.03 Special (defectological) education, to identify and justify profes-

sionally significant competencies of the master of special (defectological) education.

*Research results.* The article presents the results of the survey of employers and representatives of employers for defectologists regarding the qualification request of employers to prepare a specialist who is able to carry out corrective work with students from different nosological groups; professional competencies for master's programs in the field of training 04.04.03 Special (defectological) education are described, a list of questions for the employer is given.

*Conclusions.* As a result, the study revealed the qualification request of the heads of educational organizations and institutions for the development of a new master's program in accordance with the federal state educational standard of higher education in the field of preparation 04.04.03 Special (defectological) education, the focus (profile) of this program was determined; the professional competencies of the future defectologist teacher for students with hearing, vision, and intellectual impairments were formulated; effective types of activity were selected for the formation of indicators of achievement of the necessary competencies for the master in the field of defectology.

**Keywords:** *professional competencies of a teacher-defectologist, masters of special (defectological) education, designing of master's programs, qualification request of employers, focus of the educational master's program.*

## References

1. Adolf V.A., Moskvina S.N. Features of the implementation of the program for the formation of professionally oriented managerial skills of future masters // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2020. No. 1 (51). P. 37–47. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-181>
2. Arkhipova S.V., Grishina O.S., Zolotkova E.V., Lavrentieva M.A. Modernization of the main professional educational programs for the training of a defectologist teacher: theory and practice // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of Modern Pedagogical Education). 2017. No. 54-3. P. 43–49. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_28150364\\_35202309.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28150364_35202309.pdf) (access date: 15.05.2020).
3. Akhmetzyanova A.I., Kedrova I.A. From the experience of designing professional competencies in the direction of "Special (defectological)



- education" // Almanac of Kazan Federal University. 2016. P. 6–16. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_26671167\\_49448830.htm](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26671167_49448830.htm) (access date: 15.05.2020).
4. Barinova N.V. Postgraduate courses in Russia: theory and practice // *Innov: electronic scientific journal*. 2017. No. 3 (32). P. 1–11. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_30031151\\_80622537.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30031151_80622537.pdf) (access date: 15.05.2020).
  5. Belyaeva O.L., Bryukhovskikh L.A. To the question of the development and implementation of master's programs in special (defectological) education at the present stage of inclusive education of children with disabilities // *Sibirskiy vestnik spetsial'nogo obrazovaniya* (Siberian Bulletin of Special Education). 2017. No. 2 (20). P. 9–13. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_32486286\\_83207070.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32486286_83207070.pdf) (access date: 15.05.2020).
  6. Belyaeva O.L., Bryukhovskikh L.A., Nikolina M.S. Training of specialists of the Krasnoyarsk Territory for work on auditory-speech rehabilitation of children with cochlear implants // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva* (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2016. No. 3 (37). P. 111–114. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27124867\\_12570474.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27124867_12570474.pdf) (access date: 15.05.2020).
  7. Bogataya O.F., Kozhanova N.S., Rasskazova N.P. The problem of the formation of professional competencies of teachers of inclusive education // *European Social Science Journal*. 2016. No. 12-1. P. 184–189. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28314798> (access date: 15.05.2020).
  8. Bolkunova E.V. Formation of competence of interaction with parents, social partners of students studying in the direction of preparation of "Special defectological education" as part of the study of electives. In: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation "I-concept of the subject of the educational environment of higher education". 2017. P. 43–47.
  9. Vorontsova T.N. Accompanying the family of a child with disabilities as a problem of special (defectological) education // *Studencheskiy* (Student). 2018. No. 23-2 (43). P. 40–42. URL: <https://sibac.info/journal/student/43/124905> (access date: 15.05.2020).
  10. Golishnikova E.I., Nikiforova E.E. Key competencies of the 21st century students studying in the specialty (defectological) education direction. In: Proceedings of the II Virtual All-Russian Scientific and Practical Conference "Education of persons with disabilities in the XXI century". 2018. P. 8–12.
  11. Zhulina E.V. Communicative competence as a condition for the professionalization of graduates of pedagogical universities in the direction of "Special (defectological) education" // Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Modernization of teacher education in the context of the global educational agenda". Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin. 2015. P. 22–25.
  12. Lapp E.A. The formation of personnel for correctional and educational activities with people with disabilities in modern Russia // Proceedings of the International scientific-practical conference "Economics. Education. Right. Scientific research of the state and development of modern society" / Edited by A.A. Vashchenko. 2016. P. 708–713. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_28332752\\_93520486.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28332752_93520486.pdf) (access date: 15.05.2020).
  13. Khaimin E.S., Khaimina L.E. Master programs as a result of project activities. In: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Modernization of teacher education in a continuous training system" / Edited by L.Yu. Schipitsin. 2017. P. 90–92.
  14. Shapovalova O.E. Implementation of the competency-based approach in the process of training masters in the direction of "Special (defectological) education". In: Proceedings of the XLVII All-Russian Scientific and Practical Conference "Problems and prospects for the development of education in Russia" / Edited by S.S. Chernova. 2017. P. 131–136.

15. Shkerina L.V. Master programs in teacher education in the implementation of the concept of support for the development of teacher education // Proceedings of the II All-Russian scientific-methodical conference “Actual problems of the quality of mathematical preparation of schoolchildren and students: methodological, theoretical and technological aspects” in the framework of the International scientific and educational forum “Man, family, society: history and development prospects” / Ed. by M.B. Shashkin; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2014. P. 9–20. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_22718543\\_13632028.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22718543_13632028.pdf) (access date: 15.05.2020).
16. Larson E., Gray C. Project management: The managerial process. Irwin / McGraw-Hill. 5 ed. 2011. 608 p.
17. Lomasko P., Simonova A. Virtual innovative environment of practices at Russian teacher-training university as a factor of improving the quality of education // Proceedings in Advanced Research in Scientific Areas The 1st Virtual International Conference “Advanced Research in Scientific Areas”. Žilina, Slovak Republic. 2012. Vol. 1. P. 907–911.
18. Miller J. How to train the good teacher / Translated by Lapshina T.N. // Monthly scientific and information magazine “Scientific American”. 2013. No. 2. P. 70–76. URL: <http://spkurdyumov.ru/uploads//2013/08/uchitel.pdf> (access date: 12.19.2019).

УДК 37.072

# ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

И.С. Волегжанина (Новосибирск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* Цифровые трансформации ведущих отраслей материального производства обуславливают рост спроса крупнейших отечественных работодателей на компетентные инженерные кадры. Необходимость выполнения заказа государства, общества и работодателей на подготовку инженеров новой формации ориентирует отраслевые корпорации и технические вузы, связанные через образовательную и научную деятельность, на формирование интегративного ресурсного потенциала, который может быть использован для достижения стратегической цели – становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров.

Цель статьи – предложить соответствующий новым условиям механизм взаимодействия участников отраслевого научно-образовательного комплекса, обеспечивающий формирование и реализацию его интегративного ресурсного потенциала для становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров; установить педагогическую целесообразность предложенного механизма.

*Методологию* исследования составляют анализ современной отечественной и зарубежной научной литературы, анкетирование для установления педагогической целесообразности предложенного механизма взаимодействия участников отраслевого научно-образовательного комплекса. В анкетировании участвовали 19 экспертов – руководителей звеньев транспортных вузов, научных организаций, производственных предприятий транспорта, 25 препода-

вателей и 949 обучающихся технических вузов (изучались мнения в период с 2015 по 2019 г.).

*Результаты исследования.* Предложен механизм взаимодействия участников отраслевого научно-образовательного комплекса (образовательных и научных подразделений отраслевого технического вуза, производственных подразделений отраслевой корпорации, учредителя, отечественных и зарубежных организаций-партнеров, центра управления знаниями) посредством открытой базы знаний в форме онтологий. Результаты изучения мнений экспертов и преподавателей свидетельствовали в пользу педагогической целесообразности предложенного механизма. Данные анкетирования студентов показали, что с каждым годом все больше будущих инженеров предпочитают экономичные формы репрезентации содержания обучения.

*Заключение.* В условиях цифровизации отраслевой научно-образовательный комплекс обладает интегративным потенциалом, который в совместной деятельности обучающихся, преподавателей, представителей науки и производства преобразуется в ценный нематериальный ресурс – знания. Накапливаясь в открытой базе знаний в форме онтологий, этот ресурс используется для становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров.

**Ключевые слова:** становление и развитие профессиональной компетентности, будущий инженер, отраслевой научно-образовательный комплекс, открытая база знаний, интегративный ресурс.

**П**остановка проблемы. Социальные, экономические и политические изменения, происходящие в современном мире, во многом связаны с феноменом цифровизации. Так, в рамках национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» ини-

цирован ряд масштабных отраслевых проектов. Эти проекты, по мнению работодателей, будут способствовать росту спроса на инженерные кадры новой формации. Один из показательных примеров – комплексный научно-технический проект «Цифровая железная дорога», кото-

рый рассматривается предпосылкой перехода к производству, управляемому системами искусственного интеллекта. Современный этап информатизации транспорта связывается с формированием гибридной корпоративной среды через систему интеллектуальных агентов, что требует от инженеров всех уровней соответствующей профессиональной компетентности.

Цифровая трансформация производства оказывает непосредственное влияние на технические вузы, реализующие подготовку кадров, наряду с научно-исследовательскими и опытно-конструкторскими работами (НИОКР), для ведущих отраслевых корпораций России. Необходимость выполнения заказа государства, общества и работодателей на подготовку инженеров новой формации ориентирует эти и другие заинтересованные организации на объединение усилий и формирование интегративного ресурсного потенциала, который может быть использован для достижения стратегической цели – становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров. Значительными возможностями для решения этой задачи в отраслевом контексте обладают научно-образовательные комплексы. Вместе с тем традиционные механизмы взаимодействия науки, образования и производства в таких комплексах требуют обновления и расширения в соответствии с новыми социально-экономическими условиями.

*Цель* настоящей статьи – предложить соответствующий новым условиям механизм взаимодействия участников отраслевого научно-образовательного комплекса, обеспечивающий формирование и реализацию его интегративного ресурсного потенциала для становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров; установить педагогическую целесообразность предложенного механизма.

*Методологию* исследования составляет анализ современной отечественной и зарубежной научной литературы, посвященной взаимодействию науки, образования и производства в научно-образовательных комплексах и

возможностям, которые такие комплексы предоставляют для профессиональной подготовки будущих инженеров.

Соглашаясь с Э.Г. Скибицким в том, что педагогическая целесообразность является качественной оценкой, получаемой, в частности, на основе анкетирования [Скибицкий, 2019], мы провели анкетирование, в котором приняли участие 993 человека. Первую группу респондентов сформировали эксперты – сотрудники организаций, которые рассматривались потенциальными участниками научно-образовательных комплексов (НОК), связанных с транспортной отраслью: руководители образовательных и научных подразделений транспортных вузов, производственных предприятий транспорта, федерального агентства железнодорожного транспорта, учебно-методического центра по образованию на железнодорожном транспорте (19 человек). В данную группу также вошли преподаватели – участники программы подготовки кадрового резерва «ТОП–100» ОАО «РЖД» (25 человек). Вторая группа респондентов включала 949 студентов технических вузов, осуществляющих подготовку по инженерным специальностям и направлениям. Мнения обучающихся изучались ежегодно с 2015 по 2019 г. Для сбора данных были разработаны анкета эксперта (направлена на выявление количественно-качественной оценки уровня профессиональной компетентности выпускников инженерных факультетов и определение отношения к взаимодействию отрасли и отраслевых вузов посредством открытой базы знаний) и анкета обучающегося (направлена на определение предпочтительной формы репрезентации знаний в образовательных ресурсах).

*Анализ литературы.* Анализ научной литературы показал, что тема взаимосвязи инженерного образования с реальным производством в условиях четвертой промышленной революции и цифровой экономики активно обсуждается отечественными и зарубежными педагогами (Bridging the Gap between Academia and Practice, 2019); [Camacho, Alexandre, 2019; Smirnova, Clark, 2019; Vasetskaya, Glukhov, 2019]. Не ослабевает исследовательский интерес к возмож-

ностям различного рода объединений научных, образовательных и производственных организаций или их звеньев – научно-образовательных кластеров, комплексов, ассоциаций, консорциумов т.д. При этом обращение к опыту создания таких конгломератов позволяет говорить о том, что формирование НОК является наиболее распространенной практикой.

Авторы изученной научной литературы классифицируют НОК по различным основаниям, в качестве которых выступают цель объединения заинтересованных организаций, масштаб конгломерата, модель формирования, механизм взаимодействия участников и др. Например, всесторонний анализ моделей формирования НОК на примере Сибирского федерального округа находим в работе А.О. Славиковского [Славиковский, 2018]. В контексте проводимого нами исследования интерес представляет классификация НОК по механизму взаимодействия участников. Можно выделить три группы таких НОК, которые рассмотрим далее.

Имеющей исторический базис и поэтому самой устойчивой можно назвать группу НОК, участники которых объединяются на основании финансово-экономических и юридически-правовых связей. В своей структуре или правовом подчинении они могут иметь научно-исследовательские лаборатории, конструкторские и технологические бюро, инновационные предприятия и другие подструктуры, ориентированные на решение первоочередных задач реального производства. К данной группе, в частности, относятся вузы, осуществляющие подготовку инженерных и технических кадров для наукоемких и высокотехнологичных отраслей производства. Так, на необходимость создания системы аэрокосмических учебно-инновационных комплексов указывает В.В. Филатов [Филатов, 2012]. Научные основы системы опережающей подготовки будущих инженеров для оборонно-промышленного комплекса на базе инженеринговых научно-образовательных центров представлены в исследовании А.А. Александрова, А.В. Пролетарского и К.А. Неусыпина [Александров, Пролетарский, Неусыпин, 2018].

К первой группе НОК также относятся вузы ведомственного управления, имеющие длительную историю отношений с конкретными отраслями производства. С исторического ракурса специфика отраслевых технических вузов раскрывается в исследовании коллектива авторов Высшей школы экономики [Кузьминов, Семенов, Фрумин, 2013]. Результаты проведенного учеными ретроспективного анализа позволяют нам говорить о том, что в силу исторических причин отраслевой вуз вовлечен в жизненный цикл знаний конкретной отрасли производства, которую также может представлять крупная отраслевая корпорация. Обоснование приводится в более ранних работах [Адольф, Волегжанина, 2017; Khabarov, Volegzhaniina, 2017].

Следующая группа НОК – наиболее популярная – включает объединения, которые формируются в результате договоренности между заинтересованными организациями. То, как реализуется такой механизм в процессе подготовки будущих инженеров, позволяет понять теоретическая модель учебно-научно-производственного комплекса, предложенная В.В. Сидориным [Сидорин, 2011]. Практический опыт реализации интегративного взаимодействия образования и производства на примере деятельности горнозаводских школ Урала описан в работе Н.К. Чапаева, О.Б. Акимовой и С.В. Лупей [Чапаев, Акимова, Лупей, 2018].

Наконец, группа НОК, которая сформировалась относительно недавно с развитием информационных технологий, представляет собой объединения с целью обмена имеющимися знаниями и генерации новых научных знаний для решения актуальных образовательных и производственных задач. Фактически речь идет о виртуальных аналогах реальных комплексов. Их особенности обсуждаются в работе В.А. Федорова и Н.Н. Давыдовой применительно к корпоративным НОК, существующим в сетевой форме [Федоров, Давыдова, 2017]. К ним в неявном виде обращается В.А. Стародубцев, предлагая модель открытой педагогической среды, способной преодолеть «ограниченность физического пространства взаимо-

действия субъектов педагогического процесса» и реализующей возможность «коммуникации пространственно удаленных субъектов, в том числе не принадлежащих официально к данному вузу (экспертов, кураторов контента Интернета и других стейкхолдеров)» [Стародубцев, 2018, с. 242].

Изложенное объясняет возрастающее число междисциплинарных научных исследований, направленных на разработку технологических решений для реализации механизма взаимодействия участников виртуальных НОК. Одним из примеров служит модель интеллектуального агентно-ориентированного учебного комплекса, разработанного А.Н. Швецовым и соавторами [Швецов и др., 2018]. С большой долей уверенности можно говорить о том, что сформировалось самостоятельное направление исследований, связанных с разработкой педагогических инструментов на основе технологий, позволяющих преобразование знаний – генерацию, приумножение, обогащение, хранение, повторное использование и т.д. Прежде всего речь идет о технологии управления знаниями – Semantic Web (рус. семантический веб).

Semantic Web рассматривается технологией разработки информационно-образовательных сред нового поколения [Edwards, 2015; Munassar, Amal, 2019]. Ее ключевым элементом являются онтологии, отвечающие за реализацию знаний, позволяющие их стандартизацию и интероперабельность. Преимуществом технологии Semantic Web является поддержка на глобальном уровне: онтологии признаны ISO / IEC международным стандартом репрезентации знаний для отдельных отраслей производства и e-learning, существуют библиотеки онтологий (в том числе в сфере образования), серверы для хранения онтологического контента, инструменты онтологического инжиниринга и т.д. [Hoffen, 2017].

Среди немногих исследований информационно-ресурсного аспекта функционирования НОК в отраслевом контексте следует назвать диссертацию И.Ю. Затекина, посвященную возможностям отраслевого (транспортного) НОК в усло-

виях экономики знаний [Затекин<sup>1</sup>, 2002]. В данной работе потенциал отраслевого НОК раскрывается через способность обеспечить интеграцию интеллектуального и реального производства в деятельности по управлению знаниями, которые рассматриваются ключевым ресурсом.

Такой подход опирается на концепцию управления знаниями и в условиях цифровых трансформаций производства и профессионального образования позволяет формировать интегративный ресурсный потенциал отраслевого НОК. Отметим, ссылаясь на известную работу В.И. Слободчикова, что ресурсный потенциал (насыщенность) является одной из основных характеристик образовательной среды [Слободчиков, 2000]. Интегративный потенциал отраслевого НОК и накапливаемые знания соотносятся друг с другом как ресурсный потенциал (потенциальное) и ресурс (актуальное). По замечанию А.А. Ушакова, ресурсы являются достижением некоторой цели и мерой возможности реализации деятельности, при этом ресурсный потенциал преобразуется в ресурс «при инициировании его использования» [Ушаков, 2015]. В контексте нашего исследования целью является становление и развитие профессиональной компетентности будущего инженера, а деятельностью – совместная деятельность обучающихся, преподавателей, представителей науки и производства по генерации новых научных знаний.

В свете изложенных рассуждений высока вероятность развития отраслевых НОК по модели, получившей название «фабрика знаний» [Манаков, Хабаров, Волегжанина, 2019]. По мнению M.R. Darum и соавторов, «фабрика знаний» (англ. learning factory) является специфической средой для генерации проектных решений, их апробации и внедрения на промышленных предприятиях, что обеспечивает связь между образованием и реальным производством, независимо от отрасли экономики [Darum et al., 2019]. На практике данная модель может быть реализована в виде виртуальной

<sup>1</sup> Затекин И.Ю. Ресурсы транспортного научно-образовательного комплекса: моделирование управления: дис. ... канд. техн. наук: 05.02.22. М., 2002. 141 с.

платформы взаимодействия будущих инженеров, ученых и представителей производства, позволяющей совместное создание знаний [Vijayan, Mork, Hansen, 2018].

Подводя итог анализу существующих механизмов взаимодействия науки, образования и производства в НОК, отметим, что состав их участников строго не регламентирован и характеризуется вариативностью. Прежде всего это относится к виртуальным НОК. Вместе с тем существует условие, определяющее эффективное функционирование всех ранее рассмотренных нами комплексов. Таким условием является наличие центров управления, которые также называются ресурсными центрами или центрами управления знаниями. В качестве примера международного уровня можно привести European Commission's Joint Research Centre, роль которого раскрывается в исследовании L. Torp и соавторов [Torp et al., 2018]. Однако на практике центр управления чаще всего организуется на базе вуза в составе НОК.

Очевидно, что все рассмотренные НОК обладают ресурсным потенциалом и своими преимуществами, которые могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров.

*Результаты исследования.* Основываясь на полученных в ходе анализа научной литературы представлениях о НОК, было определено, что более широкие возможности для становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров предоставляет НОК отраслевой специализации, фундамент которого заложен историей отношений реального производства и отраслевых вузов. С этого ракурса открывается перспектива расширения и обогащения уже сложившихся механизмов взаимодействия науки, образования и производства за счет механизма, отвечающего условиям информационного общества и экономики знаний.

Результатом развития сформулированных до нас теоретических идей явилась собственная идея о том, что интегративный потенциал отраслевого НОК в совместной деятельности обучающихся, преподавателей, представителей науки,

производства и других заинтересованных организаций по управлению знаниями преобразуется в распределенный и разделяемый ресурс знаний, который используется для достижения стратегической цели – становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров. Некоторые соображения автора статьи по поводу обоснования высказанной идеи изложены в более ранних работах [Адольф, Волгжанина, 2017; Khabarov, Volegzhanina, 2019; Volegzhanina et al., 2017].

Очевидно, что перспектива развития потенциала отраслевого НОК во многом зависит от заинтересованных организаций, которые являются участниками данного комплекса и соглашаются предоставить доступ к локальным ресурсам знаний с целью формирования открытого (распределенного и разделяемого) ресурса знаний. Исходя из исторически сложившихся особенностей отраслевых вузов, в состав участников отраслевого НОК мы включаем следующие взаимодействующие друг с другом организации (их звенья): 1) образовательные и научные подразделения отраслевого технического вуза (представляют собой университетский комплекс, одновременно осуществляющий подготовку кадров и выполняющий НИОКР для конкретной отрасли производства); 2) производственные подразделения отраслевой корпорации; 3) учредителя (федеральное агентство, подведомственное отраслевому министерству); 4) отечественные и зарубежные организации-партнеры.

Чтобы координировать и регулировать совместную деятельность по управлению знаниями, необходима отдельная организационная структура – центр управления знаниями (ЦУЗ). Он создается на базе отраслевого технического вуза и рассматривается системообразующим элементом НОК. Именно ЦУЗ отвечает за преобразование интегративного потенциала данного комплекса в ценный нематериальный ресурс – знания, которые накапливаются в открытой базе знаний и используются в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров. Для выполнения этой задачи был предложен механизм взаимодействия участников отраслевого НОК через

интегративный жизненный цикл знаний посредством открытой базы знаний в форме онтологий.

Результаты ретроспективного анализа взаимодействия отраслевых вузов с конкретными отраслями производства служат обоснованием предложенного механизма и позволяют предположить, что интегрированный жизненный цикл знаний является сущностной характеристикой отраслевого НОК. Данный цикл проявляется при устойчивом процессе обмена знаниями между субъектами, включенными в интеллектуальное поле отрасли, которые занимают в нем стратегические позиции, определяющие вклад каждого участника в формирование распределенного и разделяемого ресурса знаний (открытой базы знаний). Состав взаимодействующих субъектов может варьироваться в зависимости от меняющихся условий, что придает структуре отраслевого НОК гибкость (адаптивность). Интегрированный жизненный цикл знаний является зоной высокой чувствительности к управляющим воздействиям ЦУЗ, осуществляемыми с использованием технологии Semantic Web. Для этого были разработаны специальные педагогические инструменты, описанные, например, в работе [Хабаров, Волегжанина, 2018]. Реализация предложенного механизма в образовательной практике запускает процесс самоорганизации будущего инженера в продвижении от становления к развитию профессиональной компетентности, опосредованный совместной деятельностью по генерации новых знаний и системой разноплановых связей между участниками НОК. Вместе с тем возможность опосредованно влиять на процесс самоорганизации будущих инженеров является для отраслевого технического вуза способом самосохранения в новых социально-экономических условиях за счет установления баланса с интеллектуальным полем отрасли.

Педагогическую целесообразность механизма взаимодействия участников в отраслевом НОК посредством открытой базы знаний в форме онтологий подтвердили результаты анализа данных анкетирования, которое было проведено среди экспертов, преподавателей и обу-

чающихся технических вузов. Опираясь на определение педагогической целесообразности, предложенное Э.Г. Скибицким [Скибицкий, 2019], в контексте нашего исследования под педагогической целесообразностью будем понимать соответствие процесса профессиональной подготовки в техническом вузе предложенному механизму взаимодействия участников отраслевого НОК, позволяющему достигать планируемой стратегической цели, которой является становление и развитие профессиональной компетентности будущего инженера для новых условий. Целесообразность нововведения оценивается исходя из соотношения количества положительных мнений респондентов к общему количеству отзывов.

Результаты анкетирования экспертов и преподавателей показали, что все участники анкетирования положительно оценили перспективу взаимодействия науки, образования и производства в виртуальном НОК посредством открытой базы знаний. Частные экспертные мнения были обобщены и представлены в виде списка тезисов, из которых ключевыми являются следующие: 1) уровень профессиональной компетентности молодых инженеров имеет среднюю оценку в 3,5 балла из пяти максимально возможных, вместе с тем желательно его повышение; 2) исторически сложившиеся связи между производственными предприятиями отрасли и отраслевыми вузами необходимо сохранять и укреплять, для чего требуется обновление существующих механизмов их взаимодействия; 3) наиболее перспективными инструментами реализации взаимодействия науки, образования и производства являются открытая база знаний с контентом на нескольких естественных языках и выполнение актуальных для отрасли НИОКР, к которым должны привлекаться будущие инженеры; 4) форма представления контента в базе знаний должна обеспечивать экономию времени усвоения содержания обучения и выживаемость усвоенного в памяти выпускников.

Мнения обучающихся технических вузов о предпочтительной форме представления знаний в образовательных ресурсах изучались в динамике.



Распределение ответов респондентов по годам (с 2015 по 2019) позволило установить, что от 60 до 70 % обучающихся лучше запоминают новый учебный материал, если он внимательно прочитан и законспектирован. При этом будущие инженеры с каждым годом затрачивают все больше времени и усилий на усвоение содержания обучения. Текстовое описание остается наиболее популярной формой репрезентации знаний среди обучающихся, но признается менее эффективным для самообразовательной деятельности. В этом случае более востребованными становятся «экономичные» формы представления учебного контента. Так, линейный текст выбрали только 5,23 % будущих инженеров в 2015 г., 9,23 % – в 2016 г., 3,51 % – в 2017 г., 4,26 % – в 2018 г. и 3,23 % – в 2019 г. Онтологии, напротив, постепенно обретали востребованность. Выбор в пользу этой формы репрезентации знаний сделали 5,41 % обучающихся в 2015 г., 14,62 % – в 2016 г., 9,94 % – в 2017 г., 11,23 % – в 2018 г. и 15,06 % – в 2019 г. Наиболее сбалансированную группу респондентов сформировали обучающиеся, предпочитавшие обращаться к разным вариантам представления одного и того же учебного материала: 22,70 % – в 2015 г., 24,62 % – в 2016 г., 22,81 % – в 2017 г., 24,24 % – в 2018 г. и 23,24 % – в 2019 г.

В итоге было сделано заключение о том, что будущие инженеры все больше предпочитают экономичные формы репрезентации содержания обучения и комплексное использование разных вариантов представления одного и того же учебного материала в процессе самообразовательной деятельности.

Обоснованность полученных результатов подтверждают современные педагогические исследования, которые осуществляются в данном направлении. Например, исследование по выявлению предпочтений студентов младших и старших курсов негуманитарных и гуманитарных направлений подготовки в выборе образовательного контента, проведенное Е.Г. Беляковой и И.Г. Захаровой [Белякова, Захарова, 2019].

*Заключение.* Подводя итог проведенному теоретическому анализу, приходим к заключению, что в условиях цифровизации производства

отраслевой НОК обладает интегративным потенциалом, который в совместной деятельности обучающихся, преподавателей, представителей науки и производства, а также других заинтересованных организаций преобразуется в ценный нематериальный ресурс – знания. Накапливаясь в открытой базе знаний в форме онтологий, этот ресурс может быть использован для достижения стратегической цели – становления и развития профессиональной компетентности будущих инженеров.

Результаты анализа ответов экспертов и обучающихся технических вузов, полученные в ходе анкетирования, позволили установить целесообразность предложенного механизма взаимодействия участников отраслевого НОК посредством открытой базы знаний в форме онтологий для профессиональной подготовки будущих инженеров.

## Библиографический список

1. Адольф В.А., Волежанина И.С. Перспектива использования технологии управления знаниями при подготовке кадров для транспортной отрасли // Педагогический журнал. 2017. Т. 7, № 3-1. С. 157–166.
2. Александров А.А., Пролетарский А.В., Негусипин К.А. Система опережающей подготовки специалистов для оборонно-промышленного комплекса на базе инжиниринговых научно-образовательных центров МГТУ им. Н.Э. Баумана // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 72–77. URL: [rnojournal.wordpress.com/archive18/18-04](http://rnojournal.wordpress.com/archive18/18-04) (дата обращения: 10.04.2020).
3. Белякова Е.Г., Захарова И.Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 3. С. 77–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-77-105
4. Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «Мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 008–069. DOI: 10.17323/1814-9545-2013-4-8-69

5. Манаков А.Л., Хабаров В.И., Волегжанина И.С. Интеграция образования, науки и производства по модели «Фабрика знаний» (на примере транспортной отрасли) // Качество. Инновации. Образование. 2019. № 5. С. 12–17. DOI: 10.31145/1999-513x-2019-5-12-19
6. Сидорин В.В. Учебно-научно-производственный комплекс – модель системы подготовки инженеров – кадрового потенциала высокотехнологичных отраслей промышленности // Инженерное образование. 2011. № 8. С. 30–37. URL: [http://aeer.ru/files/io/m8/art\\_5.pdf](http://aeer.ru/files/io/m8/art_5.pdf) (дата обращения: 16.04.2020).
7. Скибицкий Э.Г. Оценка педагогической полезности электронных образовательных ресурсов в педагогической практике // Проблемы языкового образования в вузах: теория и практика: матер. I Междунар. науч.-практ. конф., 6 февраля 2019 г., Новосибирск / СГУПС. Новосибирск, 2019. С. 3–8.
8. Славиковский А.О. Тенденции формирования и развития научно-образовательных комплексов на примере Сибирского федерального округа // Проблемы современной экономики. 2018. № 2 (66). С. 253–257. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-formirovaniya-i-razvitiya-nauchno-obrazovatelnyh-kompleksov-na-primere-sibirskogo-federalnogo-okruga> (дата обращения: 12.04.2020).
9. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Экопсицентр РОСС, 2000. 230 с.
10. Стародубцев В.А. Становление открытой педагогической среды // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 5 (194). С. 242–248. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-5-242-248
11. Ушаков А.А. Ресурсный потенциал интегративной образовательной среды педагога // Наукovedение: интернет-журнал. 2015. Т. 7, № 4 (29). DOI: 10.15862/113PVN415. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/113PVN415.pdf> (дата обращения: 06.04.2020).
12. Федоров В.А., Давыдова Н.Н. Развитие совместной деятельности образовательных организаций и промышленных предприятий в условиях научно-образовательной сети // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: матер. 22-й Междунар. науч.-практ. конф., 18–20 апреля 2017 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2017. С. 44–48.
13. Филатов В.В. Мировые тенденции и актуальные проблемы развития аэрокосмического образования / М-во образования и науки Рос. Федерации; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т им. М.Ф. Решетнева. Красноярск: СибГАУ им. М.Ф. Решетнева, 2012. 423 с.
14. Хабаров В.И., Волегжанина И.С. Цифровые трансформации в профессиональном образовании (на примере подготовки кадров транспорта): монография. М.: РУСАЙНС, 2018. 210 с.
15. Чапаев Н.К., Акимова О.Б., Лупей С.В. Ведущие признаки интегративного взаимодействия образования и производства: опыт деятельности горнозаводских школ Урала // Непрерывное образование: теория и практика реализации: матер. Междунар. науч.-практ. конф., 22 января 2018 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: РГППУ, 2018. С. 256–261. URL: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/23713> (дата обращения: 23.03.2020).
16. Швецов А.Н., Ржеуцкая С.Ю., Сергушичева А.П., Суконщиков А.А. Архитектура интеллектуального агентно-ориентированного учебного комплекса для подготовки специалистов технического профиля // Открытое образование. 2018. № 3. С. 14–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2018-3-14-24>
17. Camacho B., Alexandre R. Design Education. University-industry collaboration, a case study // The Design Journal. 2019. № 22. P. 1317–1332. DOI: 10.1080/14606925.2019.1594958
18. Darum M.R., Palm D., Athinarayanan R., et al. The learning factory – A new stimulus to enhance international collaboration // Procedia

- Manufacturing: 9th Conference on Learning Factories. 2019. № 31. P. 290–295. DOI:10.1016/j.promfg.2019.03.046
19. Edwards R. Knowledge infrastructures and the inscrutability of openness in education // Knowledge infrastructures and the inscrutability of openness in education, Learning, Media and Technology. 2015. № 40 (3). P. 251–264. URL: <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1006131> (дата обращения: 17.03.2020).
  20. Hoffen M. The sharing economy meets the semantic web: An ontology for the matchmaking of peers. In: Proceedings of the IEEE 11th International Conference on Semantic Computing (ICSC). 2017. P. 212–219. DOI:10.1109/ICSC.2017.103. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7889530>
  21. Khabarov V., Volegzhanina I. Knowledge management system of an industry-specific research and education complex (by an example of transport personnel training). In: Proceedings of the IOP Conference Series “Earth Environmental Science”. 2019. Vol. 403. 012197. DOI:10.1088/1755-1315/403/1/012197. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/403/1/012197> (дата обращения: 11.03.2020).
  22. Mantawy I.M., Rusch C., Ghimire S., et al. Bridging the gap between academia and practice: Project-based class for prestressed concrete applications // Education Science. 2019. № 9. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/176> (дата обращения: 22.01.2020). DOI: 10.3390/educsci9030176
  23. Munassar W., Amal F.A. Semantic web technology and ontology for E-learning environment // Egyptian Computer Science Journal. 2019. Vol. 43, № 2 P. 88–100. URL: [https://pdfs.semanticscholar.org/28a9/bf69fc13076b79f9\\_d6f84641d46c3836e81b.pdf?\\_ga=2.58777064.491494066.1586750396-857091177.1584858788](https://pdfs.semanticscholar.org/28a9/bf69fc13076b79f9_d6f84641d46c3836e81b.pdf?_ga=2.58777064.491494066.1586750396-857091177.1584858788) (дата обращения: 08.04.2020).
  24. Smirnova E.V., Clark R.P. Handbook of research on engineering education in a global context. Hershey, PA: IGI Global. 2019. 543 p. DOI:10.4018/978-1-5225-3395-5
  25. Topp L., Mair D., Smillie L., Cairney P., et al. Knowledge management for policy impact: the case of the European Commission’s Joint Research Centre // Palgrave Communications. 2018. № 4. DOI: 10.1057/s41599-018-0143-3. URL: [www.nature.com/articles/s41599-018-0143-3](http://www.nature.com/articles/s41599-018-0143-3) (дата обращения: 12.10.2019).
  26. Vasetskaya N., Glukhov V. System of interaction between universities, scientific organizations and industrial enterprises under conditions of digital economy in Russia. In: Proceedings of the IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. April 2019. 497 012099. DOI: 10.1088/1757-899X/497/1/012099
  27. Vijayan K., Mork O., Hansen I.-E. Knowledge creation in engineering education (university-industry collaboration). In: Proceedings of the European Conference on Knowledge Management, At Padua, Italy. 2018. URL: [https://www.researchgate.net/publication/329239752\\_Knowledge\\_Creation\\_in\\_Engineering\\_Education\\_University-Industry\\_Collaboration](https://www.researchgate.net/publication/329239752_Knowledge_Creation_in_Engineering_Education_University-Industry_Collaboration) (дата обращения: 09.04.2020).
  28. Volegzhanina I.S., Chusovlyanova S.V., Adolf V.A., et al. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // Journal of Social Studies Education Research. 2017. № 8 (Special Issue). P. 39–61. DOI: 10.17499/jsser.360863

# THE POTENTIAL OF SCIENTIFIC AND EDUCATION COMPLEX FOR DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS' PROFESSIONAL COMPETENCY IN THE AGE OF DIGITALIZATION

I.S. Volegzhanina (Novosibirsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* Digital transformations of the leading industries result in the growing demand of the largest national employers for competent engineering workforce. The need to execute the order of the State, society and employers to train engineers of a new formation focuses industry corporations and technical universities interrelated through education and scientific activities on formation of an integrative resource potential to achieve the strategic goal that is the development of future engineers' professional competency.

*The purpose of the article* is to propose a mechanism for interaction between the participants of the industry-related scientific and education complex providing the formation and implementation of its integrative resource potential for the development of future engineers' professional competency.

*The research methodology* includes the analysis of recent Russian and foreign scientific literature and the questionnaire survey to establish the pedagogical advisability of the proposed mechanism of interaction among the participants in the industry-related scientific and education complex. The survey involved 19 experts including top-managers of transport universities, scientific organizations, and transport manufacturing enterprises, 25 professors and 949 students of technical

universities (the survey was conducted in the period of 2015–2019).

*Research results.* The mechanism was proposed of interaction between the participants of the scientific and education complex (education and scientific divisions of an industry-related technical university; manufacturing units of an industry corporation; the founder; national and foreign partner organizations, the knowledge management centre) through the open knowledge base in an ontology format. The results of assessing the views of experts and university professors supported the pedagogical advisability of the mechanism proposed. The data of the students questionnaire showed that with each passing year an ever-larger number of future engineers prefers compressive forms of knowledge representation.

*Conclusion.* In the age of digitalization, the industry-related scientific and education complex has an integrative potential which is transforming into a valuable intangible resource – knowledge under collaboration of students, professors, representatives of science and industry. Being accumulated in the open knowledge base as ontologies, this resource is used for the development of future engineers' professional competency.

**Keywords:** *development of a future engineer's professional competency, scientific and education complex, open knowledge base, industry, integrative resource potential, ontologies.*

## References

1. Adolf V.A., Volegzhanina I.S. The prospect for using knowledge management technology in learning and training in transport disciplines // *Pedagogicheskiy zhurnal (Pedagogical journal)*. 2017. Vol. 7, No. 3-1. P. 157–166.
2. Aleksandrov A.A., Proletarsky A.V., Neusypin K.A. The advanced training system of specialists for the defense-industrial complex on the basis of BMSTU's engineering research centers // *Perspektivy nauki i obrazovaniya (Perspectives of Science and Education)*. 2018. No. 4 (34). P. 72–77. URL: [pnojurnal.wordpress.com/archive/18/18-04](http://pnojurnal.wordpress.com/archive/18/18-04) (access date: 10.04.2020).
3. Belyakova E.G., Zakharova I.G. Interaction of university students with educational content in the conditions of information educational // *Obrazovanie i nauka (Education and Science)*. 2019. Vol. 21. No. 3. P. 77–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-77-105
4. Kuzminov Ya., Semenov D., Frumin I. University network structure: From the Soviet to the Russian "Master Plan" // *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies)*. 2013. No. 4. P. 008–069. DOI: 10.17323/1814-9545-2013-4-8-69
5. Manakov A.L., Khabarov V.I. Volegzhanina I.S. Integration of education, science and industry towards the knowledge factory model

- (on the example of transport industry) // Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie (Quality. Innovations. Education). 2019. No. 5. P. 12–17. DOI: 10.31145/1999-513x-2019-5-12-19
6. Sidorin V.V. Education-research-production complex as engineering training model system for human resources in high-technology industries // Inzhenernoe obrazovanie (Engineering education). 2011. No. 8. P. 30–37. URL: [http://aer.ru/files/io/m8/art\\_5.pdf](http://aer.ru/files/io/m8/art_5.pdf) (access date: 16.04.2020).
  7. Skibitskiy E.G. Evaluation of the pedagogical advisability of electronic educational resources in pedagogical practice. In: Proceedings of the I International scientific and practical conference “Problems of language education in higher education institutions: theory and practice”. February 6, 2019. Novosibirsk: SGUPS, 2019. P. 3–8.
  8. Slavikovskiy A.O. Trends in the formation and development of scientific and educational complexes on the example of the Siberian Federal District // Problemy sovremennoy ekonomiki (Problems of modern economy). 2018. No. 2 (66). P. 253–257. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-formirovaniya-i-razvitiya-nauchno-obrazovatelnyh-kompleksov-na-primere-sibirskogo-federalnogo-okruga> (access date: 12.04.2020).
  9. Slobodchikov V.I. About the concept of the educational environment in the framework of developing education. M.: Ekopsitsentr ROSS, 2000. 230 p.
  10. Starodubtsev V.A. Formation of open pedagogical environment // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of Tomsk State Pedagogical University). 2018. No. 5 (194). P. 242–248. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-5-242-248
  11. Ushakov A.A. Resource potential of an educator’s integrative educational environment // Internet-zhurnal Naukovedenie (Science studies online journal). 2015. Vol. 7, No. 4 (29). DOI: 10.15862/113PVN415. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/113PVN415.pdf> (access date: 06.04.2020).
  12. Fedorov V.A., Davydova N.N. Development of joint activities of educational organizations and industrial enterprises within the research and educational network. In: Proceedings of the 22nd international scientific and practical conference “Innovations in professional and professional-pedagogical education”, April 18–20, 2017. Yekaterinburg, Russian State Professional and Pedagogical University. Yekaterinburg: Izdatelstvo RGPPU, 2017. P. 44–414.
  13. Filatov V.V. Global trends and current issues of aerospace education development. The Ministry of Education and Science of Russian Federation, Siberian State Aerospace University named after M.F. Reshetnev. Krasnoyarsk, 2012. 423 p.
  14. Khabarov V.I., Volegzhanina I.S. Digital transformations in professional education (on the example of transport workforce training): monograph. M.: RUSAYNS, 2018. 210 p.
  15. Chapaev N.K., Akimova O.B., Lupey S.V. The leading signs of integrative interaction of education and manufacturing: experience of Ural’s mining schools. In: Proceedings of the international scientific and practical conference “Continuing Education: Theory and Practice of Implementation”, January 22, 2018, Yekaterinburg, Russian State Professional and Pedagogical University. Yekaterinburg: Izdatelstvo RGPPU, P. 256–261. URL: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/23713> (access date: 23.03.2020).
  16. Schvetsov A.N., Rzhetskaya S.U., Sergushicheva A.P., et al. Architecture of intellectual agent-oriented educational complex for training technical specialists // Otkrytoe obrazovanie (Open education). 2018. No. 3. P. 14–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2018-3-14-24>
  17. Camacho B., Alexandre R. Design Education. University-industry collaboration, a case study // The Design Journal. 2019. No. 22. P. 1317–1332. DOI: 10.1080/14606925.2019.1594958
  18. Darum M.R., Palm D., Athinarayanan R., et al. The learning factory – A new stimulus to enhance international collaboration // Procedia Manufacturing: 9th Conference on Learning Factories. 2019. No. 31. P. 290–295. DOI: 10.1016/j.promfg.2019.03.046

19. Edwards R. Knowledge infrastructures and the inscrutability of openness in education // Knowledge infrastructures and the inscrutability of openness in education, Learning, Media and Technology. 2015. No. 40(3). P. 251–264. URL: <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1006131> (access date: 17.03.2020).
20. Hoffen M. The sharing economy meets the semantic web: An ontology for the matchmaking of peers. In: Proceedings of the IEEE 11th International Conference on Semantic Computing (ICSC). 2017. P. 212–219. DOI: 10.1109/ICSC.2017.103. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7889530>
21. Khabarov V., Volegzhaniina I. Knowledge management system of an industry-specific research and education complex (by an example of transport personnel training). In: Proceedings of the IOP Conference Series “Earth Environmental Science”. 2019. Vol. 403. 012197. DOI:10.1088/1755-1315/403/1/012197. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/403/1/012197> (access date: 11.03.2020).
22. Mantawy I.M., Rusch C., Ghimire S., et al. Bridging the gap between academia and practice: Project-based class for prestressed concrete applications // Education Science. 2019. No. 9. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/176> (access date: 22.01.2020). DOI: 10.3390/educsci9030176
23. Munassar W., Amal F.A. Semantic web technology and ontology for E-learning environment // Egyptian Computer Science Journal. 2019. Vol. 43 No. 2 P. 88–100. URL: [https://pdfs.semanticscholar.org/28a9/bf69fc13076b79f9d6f84641d46c3836e81b.pdf?\\_ga=2.58777064.491494066.1586750396-857091177.1584858788](https://pdfs.semanticscholar.org/28a9/bf69fc13076b79f9d6f84641d46c3836e81b.pdf?_ga=2.58777064.491494066.1586750396-857091177.1584858788) (access date: 08.04.2020).
24. Smirnova E.V., Clark R.P. Handbook of research on engineering education in a global context. Hershey, PA: IGI Global. 2019. 543 p. DOI: 10.4018/978-1-5225-3395-5
25. Topp L., Mair D., Smillie L., Cairney P., et al. Knowledge management for policy impact: the case of the European Commission’s Joint Research Centre // Palgrave Communications. 2018. No. 4. DOI: 10.1057/s41599-018-0143-3. URL: [www.nature.com/articles/s41599-018-0143-3](http://www.nature.com/articles/s41599-018-0143-3) (access date: 12.10.2019).
26. Vasetskaya N., Glukhov V. System of interaction between universities, scientific organizations and industrial enterprises under conditions of digital economy in Russia. In: Proceedings of the IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. April 2019. 497 012099. DOI: 10.1088/1757-899X/497/1/012099
27. Vijayan K., Mork O., Hansen I.-E. Knowledge creation in engineering education (university-industry collaboration) // Proceedings of the European Conference on Knowledge Management, At Padua, Italy, 2018. URL: [https://www.researchgate.net/publication/329239752\\_Knowledge\\_Creation\\_in\\_Engineering\\_Education\\_University-Industry\\_Collaboration](https://www.researchgate.net/publication/329239752_Knowledge_Creation_in_Engineering_Education_University-Industry_Collaboration) (access date: 09.04.2020).
28. Volegzhaniina I.S., Chusovlyanova S.V., Adolf V.A., et al. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // Journal of Social Studies Education Research. 2017. No. 8 (Special Issue). P. 39–61. DOI: 10.17499/jsser.360863

УДК 378

# МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Е.В. Касьянова (Красноярск, Россия)

К.В. Сафонов (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В настоящее время проблемы медиапространства молодежи и в целом общества исследуются многими учеными. Среди этих проблем – обеспечение условий для обучения созданию медиаконтента студентами технических специальностей. В контексте решения этой проблемы необходимо определение перечня компетенций как планируемых результатов обучения дисциплине «Информационные технологии в цифровой экономике». Цель статьи – классифицировать комплекс медиакомпетенций студентов и разработать методику их развития на основе реализации медиаобразовательных проектов в предметной подготовке.

*Методология* исследования основана на анализе и обобщении нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, и опыте реализации медиаобразовательных проектов студентами различных направлений подготовки.

*Результаты исследования.* На основе компетентностного подхода уточнены и сформулированы планируемые результаты обучения при реализации медиаобразовательных проектов, направленные на формирование профессиональных и универсальных компетенций студентов. Предложена практико-ориентированная схема реализации медиаобразовательного проекта, удовлетворяющая этим результатам.

*Заключение.* Предложенные в статье уточненные результаты обучения могут быть использованы для организации оценки результатов реализации медиаобразовательных проектов при разработке различного вида медиаконтента. Применение разработанной практико-ориентированной схемы реализации медиаобразовательных проектов возможно на базе других дисциплин и направлений обучения.

**Ключевые слова:** компетенции, медиакомпетенции, медиаобразовательный проект, медиаконтент, анимация, университетское телевидение.

**П**остановка проблемы. Современный человек постоянно находится в цифровом медиапространстве, каждое его действие становится составляющей медиасреды, частью коммуникаций с обществом и миром. Еще в прошлом столетии известные ученые М. Маклюэн, Д. Бэлл и Э. Тоффлер высказались, что, благодаря появлению и внедрению принципиально новых цифровых систем получения, передачи и обработки информации, человечество переживает новую революцию в области коммуникаций, которая ведет к формированию новой среды и возникновению особого вида человеческой формации – информационного общества.

В общем понимании термина медиа – это не просто система средств массовой информа-

ции и массовых коммуникаций, это сложная система социокультурных и информационных взаимодействий [McLuhan, 1964]. Цифровое общество, где медиа становятся опорой цивилизованного государства, являются средой для взаимодействия человека с технологиями, общества с техническими средствами, получило название «медиасреда» или «медиапространство».

Медиаканалы воздействуют на все органы чувств, и их воздействие на человека очень велико. В этой связи наибольшему влиянию подвержены самые незащищенные слои населения – дети, молодежь и пенсионеры. Роль медиа в жизни молодого поколения очень значительна, поскольку именно в этом возрасте, от 15 до 29 лет, формируется представление о мире

и собственной роли в нем, обществе и профессиональной принадлежности [Лазарева, Перевозова, 2015].

И.В. Жилавская, изучая вопросы влияния медиапространства на психологию молодежи, отмечает, что медиатехнологии позволяют молодому поколению организовать свои ресурсы и управлять самоорганизацией, позволяют самовыражаться и реализовывать права и свободы, приобретенные в процессе развития общества [Жилавская, 2013].

Поколение Z не видит свою жизнь без компьютеров и цифровых гаджетов, но имеет множество дополнительных шансов в творческом воплощении своих медийных идей. На помощь здесь приходят школьные и вузовские телестудии. Университетские медиацентры – это современные структуры, которые продвигают образовательное учреждения в медиапространстве через журналистский кружок, пресс-службу или студенческую редакцию [Романов, 2017]. Из всех видов традиционных медиа наиболее сложным в плане реализации и создания творческого медиапродукта является разработка потокового видео – анимации и видеороликов. Эта медиапродукция сочетает в себе силу печатного слова прессы, визуальность, уместность звукового сопровождения аудиальной составляющей, а также привносит свои аспекты в форме сценария и режиссуры.

В процессе разработки анимации студенты могут проявить себя во множестве направлений – поиске и систематизации информации, разработке визуального контента и его художественном дизайне, режиссуре и монтаже в специальных программных пакетах. При подготовке информационного контента студенты учатся мыслить самостоятельно, улучшают свои навыки коммуникации, развивают креативность и творческие способности [Гегелова, Исмаилова, 2016]. При этом разработанный медиаконтент имеет шанс быть опубликованным на различных медиаканалах – на университетском корпоративном телевидении, в группах социальных сетей университета и блогах отдельных читателей. Возможные проблемы создания медиакон-

тента для университетских средств массовой информации рассматривались авторами в предыдущих публикациях [Касьянова, 2018].

Таким образом, умение создавать визуальный контент способствует:

- повышению личностной значимости среды своего и профессионального окружения;
- повышению качества деятельности медиацентров в образовательных организациях;
- расширению перечня каналов для публикации;
- освоению новых возможностей для дополнительного заработка.

И здесь важна вовлеченность студентов в деятельность медиаобразовательного пространства университета, поскольку она позволит раскрыть таланты, выбрать жизненную стратегию и будет способствовать повышению уровня общей образованности современной молодежи, принося тем самым максимальную пользу обществу.

Дисциплина «Информационные технологии в цифровой экономике» осваивается студентами направления 090301 Информатика и вычислительная техника в Сибирском государственном университете имени академика М.Ф. Решетнева (СибГУ) на первом курсе. Одна из осваиваемых общепрофессиональных компетенций: способен осваивать методики использования программных средств для решения практических задач (ОПК-9) – планируется к освоению средствами этой дисциплины в части владения навыками создания документов, презентаций или видеороликов.

Однако в рамках указанного курса не планируется освоение студентами универсальных компетенций, необходимых для успешного обучения, – командная работа, самоорганизация и развитие коммуникаций. Но ведь универсальные (ключевые) компетенции – это общие (универсальные) способности и умения, которые позволяют человеку понимать ситуацию в общем, достигать желаемых и требуемых результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающей динамики современного цифровизированного общества [Иванова, 2007].



Заметим, что в настоящее время недостаточно изучены состав компетенций, которые могут быть освоены в рамках курса, и условия его оптимальной реализации с учетом множества внешних и внутренних факторов. Это будет способствовать повышению качества образовательного процесса в целом и в частности обеспечению условий для создания востребованных обществом информационных продуктов.

Технология медиаобразовательных проектов является оптимальным компонентом общекультурной подготовки молодежи к жизни в новых информационных условиях и направлена на формирование культуры восприятия и анализа медиаинформации, на овладение навыками работы с современными медиа. При этом через проектную деятельность возможно реализовать знания, полученные в процессе образования.

Проведенный анализ выявил наличие *проблемы*: какие необходимо создать педагогические условия для обучения созданию медиаконтента студентов технических специальностей.

*Цель* исследования – классифицировать комплекс медиакомпетенций студентов и разработать методику их развития на основе реализации медиаобразовательных проектов в предметной подготовке.

*Методологию* исследования составил анализ научных источников в области проектной деятельности. Рассмотрев различные педагогические технологии [Мезенцева, 2018], авторы пришли к заключению, что создание медиаконтента для медиaprостранства университета и молодежных сообществ наилучшим образом будет реализовано на основе медиаобразовательных проектов.

Проектная деятельность – это форма организации совместной деятельности обучающихся, совокупность приемов и действий в их определенной последовательности, направленной на достижение поставленной цели, где цель – это решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Проект, результатом которого является медиапродукт (продукт в сфере средств массовой информации), принято называть медиа-

проектом. При этом медиапроект, созданный в рамках образовательного учреждения, принято считать *медиаобразовательным проектом*.

По мнению И.В. Фатеевой, «медиаобразовательными... могут называться только такие проекты, которые специально созданы в учебных целях (независимо от учредителя, аудитории и области распространения, масштаба предприятия), а также учреждены учебными заведениями (так называемая корпоративная пресса учебных заведений). В отношении последних стоит заметить, что они могут активно использовать коммерческие механизмы функционирования (привлекать рекламу, использовать профессиональных сотрудников, вводить оплату труда штатных авторов и т.д.); и тем не менее функционирование в стенах учебных заведений и учет их потенциальных образовательно-воспитательных воздействий на контингент учащихся неизбежно придают им характер медиаобразовательного проекта» [Фатеева, 2015].

И.В. Жилавская рассматривает медиаобразовательные проекты лишь в контексте средств массовой коммуникации, не соотнося их понимание с образовательными учреждениями: «...под медиаобразовательными проектами СМИ мы понимаем ограниченное во времени интеллектуальное и технологическое действие субъектов медиадеятельности, направленное на создание уникального информационного продукта, имеющего социальное значение и формирующего медиасреду» [Жилавская, 2013].

Подводя итог, можно сказать, что медиаобразовательный проект – это уникальная медиаобразовательная деятельность, имеющая начало и конец во времени и направленная на создание определенного медиапродукта [Фатеев, 2010].

Технология медиаобразовательных проектов является оптимальным компонентом общекультурной подготовки молодежи к жизни в новых информационных условиях и направлена на формирование культуры восприятия и анализа медиаинформации, на овладение навыками работы с современными медиа. При этом через проектную деятельность возможно реализовать знания, полученные в процессе образования.

Реализация медиобразовательных проектов предоставляет широкие возможности для формирования ключевых (универсальных) компетенций – развитие учебно-познавательной, исследовательской, коммуникативной, социальной и информационно-коммуникационной деятельности, способствующей повышению уровня активности, индивидуализации образовательного процесса, проявлению самостоятельности в планировании, организации и контроле своих действий.

В плане развития профессиональных компетенций медиобразовательные проекты предоставляют более широкие возможности, касающиеся выбора методов решения поставленной задачи и, как следствие, применения различных технологий реализации и их синтеза. Осознавая личную значимость результатов проекта, студенты более заинтересованы в поисках путей решения проблемы, с большим интересом осваивают программные продукты, реализуют креативные идеи, оценивают роль знаний в социальной практике. Кто умеет использовать технологии создания информации, тот легко ориентируется в информационных потоках, понимает скрытый смысл публикуемого медиаконтента, имеет повышенный рейтинг в социальном медиапространстве и, что является наиболее значимым, может самостоятельно создавать медиапродукты, принося тем самым пользу обществу.

*Обзор научной литературы.* Компетентностный подход в образовании получил развитие в нашей стране сравнительно недавно – в конце XX – начале XXI столетия, заменив знаевый, основанный на информированности. Компетентностный подход выдвигает на первый план способность будущего выпускника в освоении приемов решения практических и профессиональных задач. Одна из задач образования должна заключаться в том, чтобы помочь обучаемым самостоятельно решать проблемы в новых, незнакомых ситуациях, а не увеличивать их информированность [Сальникова, 2011].

Компетенциобразование пришли из бизнеса, где признанным родоначальником компетентностного подхода является Дэвид Макклелланд

[McClelland, 1978]. Основные характеристики компетенций, по его мнению, в том, что они: а) должны быть измеримыми; б) должны надежно отличать лучших работников от средних и худших [Кудрявцева, 2011]. Последователи Д. Макклелланда Л. Спенсер-младший и С. Спенсер предложили следующее определение компетенций: базовые качества индивида, влияющие на эффективность и (или) качество выполняемой им деятельности [Спенсер, Спенсер, 2010].

В российском образовании до сих пор так и не сложилось единого мнения по поводу единой трактовки понятий «компетенция» и «компетентность». В научном сообществе исследователи объясняют эти связанные между собой понятия по-разному. А.В. Хуторской дает общее понимание данных терминов: «...Мы будем пытаться разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» [Хуторской, 2002]. Г.А. Сергеев понимает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, заданных по отношению к определенному кругу предметов или процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. При этом компетентность определяется как владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Получается, что компетенции выступают как цели образовательного процесса, а компетентность – как результат, совокупность личностных качеств специалиста [Сергеев, 2010].

Е.О. Иванова видит компетенцию как синтез традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями обучаемого, с его самосознанием и самоанализом в ходе познавательной деятельности [Иванова, 2007]. Чаще всего в рассмотренных определениях присутствуют такие термины, как «качество деятельности», «качество личности», «личностные качества» специалиста или индивида. Все эти понятия связаны при формулировках терминов «компетенция» и «компетентность». Таким образом,

можно сказать, что качество результатов образовательной деятельности будет меняться при различных качествах личности. И на все это накладываются профессиональные знания, умения и навыки, приобретаемые в процессе обучения.

Сегодня в западной традиции принято делать упор на развитие личностных характеристик, способствующих профессиональному успеху. В российских вузах по-прежнему образовательный процесс нацелен на формирование у будущих специалистов профессиональных компетенций. Авторам видится необходимым соблюдение баланса между формированием личностных качеств, принятых как *soft skills*, и профессиональных, *hard skills*, особенно на первом курсе обучения, когда среди студентов не выстроены коммуникации.

К ряду общепрофессиональных компетенций для студентов технических направлений можно отнести так называемую медиакомпетенцию, осваиваемую в процессе создания медиаконтента. Основоположник медиаобразования в России профессор А.В. Федоров определяет медиакомпетентность как восприятие, создание и передачу сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, основанную на критическом мышлении и способности к медиатизированному диалогу с другими людьми [Федоров, 2007].

А.В. Федоровым предложена классификация показателей медиакомпетентности личности. В рамках текущего исследования авторов интересует практико-операционный (деятельностный) показатель, который отражает умения индивида выполнять выборку медиа среди всего множества медиаконтента, разрабатывать собственный медиаконтент и распространять его по каналам массовой информации, а также связанные с этим умения по самообразованию в медийной сфере.

Проведя анализ научных источников по применению медиаобразовательных проектов в учебном процессе, можно сказать, что еще не сложилось четкое определение термина «медиаобразовательный проект» [Фатева, 2015; Лебедева, 2018]. В первую очередь данный термин рассматривается с точки зрения

журналистики [Парамонова, 2017; Шестеркина, Марфицина, 2019]. Немало исследований посвящено педагогическим основам создания медиапродукта и медиапроектирования [Баканов, 2017; Вершинин, 2017]. В то же время исследователями ведется анализ визуального восприятия медиапроекта при продвижении в вебе [Бодрунова, Якунин, 2016; Михалева, 2019] и в социальных сетях [Морозова, 2018]. Технология медиапроектов используются сегодня для освоения социальных компетенций студентами немедийных специальностей [Дубовер, 2018], создания видеоблогов [Петрова, 2018].

Актуальны и востребованы междисциплинарные, ориентированные на профессиональную подготовку медиапроекты как части обучения иностранному языку, о чем свидетельствует мировой опыт в работах зарубежных авторов [Barrett, 2006; Ohler, 2005].

Но при этом, как правило, в данных исследованиях не рассматривается специфика реализации медиаобразовательных проектов на базе технических специальностей для медиапространства технического вуза и цифровых молодежных сообществ.

Это приводит к непониманию сущности организации проектной работы всеми субъектами образовательного процесса.

*Результаты.* Авторами были реализованы медиаобразовательные проекты для студентов направления обучения 090301 Информатика и вычислительная техника СибГУ г. Красноярска на базе курса «Информационные технологии в цифровой экономике». Организация проектной деятельности проводилась в микрогруппах по 2–3 студента в условиях распределения ролей, разбиения пути к цели проекта на подзадачи и определения сроков решения каждой. Контент разрабатывался на основе технологий перекладной анимации в программе «Anime Studio». Всего было реализовано более 20 проектов. Поддержка проектного метода осуществлялась на базе облачных технологий платформ Google и Trello.

Для уточнения результатов обучения по медиапроектной технологии в качестве практико-ориентированных этапов реализации

выделялись: работа с информацией и структуризация, дизайн-конструирование и программно-техническая реализация (рис.).

Постановка проблемы рассматривалась со студентами на лекциях, тема задания выдавалась как «образовательный заказ» от университета, заинтересованными сторонами которого выступили подразделения университета и медиапространства организации в целом.

Представление результатов проекта предполагает публикацию контента в медиапространстве университета или в социальных сетях, оценка результатов – через интернет-голосование.

На основе выделенных практико-ориентированных этапов реализации медиаобразовательного проекта проведено уточнение планируемых результатов обучения, которые представлены четырьмя блоками.



Рис. Схема реализации медиаобразовательных проектов на основе практико-ориентированных этапов

Fig. Scheme of implementation of media education projects based on practice-oriented stages

**Блок 1. Работа с текстовой информацией**

Знать правила композиции литературного сценария. Уметь искать и редактировать текстовую информацию, проводить стилевую обработку, составлять сценарный текст.

**Блок 2. Дизайн-конструирование**

Знать способы и принципы видео- и фотосъемки, основы художественного дизайна. Уметь вести поиск готовых изображений, создавать графические объекты – фиксировать

на камеру фото- и видеоизображения, создавать 2d- и 3d-объекты, вести обработку и редактирование изображений в редакторах.

*Блок 3. Программно-техническая реализация*

Знать принципы монтажа, форматы графических файлов. Уметь подбирать и осваивать программные продукты для реализации медиапроекта в соответствии с формой и технологией воплощения идеи медиапроекта, сочетать различные технологии обработки визуальной информации, записывать и обрабатывать звуковую информацию.

*Блок 4. Коммуникации и работа в команде*

Уметь вести предпроектный анализ (каналы публикации медиа и их свойства, требования потребителей медиа), распределять роли в команде, планировать работу по этапам, генерировать идеи для улучшения качества результата проекта.

*Заключение.* Реализация медиаобразовательных проектов предоставляет широкие возможности для формирования ключевых (универсальных) компетенций – развитие учебно-познавательной, исследовательской, коммуникативной, социальной и информационно-коммуникационной деятельности, способствующей повышению уровня активности, индивидуализации образовательного процесса, проявлению самостоятельности в планировании, организации и контроле своих действий.

В плане развития профессиональных компетенций медиаобразовательные проекты предоставляют более широкие возможности выбора методов решения поставленной задачи и, как следствие, применения различных технологий реализации и их синтеза. Осознавая личную значимость результатов проекта, студенты более заинтересованы в поисках путей решения проблемы, с большим интересом осваивают программные продукты, реализуют креативные идеи, оценивают роль знаний в социальной практике. Кто умеет использовать технологии создания информации, тот легко ориентируется в информационных потоках, понимает скрытый смысл публикуемого медиаконтента, имеет повышенный рейтинг в социальном медиапространстве и, что

является наиболее значимым, может самостоятельно создавать медиапродукты, принося тем самым пользу обществу.

Компетенции, приобретаемые в процессе реализации медиаобразовательного проекта должны быть не только профессиональными, но и универсальными – умение налаживать коммуникации, организовывать работу команды, распределять задания и ставить сроки их выполнения.

Авторами было определено, что знания и умения, планируемые для освоения студентами в процессе реализации медиаобразовательных проектов, соответствуют планируемым результатам освоения медиакомпетентности в отношении ее деятельностного показателя.

Предложенные знания и умения, объединенные в блоки, могут быть применены не только для создания анимации, но и для разработки иного визуального контента – видео, интернет-ресурсов, печатной продукции.

Эти выводы подтверждаются результатами изучения отношения студентов, большинство которых медиаобразовательный проект рассматривают как возможность не только получения профессиональных и универсальных компетенций, но и как возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала.

В дальнейшем планируется провести оценку планируемым результатам освоения компетенций до и после организации медиаобразовательного проекта при получении медиаконтента, готового к публикации.

## **Библиографический список**

1. Баканов Р.П. Педагогические приемы, направленные на эффективное освоение студентами дисциплины «Выпуск учебного медиапроекта» (Опыт Казанского университета) // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 4 (26). С. 34–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30485022> (дата обращения: 27.04.2020).
2. Бодрунова С.С., Якунин А.В. Метод эвристической экспертизы дизайна медиапроекта: опыт междисциплинарного подхода // Медиаскоп. 2016. № 3. С. 17. URL: <http://>

- [www.mediascope.ru/node/2181](http://www.mediascope.ru/node/2181) (дата обращения: 27.04.2020).
- Вершинин В.А. Новые формы и методы учебного медиапроектирования // Дизайн СМИ: Тренды XXI века 2017. № 3. С. 15–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36590506> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Гегелова Н.С., Исмаилова А.А. Учебное телевидение в российских вузах // Вестник Российского университета дружбы народов. Литературоведение. Журналистика. 2016. № 4. С. 175–180. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27467943> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Дубовер Д.А. Развитие социальных компетенций у студентов технических специальностей средствами медиаобразовательной проектной деятельности // Мир науки. 2018. № 6 (6). С. 22. URL: <https://mir-nauki.com/33pdmn618.html> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи: монография. М: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. 243 с. URL: <http://mic.org.ru/phocadownload/monografiaya-zhilavskaya-tom.pdf> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Жилавская И.В. Медиаобразовательные технологии печатных СМИ // Вестник московского университета. 2011. № 5. С. 107–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17071253> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003382302> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. 2007. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Касьянова Е.В. Особенности и ресурсное обеспечение организации корпоративного телевидения для опорного университета // Экология медиасреды: проблемы медиабезопасности и разумного использования коммуникативных ресурсов. М., 2018. С. 211–220. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36316942> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Кудрявцева Е.И. Компетентность как ключевое понятие актуальной теории и практики менеджмента // Управленческое консультирование. 2011. № 2. С. 143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-kak-klyuchevoe-ponyatie-aktualnoy-teorii-i-praktiki-menedzhmenta> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Лазарева В.Н., Перезовова О.В. Влияние медиасреды на профессиональное сознание молодежи // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2015. № 2 (14). С. 201–206. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24107897> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Лебедева С.В. Проблемы развития школьных медиа: Концепция и основные цели // Знак: Проблемное поле медиаобразования. 2018. № 4 (30). С. 23–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36528986> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Мезенцева О.И. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студ.-бакал., обучающ. по пед. направлениям и специальностям. Новосибирск: Немо Пресс, 2018. 140 с. URL: <http://ouartyn.mur.obr55.ru/files/2018/12/Учебное-пособие.-О.-И.-Мезенцева-Современные-педагогические-технологии.pdf> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Михалева Г.В. Технология использования аудиовизуальных медиатекстов о школе и вузе в медиаобразовательном процессе: на примере Интернета // CREDE EXPERTO: транспорт, общество, образование, язык. 2019. № 2. С. 106–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41105807> (дата обращения: 27.04.2020).
  - Морозова А.А. Преимущества медиаобразовательных проектов в социальных сетях // Медиасреда. 2018. № 14. С. 175–179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36498734> (дата обращения: 27.04.2020).

17. Парамонова Т.А. Медиаобразовательный проект как инструмент профессионального журналистского образования (региональный опыт реализации медиаобразовательных проектов в педагогическом вузе). М., 2017. С. 404–414. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28819045> (дата обращения: 27.04.2020).
18. Петрова М.В. Videоблоггинг как инновационная форма проектно-ориентированного обучения иностранному языку студентов-журналистов // Образование и наука. 2018. № 20-3. С. 140–159. DOI 10.17853/1994-5639-2018-3-140-159.
19. Романов И.В. Медиациентр в современной образовательной организации: цели и задачи деятельности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 4-4. С. 36–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28943972> (дата обращения: 27.04.2020).
20. Сальникова О.А. Ключевые компетенции в современном образовании // Начальная школа плюс до и после. М., 2011. № 12. С. 74–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20315569> (дата обращения: 27.04.2020).
21. Сергеев Г.А. Компетентность и компетенции в образовании. Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та. 2010. 108 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004697734> (дата обращения: 27.04.2020).
22. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. М.: Гиппо, 2010. С. 384 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004364261> (дата обращения: 27.04.2020).
23. Тарханова И.Ю. и др. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: кол. монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009900882> (дата обращения: 27.04.2020).
24. Фатеев В.Н. Медиаобразовательные технологии в профессиональном обучении менеджеров // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2010. Т. 2, № 6. С. 27–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/media-obrazovatelnye-tehnologii-v-professionalnom-obuchenii-menedzherov> (дата обращения: 27.04.2020).
25. Фатеева И.А. Новые технологические форматы медиаобразовательных проектов // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 5 (360). С. 40–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23338665> (дата обращения: 27.04.2020).
26. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007580708> (дата обращения: 27.04.2020).
27. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. М.: Ин-т новых образовательных технологий, 2002. URL: <https://www.khutorskoj.ru/books/bibliography-e.htm> (дата обращения: 27.04.2020).
28. Шестеркина Л.П., Марфицина А.Р. Проектная журналистика и современные проблемы журналистского образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. № 1 (14). С. 40-48. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-40-48
29. Barrett H. Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool // Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. 2006. P. 647–654.
30. McClelland D.C. Managing motivation to expand human freedom // American Psychologist. 1978. № 33 (3). P. 201–210.
31. McLuhan M. Understanding media: The extensions of man. N.Y.: McGraw Hill, 1964. URL: <https://www.amazon.com> (дата обращения: 27.04.2020).
32. Ohler J. The World of digital storytelling // Learning in the Digital Age. 2005. Vol. 63, № 4. P. 44–47.

# METHODOLOGY FOR DEVELOPMENT OF STUDENT MEDIA COMPETENCE BY MEANS OF MEDIA EDUCATIONAL PROJECTS

**E.V. Kasyanova (Krasnoyarsk, Russia)**

**K.V. Safonov (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* At present, the problems of the media space of young people and society in general are being investigated by many scientists. Among these problems is the provision of conditions for teaching to create media content by students of technical specialties. In the context of solving this problem, it is necessary to define a list of competences as planned results of training in the discipline "Information technologies in the digital economy".

*The purpose of the article* is to develop and classify the competencies acquired by students in the implementation of media education projects.

*The methodology* of the study is based on the analysis and synthesis of normative and legal documents in the field of higher education, scientific and research works of international and Russian scientists recognized by the scientific community, and on the experience of implementation of media educational projects by students of various fields of training.

*Research results.* On the basis of the competence approach, the planned results of training during the implementation of media education projects aimed at the formation of professional and universal competences of students have been clarified and formulated. Practice-oriented scheme of implementation of media educational project satisfying these results is proposed.

*Conclusion.* The refined training results proposed in the article can be used to organize the assessment of the results of media education projects in the development of various types of media content. Application of the developed practice-oriented scheme of implementation of media education projects is possible on the basis of other disciplines and fields of training.

**Keywords:** *competences, media companies, media education project, media content, animation, university television.*

## References

1. Bakanov R.P. Pedagogical techniques aimed at effective mastering by students of the discipline "Issue of educational media project" (Experience of Kazan University) // *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya* (Sign: problematic field of media education). 2017. No. 4 (26). P. 34–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30485022> (access date: 27.04.2020).
2. Bodrunova S.S., Yakunin A.V. Method of heuristic examination of media project design: experience of interdisciplinary approach // *Mediascope*. 2016. No. 3. P. 17. URL: <http://www.mediascope.ru/node/2181> (access date: 27.04.2020).
3. Vershinin V.A. New forms and techniques for educational media design // *Dizayn SMI: Trendy XXI veka* (Media Design: Trends of the 21st Century). 2017. No. 3. P. 15–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36590506> (access date: 27.04.2020).
4. Gegelova N.S., Ismailova A. A. Educational television in Russian universities // *Vestnik Rossiyskogo universiteta Druzhby narodov. Literaturovdenie. Zhurnalistika* (Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Literaturovdeniye. Journalism). 2016. No. 4. P. 175–180. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27467943> (access date: 27.04.2020).
5. Dubover D.A. Development of social competences in students of technical specialties by means of media educational project activity // *Mir nauki* (World of science). 2018. No. 6 (6). P. 22. URL: <https://mir-nauki.com/33pdmn618.html> (access date: 27.04.2020).
6. Zhilavskaya I.V. Media education of youth: monograph. M.: RITs MGGU im. M.A. Sholokhova, 2013. 243 p. URL: <http://mic.org.ru/phocadownload/monografiaya-zhilavskaya-mom.pdf> (access date: 27.04.2020).



7. Zhilavskaya I.V. Media education technologies of print media // Vestnik moskovskogo universiteta (Journal of Moscow University). 2011. No. 5. P. 107–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17071253> (access date: 27.04.2020).
8. Ivanov D.A. Competence and competence approach in modern education. M.: Chistye prudy, 2007. 32 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003382302> (access date: 27.04.2020).
9. Ivanova E.O. Competent approach in relation to knowledge-oriented and cultural approaches // Eidos: Internet-journal. 2007. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm> (access date: 27.04.2020).
10. Kasyanova E.V. Features and resource provision for corporate television organization at the flagship university // Media environment: problems of media security and reasonable use of communicative resources. M., 2018. P. 211–220. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36316942> (access date: 27.04.2020).
11. Kudryavtseva E.I. Competence as a key concept of current theory and practice of management // Upravlencheskoe konsultirovanie (Management consulting). 2011. No. 2. P. 143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-kak-klyuchevoe-ponyatie-aktualnoy-teorii-i-praktiki-menedzhmenta> (access date: 27.04.2020).
12. Lazareva V.N., Perevozova O.V. Influence of media on professional consciousness of young people // Modeli, sistemy, seti v ekonomike, tekhnike, prirode i obshchestve (Models, systems, networks in economy, technology, nature and society). 2015. No. 2 (14). P. 201–206. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24107897> (access date: 27.04.2020).
13. Lebedeva S.V. Problems of school media development: Concept and main goals // Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya (Sign: Problematic field of media education). 2018. No. 4 (30). P. 23–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36528986> (access date: 27.04.2020).
14. Mezentseva O.I. Modern pedagogical technologists: educational manual for bachelor students studying in pedagogical fields and specialties. Novosibirsk: OOO Nemo Press, 2018. 140 p. URL: <http://ouartyn.mur.obr55.ru/files/2018/12/Учебное-пособие.-О.-И.-Мезенцева-Современные-педагогические-технологии.pdf> (access date: 27.04.2020).
15. Mikhaleva G.V. The technology of using audiovisual media about school and university in the media education process: on the example of the Internet // Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk (Crede Experto: transport, society, education, language). 2019. No. 2. P. 106–120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41105807> (access date: 27.04.2020).
16. Morozova A.A. Advantages of media projects in social networks // Mediasreda, 2018. No. 14. P. 175–179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36498734> (access date 27.04.2020).
17. Paramonova T.A. Media education project as a tool of professional journalistic education (regional experience of implementation of media education projects in pedagogical university). M., 2017. P. 404–414. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28819045> (access date: 27.04.2020).
18. Petrova M.V. Video blogging as an innovative form of project-oriented training students-journalists in a foreign language // Obrazovanie i nauka (Education and science). 2018. No. 20-3. P. 140–159. DOI 10.17853/1994-5639-2018-3-140-159
19. Romanov I.V. Media center in modern educational organization: goals—and objectives of activity // Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk (Current problems of humanities and natural sciences). 2017. No. 4-4. P. 36–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28943972> (access date: 27.04.2020).
20. Salnikova O.A. Key competencies in modern education // Nachalnaya shkola plus do i posle (Primary school plus before and after). 2011. No. 12. P. 74–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20315569> (access date: 27.04.2020).
21. Sergeev G.A. Competence and competence in education. Vladimir: Izdatelstvo Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta, 2010. 108 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004697734> (access date: 27.04.2020).

22. Spencer L., Spencer S. Competences at work. Moscow: Gippo, 2010. 384 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004364261> (access date: 27.04.2020).
23. Tarhanova I.Yu. [et al]. Measurement and assessment of the formation of universal competences among students in the development of educational programs of bachelor's degree, master's degree, and spetsialitet: collective monograph. Yaroslavl: RIO YaGPU, 2018. 383 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009900882> (access date: 27.04.2020).
24. Fateyev V.N. Media education technologies in professional training of managers // *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya* (Sign: problematic field of media education). 2010. Vol. 2, No. 6. P. 27–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobrazovatelnye-tehnologii-v-professionalnom-obuchenii-menedzherov> (access date: 27.04.2020).
25. Fateyeva I.A. New technological formats of media education projects // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* (The Journal of Chelyabinsk State University). 2015. No. 5 (360). P. 40–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23338665> (access date: 27.04.2020).
26. Fyodorov A.V. Development of media competence and critical Thinking of students of pedagogical university. M.: Izdatelstvo MOO VPP YuNESKO «Informatsiya dlya vsekh», 2007. 616 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007580708> (access date: 27.04.2020).
27. Khutorskoy A.V. General standard content of educational standards. Moscow: Institut novykh obrazovatel'nykh tekhnologiy, 2002. URL: <https://www.khutorskoy.ru/books/bibliography-e.htm> (access date: 27.04.2020).
28. Shesterkina L.P., Marfitsina A.R. Project journalism and contemporary problems of journalistic education // *Uchenye Zapiski zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta* (Scientists of the notes of the Transbaikalian State University). 2019. No. 1 (14). P. 40–48. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-40-48
29. Barrett H. Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool // *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. 2006. P. 647–654.
30. McClelland D.C. Managing motivation to expand human freedom // *American Psychologist*. 1978. No. 33 (3). P. 201–210.
31. McLuhan M. *Understanding media: The extensions of man*. N.Y.: McGraw Hill, 1964. URL: <https://www.amazon.com> (access date: 27.04.2020).
32. Ohler J. *The World of digital storytelling // Learning in the Digital Age*. 2005. Vol. 63, No. 4. P. 44–47.

УДК 378.14015.62

# ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

В.В. Кольга (Красноярск, Россия)

Е.О. Кипель (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных подходов к формированию экономической компетентности студентов вузов неэкономического профиля, потенциальных ресурсов игровых методов обучения для ее формирования. Цель статьи – уточнить понятие и структуру экономической компетентности бакалавров инженерных направлений подготовки и разработать методику ее формирования на основе использования деловых экономических игр.

*Методология* исследования основывается на нормативно-правовых актах в сфере высшего образования, компетентностном подходе, анализе научных публикаций и образовательного опыта в области сформулированной проблемы, практических методах исследования (анкетирование, опрос, экспертные оценки).

Анализ основных положений компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Дж. Равен, Э.Ф. Зеер, В.А. Адольф, Т.С. Терюкова, О.Н. Ткачева, М.Г. Сергеева, О.В. Грицкевич, Е.О. Ушаков, О.Г. Назарова) позволил уточнить понятие и структуру экономической компетентности бакалавров технических направлений подготовки. Анализ работ этих ученых привел к выводу, что не существует единого мнения по определению понятия «экономическая компетентность».

*Результаты.* Уточнено определение экономической компетентности бакалавров технического направления подготовки, описана ее структура и оха-

рактеризована специфика мотивационной составляющей. Основные положения подтверждены экспериментально. Предложена методика построения учебного занятия с использованием игровых методов обучения, способствующая развитию мотивационной составляющей в структуре экономической компетентности бакалавров неэкономического профиля. Проведено экспериментальное подтверждение результативности разработанной методики при проведении занятий по дисциплине «Экономика», предусмотренной рабочим учебным планом основной образовательной программы направления подготовки 03.03.02, профиль «Физика».

*Заключение.* На формирование экономической компетентности бакалавров неэкономического профиля в значительной мере влияет развитие их мотивации к саморазвитию в профессиональной сфере, умению работать в команде, анализу экономической ситуации, что достигается с помощью специальной методики использования в учебном процессе деловых экономических игр.

Экономическая компетентность способствует формированию у студента значимых профессиональных качеств будущего специалиста (инициативность, ответственность в принятии решений, целеполагание, умение работать в команде) и является основной для принятия компетентных решений в рамках будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** экономическая компетентность, мотивационный компонент, формирование, дисциплина «Экономика», деловая экономическая игра, командная работа.

**П**остановка проблемы. Методологической основой ФГОС ВО третьего поколения является компетентностный подход. Поэтому реализация данных стандартов должна обеспечивать способность выпускника к эф-

фективному применению знаний в профессиональной деятельности, а также в его повседневной жизни. В состав компетенций как требований ФГОС ВО инженерных направлений подготовки к результатам обучения включена обще-

культурная компетенция – способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-3).

Новые приоритеты развития образования отражены в «Национальной доктрине образования до 2025 года», а также в Указе Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»<sup>1</sup>.

Эти документы подтверждают необходимость развития экономической компетентности у студентов технических специальностей. В этой связи работодатели в инженерной сфере расширяют свои требования, в том числе в части экономической грамотности работников и умения ее проявлять в различных производственных ситуациях. Это указывает на необходимость формирования экономической компетентности выпускника технического направления подготовки [Вахинский, Наумов, 2006]. С другой стороны, при реализации образовательных программ имеются трудности в методическом обеспечении дисциплин, направленном на развитие и формирование общекультурных компетенций, в том числе способности использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности [Елагин, 2010]. В этой связи имеет место *проблема* создания методик, ориентированных на формирование экономической компетентности бакалавров инженерных направлений подготовки.

Сегодня инженер – одна из самых популярных профессий. Грамотный ведущий инженер – это профессионал, знающий не только технологию и организацию производства в соответствующей отрасли, но и аспекты экономики, юриспруденции, норм охраны труда.

*Цель* статьи – уточнить понятие и структуру экономической компетентности бакалавров инженерных направлений подготовки и разработать методику ее формирования на основе использования деловых экономических игр.

*Методология* исследования основывается на нормативно-правовых актах в сфере высшего образования, компетентностном подходе, анализе научных публикаций и образовательного опыта в области сформулированной проблемы, практических методах исследования (анкетирование, опрос, экспертные оценки).

Анализ основных положений компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Дж. Равен, Э.Ф. Зеер, В.А. Адольф, Т.С. Терюкова, О.Н. Ткачева, М.Г. Сергеева, О.В. Грицкевич, Е.О. Ушаков, О.Г. Назарова) позволил уточнить понятие и структуру экономической компетентности бакалавров технических направлений подготовки. Анализ работ этих ученых привел к выводу, что не существует единого мнения по определению понятия «экономическая компетентность» [Елагин, 2010; Назарова, 2008; Ткачева, 2009; Belonovskaya et al., 2019].

О.В. Грицкевич, Е.О. Ушакова определяют экономическую компетентность как системное мышление в области экономики, управления, а также принятия решений с точки зрения оптимальности затрат всех видов ресурсов и доходов<sup>2</sup>. Т.С. Терюкова дает следующее определение: «Экономическая компетентность – набор определенных знаний теории и практических навыков, способствующих вхождению специалиста в экономическую систему страны» [Терюкова, 2009]. О.Г. Назарова рассматривает экономическую компетентность как структурную единицу экономической культуры [Назарова, 2008]. В.В. Елагин и О.Н. Ткачева характеризуют экономическую компетентность как «интегративное личностное образование, определяющее характер и качественный уровень отношений между человеком и экономической средой, характеризующееся высоким уровнем совокупности знаний и умений, проявляющихся совокупностью критериев: мотивационный, деятельностный, личностный, когнитивный, позволяющим применять и обновлять способы профессиональной

<sup>1</sup> Указ Президента № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 01.03.2020).

<sup>2</sup> Грицкевич О.В., Ушакова Е.О. Методические аспекты формирования компетенций по экономическим дисциплинам у студентов технических специальностей // Актуальные вопросы образования. 2016. № 1. С. 70–74.

деятельности субъекта в соответствии с развивающейся экономической ситуацией» [Елагин, 2010; Ткачева, 2009].

*Результаты.* Сформулировано определение экономической компетентности бакалавров инженерных направлений подготовки как составной части их профессиональной компетентности, представляющей собой интегративное свойство личности, включающее профессиональную мотивацию, экономические знания, умения, а также отражающее готовность применять полученные знания на практике при решении профессиональных задач.

Описаны структурные компоненты экономической компетентности.

Когнитивный – состоит из системы экономических знаний, овладевая которыми, студенты учатся адекватно оценивать реальные экономические ситуации, находить и применять необходимую информацию.

Мотивационный – включает в себя личностно значимые мотивы и ценности. Он предполагает наличие интереса к получению новых знаний, самообразованию, применению на практике знаний по экономике, в рамках своей профессиональной деятельности.

Практико-ориентированный – включает способность участвовать в проектной деятельности, возможность проявлять организаторские способности, умение планировать, экономически оценивать ситуацию.

Рефлексивно-аналитический – позволяет проводить анализ происходящей ситуации с экономической точки зрения, анализировать принятые решения, моделировать возможные ситуации в реализации проектной деятельности.

Проведен анализ составляющих компонентов экономической компетентности, в том числе мотивационного компонента. Необходимость более подробного его рассмотрения связана с тем, что деятельность инженера ориентирована на производство [Пряжников, 2008]. При этом непрофильные дисциплины, такие как «Экономика», для будущего инженера не всегда направлены на решение вопросов, связанных с его будущей профессиональной деятельностью.

Это, в свою очередь, требует разработки специальных подходов для активизации мотивационной составляющей экономической компетентности и ее привязки к деятельности инженера [Владимирова, Кольга, Полежаева, 2019; Кольга, Полежаева, 2018; Kiryakova et al., 2017; Кольга и др., 2017; 2020; Kolga et al., 2019].

В рамках дальнейшего исследования под мотивацией будем понимать создание условий для повышения активности студентов к изучению экономических дисциплин с целью повышения уровня готовности к их будущей профессиональной деятельности. Исходя из этого сформируем критерии сформированности мотивационного компонента экономической компетентности бакалавров инженерных направлений подготовки: потребность к получению и совершенствованию новых знаний; сформированность экономического мировоззрения; навыки планирования и регулирования своей профессиональной деятельности; потребность применять полученные знания на практике; стремление к самообразованию; развитие коммуникативных навыков; способность нести ответственность за принятые решения.

Для проведения диагностики уровня развития мотивации будущих бакалавров технической сферы деятельности были реализованы:

- анализ выполнения различных видов работ, рефераты, выступления с докладами;
- тестирование и анкетирование на определение лидерских качеств и потребности в получении новых знаний;
- реализация на занятиях кейсовых заданий и деловых игр, приближенных к реальным профессиональным ситуациям, и анализ.

Более подробно рассмотрим методику реализации деловых игр и их влияние на формирование мотивационной составляющей экономической компетентности в рамках проведения дисциплины «Экономика».

Деловая игра – это своеобразная система воспроизведения управленческих процессов, имеющих место в прошлом или возможных в будущем, в результате которой устанавливаются связь и закономерности влияния существующих

методов выработки решений на результаты производства в настоящее время и в перспективе<sup>3</sup>.

В ходе деловой игры участники получают роли, определяющие различие интересов и побудительных стимулов к игре; игровые действия регламентируются системой правил; в игре преобразуются пространственно-временные характеристики моделируемой деятельности.

В качестве эксперимента для групп по направлению обучения Физика вместе с классическими практическими занятиями были проведены деловые игры.

Цель игры – обучающая, в процессе игры студенты получают навыки, способствующие развитию экономической компетентности. Задания в игре способствуют пониманию студентами процессов стимулирования сбыта, навыков реализации продукции на примере конкретного завода с изменяемой комбинацией экономических характеристик [Belonovskaya et al., 2019; Kiryakova et al., 2016; 2018].

В процессе игры обучающиеся:

- выбирают способы поиска и дальнейшей работы с заказчиком;
- учатся классифицировать конечные продукты, выделяя наиболее маргинальные;
- учатся моделировать воронку продаж.

Нами предлагается апробированная на практике методика проведения деловых игр в рамках учебных занятий.

1. Подготовительный этап. Выявление проблемы, выбор темы и определение задач.

2. Вступительный этап. Работа над игровой стратегией, подготовка материалов. Ввод участников в игровую ситуацию. Привлечение интереса, целеполагание, формирование команд, мобилизация участников.

3. Основной этап. Групповая работа по установленным правилам.

4. Рефлексивно-аналитический этап. Выводы и анализ итогов деловой игры делаются студентами самостоятельно.

Приведем пример реализации предложенных этапов деловой игры при проведении занятия по дисциплине «Экономика», предусмотренной рабочим учебным планом основной образовательной программы по направлению подготовки 03.03.02, профиль «Физика».

В качестве примера, подтверждающего результативность метода деловых игр, возьмем информацию о предприятии «Завод N», специализирующемся на изготовлении средств технологического оснащения производства: штампов, пресс-форм, приспособлений для измерительного инструмента. Студентам на учебном занятии по дисциплине «Экономика» было предложено следующее задание:

- классифицировать покупателей по группам;
- создать целевые клиентские группы;
- сформировать товарное предложение для различных групп заказчиков;
- разработать воронку продаж, которая обеспечит предприятию сбыт продукции.

1. Подготовительный этап. Преподаватель готовит теоретический материал, включающий информацию о «Заводе N» (дата основания, специализация производства, текущее финансовое состояние).

2. Вступительный этап. Преподаватель знакомит студентов с формой игры, озвучивая задачи: определить целевую аудиторию, которой будут предлагаться товары, изготавливаемые на заводе, сформулировать коммерческое предложение, научиться моделировать воронку продаж для сбыта продукции. Студенты делятся на группы (команды).

3. Основной этап. Студенты изучают теоретический материал и с учетом условий игры применяют его на практике. Каждая команда, находясь изначально в равных условиях, получает задания в зависимости от изменяющихся экономических факторов. При этом выбирается группа из 4 независимых экспертов (из группы студентов), которой команды-участники представляют свои предложения по решению соответствующих ситуаций. Преподаватель контролирует ход игры. На выполнение каждого задания выделяется определенное время, за которым следит преподаватель.

<sup>3</sup> Плешакова М.В., Чигиринская Н.В., Шаховская Л.С. Деловые игры в экономике: методология и практика: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2018. 236 с.

В конце занятия определяется команда-победитель, выполнившая поставленные условия наиболее эффективно. Преподаватель совместно с командой экспертов выбирают нестандартные, интересные и эффективные решения производственных ситуаций.

4. Рефлексивно-аналитический этап. Преподаватель в конце занятия задает участникам вопросы, например: «Как вам удалось быстро и грамотно выполнить условия и стать победителями?», «Какие методы решения поставленных задач вы использовали?», «Прислушались ли вы к мнению других участников команды?», «Как менялось ваше мнение, если ваши взгляды с другими участниками расходились?», «Что нового вы узнали в процессе занятия?», «Как вы можете использовать полученные знания на практике?», «Как вы можете оценить себя и свою команду в процессе игры?».

Приведенный пример показывает одну из форм проведения деловых финансовых игр, в процессе которых у студентов формируются навыки финансовой оценки ситуации и выработки решений в условиях неопределенности. В процессе игры наибольший рост демонстрирует показатель мотивационной составляющей за счет активизации системного мышления, навыков групповой коммуникации и взаимодействия в команде, повышения ответственности за принятие решений, нестандартного подхода к выработке способов выхода из критических ситуаций, роста потребности к самообразованию.

Для определения показателя уровня сформированности мотивационной составляющей

экономической компетентности бакалавров технических направлений был использован тест, разработанный специалистом Московской международной высшей школы бизнеса «МИРБИС» Т.В. Кузьминой, а также методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

В эксперименте приняли участие 100 человек. Бакалавры 4-го курса по направлениям 21.03.03. Геодезия и дистанционное зондирование земли и 03.03.02. Физика.

В начале семестра студенты выполняли 2 теста, один из которых Т.В. Кузьминой, а второй на диагностику мотивации (А.А. Реан, В.А. Якунин). По полученным данным оценивались ключевые факторы, способствующие формированию экономической компетентности бакалавра неэкономического профиля.

Предварительная оценка (до начала эксперимента) уровня сформированности мотивации к изучению экономических дисциплин проводилась с помощью критерия Стьюденса. Сравнивались результаты правильных ответов на тестовые задания в группах по направлениям подготовки Физика и Геодезия и дистанционное зондирование земли. Результаты эксперимента показали, что уровень овладения экономическими знаниями обеими группами находится практически на одном уровне. (Уровень значимости в результате эксперимента больше 0,05, это позволяет сделать вывод о наличии схожестей между группами.) В табл. 1 представлены средние значения основных исследуемых показателей обеих групп на начало эксперимента.

Таблица 1

**Результаты предварительной диагностики уровня сформированности мотивационного компонента компетентности на начало эксперимента**

Table 1

**Preliminary diagnostics of the level of motivation formation component at the beginning of the experiment**

Показатель	Уровень сформированности, баллы		
	низкий, 0–10	средний, 11–20	высокий, 21–25
Нестандартный подход в принятии решений	27,00	60,00	13,00
Потребность в самообразовании	10,00	42,00	48,00
Принятие ответственности	12,00	53,00	35,00

Из табл. 1 видно, что у студентов преобладает средний уровень сформированности мотивационной составляющей, т.к. бакалавры технических направлений в общей массе являются техническими исполнителями и им достаточно сложно анализировать ситуацию с экономической точки зрения.

Эксперимент с проведением деловых финансовых игр проводился с группами направле-

ния подготовки Физика на протяжении учебного семестра. Сравнительный анализ уровня развития мотивационной составляющей у контрольной и экспериментальной групп показывает значительный рост этого показателя у студентов экспериментальной группы (в среднем на 15 %). Это говорит об эффективности предложенной методики использования деловых экономических игр в учебном процессе вуза (табл. 2).

Таблица 2

**Уровни сформированности мотивационной составляющей экономической компетентности студентов контрольной и экспериментальной групп (К/Э)**

Table 2

**Results of the level of formation of the motivational component**

Показатель	Уровень сформированности, баллы		
	низкий, 0–10	средний, 11–20	высокий, 21–25
Нестандартный подход в принятии решений К/Э группы	18/4 %	50/50 %	32/46 %
Потребность в самообразовании К/Э группы	19/5 %	55/54 %	26/41 %
Принятие ответственности за результат К/Э группы	12/8 %	63/56 %	25/36 %

Анализ результатов эксперимента показал, что у студентов экспериментальной группы более выраженное стремление к поиску нестандартных подходов при принятии решений, повышаются ответственность за сделанный выбор и способность к анализу результатов профессиональной деятельности. Часто наблюдаются рост интереса к дополнительной литературе, позволяющей самим развиваться в сфере экономики, и рост предложений со стороны студентов в развитии этой формы подготовки.

*Заключение.* Таким образом, на формирование экономической компетентности бакалавров неэкономического профиля в значительной мере влияет развитие их мотивации к самообразованию в профессиональной сфере, умению работать в команде, анализу экономической ситуации, что достигается с помощью специальной методики использования в учебном процессе деловых экономических игр.

Экономическая компетентность способствует формированию у студента значимых профессиональных качеств будущего специалиста (инициативность, ответственность в принятии решений, целеполагание, умение работать в команде) и является основной для принятия

компетентных решений в рамках будущей профессиональной деятельности.

**Библиографический список**

1. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Экономика, 2006. 670 с.
2. Владимирова О.Н., Кольга В.В., Полежаева Г.Т. Использование интерактивных учебных и внеучебных форм работы при подготовке современных менеджеров // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2019. № 1 (64). С. 29–36. URL: [http://downloads.in-exp.ru/other/sod\\_1\(64\)-2019.pdf](http://downloads.in-exp.ru/other/sod_1(64)-2019.pdf) (дата обращения: 20.04.2020).
3. Елагин В.В. Проблема формирования экономической компетентности слушателей вузов Федеральной службы исполнения наказаний России: сб. тр. III Межвуз. науч. конф. М.; Шуя: Изд. ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», 2010. С. 65–66.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–26.



5. Кольга В.В., Лукьянова А.А., Полежаева Г.Т. Повышение результативности подготовки бакалавров-менеджеров на основе интерактивного обучения образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 4 (42). С. 66–77. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/12/19/b7b404910d8f1667eb7b12691047e9ec/kolga-lukianova-polezhaeva22417.pdf> (дата обращения: 23.03.2020).
6. Кольга В.В., Полежаева Г.Т. Повышение уровня профессиональной подготовки бакалавров-менеджеров посредством сочетания интерактивных учебных и внеучебных форм работы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 1 (43). С. 68–81. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/04/02/7ab110ee2e3cd31a9cc26191ff28ab3e/kolga-polezhaeva.pdf> (дата обращения: 23.03.2020).
7. Назарова О.Г. Экономическая компетентность как структурная единица экономической культуры // Гуманизация образования. 2008. № 5. С. 149–153.
8. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 368 с.
9. Терюкова Т.С. Экономические компетенции: сущность, структура и место в системе ключевых компетенций [Электронный ресурс]. URL: [https://www.hse.ru/data/2011/04/21/1210930289/42\\_2009\\_3-4.pdf](https://www.hse.ru/data/2011/04/21/1210930289/42_2009_3-4.pdf) (дата обращения: 03.12.2019).
10. Ткачева О.Н. Теоретические предпосылки формирования экономической компетентности специалиста // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр. Н. Новгород: ННГЛУ им. Н.А. Добролюбова. 2009. Вып. 10. С. 91–95.
11. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85–91. URL: <http://vovr.ru/upload/12-17.pdf> (дата обращения: 03.02.2020).
12. Belonovskaya I.D., Kiryakov D.A., Shukhman A.E., Kolga V.V., Ezhova T.V. Infocommunication skills as part of universal competencies of transport engineers // Dilemas contemporáneos: educación, política y valores. Year VI, Special Edition, (March 2019). 9. TITLE. P. 1–19. URL: <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/en/edici%E2%99%80n-2013/year-vi-special-edition-march-2019/> (дата обращения: 03.02.2020).
13. Kiryakova A.V., Tretiakov A.N., Kolga V.V., Piralova O.F., Dzhamalova B.B. Experimental study of the effectiveness of college students vocational training in conditions of social partnership // International electronic journal of mathematics education. 2016. Vol. 11, is. 3. P. 457–466. URL: <https://www.iejme.com/download/experimental-study-of-the-effectiveness-of-college-students-vocational-training-in-conditions-of.pdf> (дата обращения: 03.02.2020).
14. Kiryakova A.V., Afanaseva I.V., Bezborodova M.A., Glukhikh S.I., Kolga V.V., Popova O.V., Saltseva S.V., Tikhomirova E.I. Personal determinant features of contemporary students asocial behavior // Modern Journal of Language Teaching Methods. September 2018. Vol. 8, is. 9. P. 122–132. URL: <http://mjltm.org/article-1-232-en.pdf> (дата обращения: 03.02.2020).
15. Kiryakova A.V., Fedulov V.I., Kolga V.V., Romanova E.N., Smorchkova V.P., Tuganov Y.N., Yumatov A.S. Student representation of mass media as tool for forming public opinion // Online Journal of Communication and Media Technologies. 2020. No. 10(3). e202013 e-ISSN: 1986-3497. URL: <https://doi.org/10.29333/ojcm/7934> (дата обращения: 23.04.2020).
16. Kiryakova A.V., Kolga V.V., Yalunina E.N., Chudnovskiy A.D., Korenko Y.M., Leifa A.V. University development based on the resource approach // Man in India. 2017. Vol. 97, is. 14. P. 227–239. URL: [https://serialsjournals.com/abstract/36917\\_20.pdf](https://serialsjournals.com/abstract/36917_20.pdf) (дата обращения: 03.02.2020).
17. Kolga V.V., Polezhaeva G.T., Vladimirova O.N. Developing teamwork readiness in the process of training managers // Emerging environmental issues in the cross-border regions of Russia. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 2019. 364 p. URL: <https://dx.doi.org/10.2991/icsdcbr-19.2019.23> (дата обращения: 23.04.2020).

# DEVELOPMENT OF ECONOMIC COMPETENCE AMONG BACHELORS OF TECHNICAL SPECIALIZATIONS USING GAME TEACHING METHODS

V.V. Kolga (Krasnoyarsk, Russia)

E.A. Kipel (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The relevance of the study is due to the need to search for effective approaches to the formation of economic competence of non-economic university students, potential resources of game teaching methods for its formation.

*The purpose of the article* is to clarify the concept and structure of economic competence of bachelors in engineering areas of training and to develop a methodology for its formation based on the use of business economic games.

The *research methodology* is based on legal acts in the field of higher education, a competency-based approach, an analysis of scientific publications and educational experience in the field of the formulated problem, practical research methods (questionnaire, survey, expert assessments).

Analysis of the main provisions of the competency-based approach (I.A. Zimnyaya, A.V. Khutorskoi, J. Raven, E.F. Zeer, V.A. Adolph, T.S. Teryukova, O.N. Tkacheva, M.G. Sergeeva, O.V. Gritskovich, E.O. Ushakov, O.G. Nazarova) made it possible to clarify the concept and structure of economic competence of bachelors in technical areas of training. The analysis of the work of these scientists led to the conclusion that there is no consensus on the definition of "economic competence".

*Research results.* The definition of economic competence of bachelors in the technical field of training

has been clarified, its structure has been described and the specificity of the motivational component has been characterized. The main provisions are confirmed experimentally. A methodology for constructing a training lesson using game teaching methods is proposed. It contributes to the development of the motivational component in the structure of economic competence of non-economic bachelors. An experimental confirmation of the effectiveness of the developed methodology was conducted during classes in the discipline "Economics", provided for by the educational curriculum of the main educational program 03.03.02 "Physics".

*Conclusion.* The formation of the economic competence of non-economic bachelors is significantly affected by the development of their motivation for self-development in the professional sphere, the ability to work in a team, and analyze the economic situation, which is achieved using a special technique for using business economic games in the educational process.

Economic competence contributes to the formation of significant professional qualities of a future specialist (initiative, responsibility in decision-making, goal-setting, ability to work in a team) and is fundamental for making competent decisions in the framework of future professional activity.

**Keywords:** *economic competence, motivational component, formation, discipline "Economics", business economic game, team work.*

## References

1. Vikhansky O.S., Naumov A.I. Management: textbook. 4<sup>th</sup> edition. M.: Ekonomist, 2006. 670 p.
2. Vladimirova O.N., Kolga V.V., Polezhaeva G.T. The use of interactive educational and extra-curricular forms of work in the preparation of modern managers // Munitsipalnoe obrazovanie: innovatsii i eksperiment (Municipal education: innovation and experiment). 2019. No. 1 (64). P. 29–36.
3. Elagin V.V. The problem of formation of economic competence among university students of the Federal Penitentiary Service of Russia. In: Proceedings of the III Interuniversity Scientific Conference. M.; Shuya: GOU VPO "Shuyskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet", 2010. P. 65–66.
4. Zimnyaya I.A. Competency approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (Theoretical and methodological approach) // Vyshee obrazovanie segodnya (Higher education today). 2006. No. 8. P. 21–26.
5. Kolga V.V., Lukyanova A.A., Polezhaeva G.T. Improving the effectiveness of training bachelors-managers on the basis of interactive education

- // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2017. No. 4 (42). P. 66–77.
6. Kolga V.V., Polezhaeva G.T. Increasing the level of professional training of bachelor-managers through a combination of interactive educational and extracurricular forms of work // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2018. No. 1 (43). P. 68–81.
  7. Nazarova O.G. Economic competence as a structural unit of economic culture // Gumanizatsiya obrazovaniya (Humanization of education). 2008. No. 5. P. 149–153.
  8. Pryazhnikov N.S. Motivation of labor activity: manual for students of higher educational institutions. M.: Academy, 2008. 368 p.
  9. Teryukova T.S. Economic competencies: the essence, structure and place in the system of key competencies [Electronic resource]. URL: [https://www.hse.ru/data/2011/04/21/1210930289/42\\_2009\\_3-4.pdf](https://www.hse.ru/data/2011/04/21/1210930289/42_2009_3-4.pdf) (access date: December 3, 2019).
  10. Tkacheva O.N. Theoretical background for the formation of economic competence of a specialist // Problemy teorii i praktiki podgotovki sovremennogo spetsialista: Mezhevuzovskiy sbornik nauchnykh trudov (Problems of theory and practice of training a modern specialist: Interuniversity collection of scientific papers). Nizhniy Novgorod: NNGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2009. Vol. 10. P. 91–95.
  11. Khutorskoy A.V. Methodological grounds for applying the competency-based approach to the design of education // Vyshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2017. No. 12. P. 85–91.
  12. Belonovskaya I.D., Kiryakov D.A., Shukhman A.E., Kolga V.V., Ezhova T.V. Infocommunication skills as part of universal competencies of transport engineers // Dilemas contemporáneas: educación, política y valores. Year VI, Special Edition, (March 2019). 9. TITLE. P. 1–19. URL: <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/en/edici%20n-2013/year-vi-special-edition-march-2019/>
  13. Kiryakova A.V., Tretiakov A.N., Kolga V.V., Piralova O.F., Dzhamalova B.B. Experimental study of the effectiveness of college students vocational training in conditions of social partnership // International electronic journal of mathematics education. 2016. Vol. 11, is. 3. P. 457–466. URL: <https://www.iejme.com/download/experimental-study-of-the-effectiveness-of-college-students-vocational-training-in-conditions-of.pdf>
  14. Kiryakova A.V., Afanaseva I.V., Bezborodova M.A., Glukhikh S.I., Kolga V.V., Popova O.V., Saltseva S.V., Tikhomirova E.I. Personal determinant features of contemporary students asocial behavior // Modern Journal of Language Teaching Methods. September 2018. Vol. 8, is. 9. P. 122–132. URL: <http://mjltm.org/article-1-232-en.pdf>
  15. Kiryakova A.V., Fedulov V.I., Kolga V.V., Romanova E.N., Smorchkova V.P., Tuganov Y.N., Yumatov A.S. Student representation of mass media as tool for forming public opinion // Online Journal of Communication and Media Technologies. 2020. No. 10 (3). e202013 e-ISSN: 1986-3497. URL: <https://doi.org/10.29333/ojcm/7934>
  16. Kiryakova A.V., Kolga V.V., Yalunina E.N., Chudnovskiy A.D., Korenko Y.M., Leifa A.V. University development based on the resource approach // Man in India. 2017. Vol. 97, is. 14. P. 227–239. URL: [https://serialsjournals.com/abstract/36917\\_20.pdf](https://serialsjournals.com/abstract/36917_20.pdf)
  17. Kolga V.V., Polezhaeva G.T., Vladimirova O.N. Developing teamwork readiness in the process of training managers // Emerging environmental issues in the cross-border regions of Russia. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 2019. 364 p. URL: <https://dx.doi.org/10.2991/icsdcbr-19.2019.23>

УДК 372.8

# «ТЕОРИЯ ИНФОРМАЦИИ» КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ДИСЦИПЛИНА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ИНФОРМАЦИОННОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

А.А. Кытманов (Красноярск, Россия)

В.А. Лазарева (Красноярск, Россия)

В.А. Шершнева (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В настоящее время сфера IT-технологий стремительно развивается, и система обучения по информационным направлениям подготовки, в частности по направлениям Информационная безопасность и Компьютерная безопасность, должна соответствовать запросам времени. В связи с этим возникает проблема: переосмыслить применительно к современным условиям роль ряда дисциплин в образовательном процессе по данным направлениям подготовки. К таким дисциплинам, не только связанным с современными IT-технологиями, но и основанным на фундаментальных научных знаниях, относится «Теория информации», специфика которой заключается в том, что она возникла в результате интеграции других фундаментальных дисциплин. Цель статьи – на основе историко-педагогического анализа фундаментальной дисциплины «Теория информации» уточнить ее роль в образовательном процессе по направлениям информационной и компьютерной безопасности, а также обосновать специфику методики обучения этой дисциплине.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, в том числе образовательных стандартов разных поколений по направле-

ниям подготовки «Информационная безопасность» и «Компьютерная безопасность», истории дисциплины «Теория информации» в высшей школе, а также научно-педагогической литературы.

*Результаты исследования.* Показано, что дисциплина содержательно базируется на знаниях нескольких фундаментальных дисциплин, при этом является самостоятельной и имеет фундаментальный характер. Обоснована необходимость создания специальной методики обучения дисциплине «Теория информации» в вузе, которая должна обладать гибкостью и быть адекватной современному уровню развития информационно-коммуникационных технологий.

*Заключение.* Методология проведенного исследования позволила уточнить роль дисциплины «Теория информации» в образовательном процессе вуза. Гибкая и адекватная современному уровню информационных технологий методика обучения «Теории информации», необходимость разработки которой обоснована в статье, позволит повысить уровень профессиональной компетентности выпускников вузов по направлениям информационной и компьютерной безопасности.

**Ключевые слова:** теория информации, междисциплинарная интеграция, история дисциплины, специфика методики.

**П**остановка проблемы. Современная наука имеет междисциплинарный характер. Если раньше фундаментальные, «прорывные» достижения в любой научной теории получались, как правило, в результате ее внутреннего развития, то для последних десятилетий характерно их появление в результате междисциплинарного научного синтеза, при кото-

ром принципиально новое возникает в соединении с другими научными теориями, то есть в современной науке происходят интеграционные процессы [Шершнева, 2011].

Стремительное развитие информационных технологий и их широкое применение в научных исследованиях дает возможность более оперативного получения новых знаний.

В России система образования, и в частности высшего образования, достаточно консервативна, и этому есть свое объяснение: всегда считалось, что студенты должны получить хорошую фундаментальную подготовку. Этому способствуют устоявшиеся за многие годы «монодисциплины», которые являются базовыми и прочно включены в образовательный процесс.

Например, математика – не просто общеобразовательная дисциплина, но и необходимая основа для дальнейшего изучения других дисциплин, математические знания интегрируются в содержание этих дисциплин. В школьном образовании с внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) даже появился термин «информатическая математика». Как отмечает Ю.И. Журавлев, главная проблема – как сохранить то, что входило в содержание обучения математике пятьдесят или сто лет назад и при этом ввести в него новые математические знания (речь идет о школьной программе, однако сказанное справедливо и для обучения в вузе). Ю.И. Журавлев также подчеркивает, что актуальность введенных 20 лет назад принципиально новых разделов в содержание школьного математического образования увеличивается. В рамках школьного образования ставится вопрос, войдут ли необходимые элементы в курс математики или курс информатики. Подобные вопросы задаются и при обучении в вузах.

В рамках информатизации системы образования в средней школе А.Л. Семеновым сформулированы два понятия: ИКТ-квалификация («состоит в умении **использовать ИКТ** при решении задач») и ИКТ-компетентность («состоит в умении **решать задачи** с использованием ИКТ»), а также он подчеркивает, что «информатизация образования предполагает включение ИКТ-компетентности в число приоритетных целей образования. Это включение и степень его реализации являются ключевыми показателями качества информатизации» [Семенов, 2005].

Переходя от образования в средней школе к образованию в вузе, можно отметить, что ИКТ-компетентность сохраняет свою значимость и актуальность.

За последние годы появились новые дисциплины, которые, по сути, междисциплинальны. Одной из них является «Теория информации». Эта дисциплина содержательно базируется на знаниях нескольких дисциплин, необходимых для ее изучения, но при этом она не равнозначна им.

Появление дисциплины «Теория информации» вызвано все более расширяющимся спектром профессий, связанных с обработкой и системами передачи данных в информационных системах. В связи с постоянно развивающимися информационными технологиями растет перечень профессий в этой области, в том числе в атласе профессий будущего, и, соответственно, требуются компетентные специалисты, обладающие фундаментальными, системообразующими знаниями по теории информации.

Формированию у студентов таких знаний будет способствовать разработанная методика обучения дисциплине «Теория информации». Однако в настоящее время вопросу о разработке такой методики не уделяется достаточного внимания, поскольку интегративный характер дисциплины требует от преподавателей глубоких знаний по ряду других дисциплин.

Следует подчеркнуть, что феномен понятия «информация» является неоднозначным и по праву считается одной из актуальных и многогранных научных проблем. Однозначного определения понятия «информация» до сих пор нет, поэтому этот термин имеет различные трактовки в разных предметных сферах. Информация, например, может определяться как:

- абстракция, абстрактная модель рассматриваемой системы (в математике);
- сигналы для управления, приспособления рассматриваемой системы (в кибернетике);
- мера хаоса в рассматриваемой системе (в термодинамике);
- вероятность выбора в рассматриваемой системе (в теории вероятностей) и др.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Национальный открытый ун-т «Интуит». Введение в информатику: лекция 2: Информация, ее представление и измерение. 2019. URL: <https://www.intuit.ru/studies/courses/108/108/lecture/3139?page=1> (дата обращения: 03.02.2020).

Или же информация – это:

- средство власти (экономика);
- некоторые сведения, данные, знания (бытовое определение);
- сообщения, передаваемые в форме знаков или сигналов (техника) [Галямов, Павлов, 2017].

В зависимости от поставленных задач и категории применимости понятие «информация» может трактоваться по-разному.

Таким образом, проведенный анализ выявил наличие *проблемы*: переосмыслить и адаптировать применительно к современным условиям роль дисциплины «Теория информации» в образовательном процессе по направлениям информационной и компьютерной безопасности, а также обосновать необходимость развития методики обучения этой дисциплине, специфика которой заключается в том, что она, будучи фундаментальной, возникла в результате интеграции других фундаментальных дисциплин.

*Цель* статьи – на основе историко-педагогического анализа дисциплины «Теория информации» уточнить ее роль в образовательном процессе по направлениям информационной и компьютерной безопасности, а также обосновать необходимость развития методики обучения этой дисциплине

*Методологию* исследования составили: анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, в том числе образовательных стандартов разных поколений по направлениям подготовки Информационная безопасность и Компьютерная безопасность и истории дисциплины «Теория информации» в высшей школе (Е.В. Галямова, Ю.Н. Павлов, С.И. Валянский, У.Р. Эшби, К. Шеннон, Л. Уивер, А.Д. Урсул, Б.Е. Стариченко, С.В. Федоров, П. Коллинз, И.Н. Бекман).

*Обзор научной литературы.* Так, еще в 1927 г. американский ученый Ральф Хартли отмечал, что количество информации, заключенной в любом сообщении, тесно связано с количеством возможностей, которые данным сообщением исключаются. Фраза «яблоки красные» несет намного больше информации, чем фразы «фрукты

красные» или «яблоки цветные», так как первая фраза исключает все фрукты, кроме яблок, и все цвета, кроме красного [ГенДокс, 2009].

Английский нейрофизиолог Уильям Эшби трактовал понятие «информация» не как уничтожение неопределенности, а как снятие тождества, однообразия. У.Р. Эшби предостерегал против попыток рассматривать информацию как «материальную или индивидуальную вещь»: «Всякая попытка трактовать информацию как вещь, которая может содержаться в другой вещи, обычно ведет к трудным проблемам, которые никогда не должны были бы возникать» [Эшби, 1959].

В 1949 г. американские инженеры Клод Шеннон и Уоррен Уивер представили формулу вычисления количества информации, в которой информация возрастала с уменьшением вероятности отдельного сообщения. В их представлении информация определяется как мера свободы чье-либо (или какой-либо системы) выбора в выделении сообщения [Шеннон, Уивер, 1956].

В 1968 г. наш соотечественник философ Аркадий Урсул указал на то, что информация неоднородна, она обладает качественными характеристиками. При этом он различал два вида информации: существующую вне управления и неразрывно связанную с ним. В неживой природе информация хранится и передается, а в процессе управления она уже используется [Урсул, 1968].

Таким образом, информация – неотъемлемая часть процессов управления, которое невозможно без собственно ее передачи. В связи с необходимостью изучения передачи информации в 40-х гг. прошлого века появилась кибернетика – новая наука об общих законах получения, хранения, передачи и переработки информации.

Создатель кибернетики американский математик Норберт Винер, определял информацию как обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе приспособления к нему наших чувств. Н. Винер также отмечал количественное и качественное отличие ЭВМ от человека: машины могут правильно работать в том случае, если получают от человека необходимую им информацию и в самой точной форме [ГенДокс, 2009].

Появление кибернетики как науки можно считать и зарождением науки «Теория информации».

Изначально теория информации «занималась» измерением информации, ее потока, «размеров» канала связи [Валянский, 2005].

С развитием технических средств электро-связи появилась необходимость создания количественных критериев для сравнения разных способов передачи (телеграф, телефон, телевидение). С этого момента теория информации развивается в том числе и как математическая теория связи, решая вопросы осмысления процессов передачи сообщений.

Теория информации как самостоятельная наука впервые появилась в США в середине XX в. с момента появления основополагающей работы Клода Шеннона «Математическая теория связи» (1948). С его точки зрения, теория информации представляет собой раздел математической теории связи.

В Россию она пришла ближе к 60-м гг., после того, как А.Н. Колмогоровым в 1956 г. был заложен математический фундамент теории информации.

Следует отметить, что в теоретических разделах работы К. Шеннона используются результаты исследований советских математиков А.Н. Колмогорова и А.Я. Хинчина, а в ориентированных на практику – В.А. Котельникова и А.А. Харкевича.

Позднее теорию информации наделили изучением методов построения кодов, посредством которых осуществляется устойчивая передача информации, и стали преподавать в высшей школе как подраздел кибернетики.

В качестве самостоятельной дисциплины «Теория информации» возникла в ходе решения следующей задачи: необходимо обеспечить надежную и эффективную передачу информации от источника к приемнику при наличии помех. При этом:

– в процессе передачи не должно происходить потерь информации (обеспечение надежности);

– передача должна осуществляться наиболее быстрым способом (эффективность).

Решение этой задачи велось по двум направлениям:

– техническое – связано с практической разработкой линий связи и технических устройств, обеспечивающих быструю и надежную связь; обеспечением защиты от помех или уменьшения их воздействия. В основе таких разработок лежат законы, определяющие способы кодирования информации и условия ее надежной передачи;

– математическое – связано с разработкой новых методов и алгоритмов кодирования и защиты информации от помех и искажений.

Оно основывается на теории случайных событий и связано с возможностью количественного измерения информации<sup>2</sup>.

Некоторые авторы отдельно выделяют основные математические сведения для лучшего понимания основ теории информации<sup>3</sup>. Очень часто теорию информации напрямую называют математической теорией, поскольку она основывается на теории случайных величин, для описания которых применяются понятия вероятности и энтропии.

«Строится теория информации подобно другим теориям в математике: сначала аксиоматически определяются исходные понятия, а затем из них путем рассуждений доказывается справедливость новых положений или теорем – именно таким путем шел основоположник данной теории Клод Шеннон» [Шеннон, Уивер, 1956].

Элементы случайности, присущие процессам передачи информации, заставляют обратиться к методам теории вероятностей. Однако при решении задач теории информации одними классическими теоретико-вероятностными методами не обойтись, и возникает необходимость создания новых вероятностных категорий. Поэтому теория информации не просто прикладная наука,

<sup>2</sup> Стариченко Б.Е. Теоретические основы информатики: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Горячая линия. Телеком, 2003. 312 с. URL: <http://textarchive.ru/c-1758506-pall.html> (дата обращения: 05.02.2020).

<sup>3</sup> Федоров С.В. Математические основы теории информации: учеб. пособие / Владим. гос. ун-т. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. 72 с. URL: <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/1891/3/00753.pdf> (дата обращения: 04.02.2020).

использующая вероятностные методы, а наука, где широко используются различные математические методы теории вероятностей.

Теория информации также опирается на знание алгоритмов и структур данных, теории вычислений, методологии программирования и языков, компьютерных элементов и архитектуры – разделы, которые изучает информатика. Она широко оперирует определением информационной энтропии, что также прямо указывает на взаимосвязь с информатикой. Теория информации связана и с количественной оценкой информации – это направление получило развитие благодаря трудам К. Шеннона, который нашел фундаментальные ограничения (информационная энтропия) на обработку сигнала в таких операциях, как сжатие данных, надежное сохранение и передача данных<sup>4</sup>.

Еще один подраздел информатики под названием «Теория кодирования» изучает свойства кодов и их пригодность для конкретной задачи, а коды, в свою очередь, используются, например в криптографии, для обнаружения и коррекции ошибок, в последнее время также и для сетевого кодирования, и для сжатия данных. Коды изучаются с целью разработки эффективных и надежных методов передачи данных<sup>5</sup>.

*Результаты.* В зависимости от направлений подготовки и от выбора учебного материала название дисциплины может варьироваться: «Основы теории информации», «Теория информации и кодирования», «Теория информации Шеннона» и др. (последнее часто имеет место в иностранных образовательных ресурсах).

Однако, вне зависимости от направлений подготовки, данная дисциплина подразделяется на два основных раздела: помехоустойчивое кодирование и сжатие данных. Теоретическую основу помехоустойчивого кодирования составляют такие разделы математики, как элементы

теории групп и алгебра многочленов над конечными полями, а основу раздела «Сжатие данных» составляют прикладные алгоритмы, использующие элементы математического аппарата из различных областей, а также информатику (например, коды и алгоритмы).

Кроме того, «Теория информации» основана на знаниях других фундаментальных и специализированных дисциплин, которые либо были изучены ранее, либо изучаются параллельно ее освоению. На рисунке схематично представлены дисциплины, знания которых необходимы для изучения теории информации, а также дисциплины, изучение которых невозможно без знаний по этой дисциплине.

В подготовке студентов направлений Информационная безопасность и Компьютерная безопасность дисциплина «Теория информации» играет важную роль, без ее освоения невозможно качественное изучение других дисциплин: криптографии, кодирования информации (в том числе энтропийное кодирование), защиты информации, теории цифровой обработки информации, – и это далеко не полный список предметов, успешное освоение которых зависит от изучения «Теории информации».

И все же особенность теории информации состоит в том, что она, будучи интегративной, остается вполне самостоятельной дисциплиной.

Студенты, обучающиеся по направлениям подготовки Информационная безопасность и Компьютерная безопасность, дисциплину «Теория информации» изучают на третьем курсе. На основе проведенных опросов студентов, которые изучили курс данной дисциплины, можно сделать вывод о том, что они не вполне осознают ее роль как в дальнейшем обучении, так и будущей профессиональной деятельности.

*Заключение.* Теория информации – это симбиоз знаний по математике и информатике, в результате которого появились новые знания, ставшие основой дисциплины «Теория информации». Дисциплины, подобные ей, заслуживают внимания с точки зрения разработки теории и методики обучения в целях более результативного усвоения ее студентами.

<sup>4</sup> Collins P. Claude E. Shannon: Founder of Information Theory. Scientific American, Inc. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/claude-e-shannon-founder/> (дата обращения: 05.02.2020).

<sup>5</sup> Бекман И.Н. Информатика: курс лекций. URL: <http://profbeckman.narod.ru/InformLec.files/Inf10.pdf> (дата обращения: 05.02.2020).



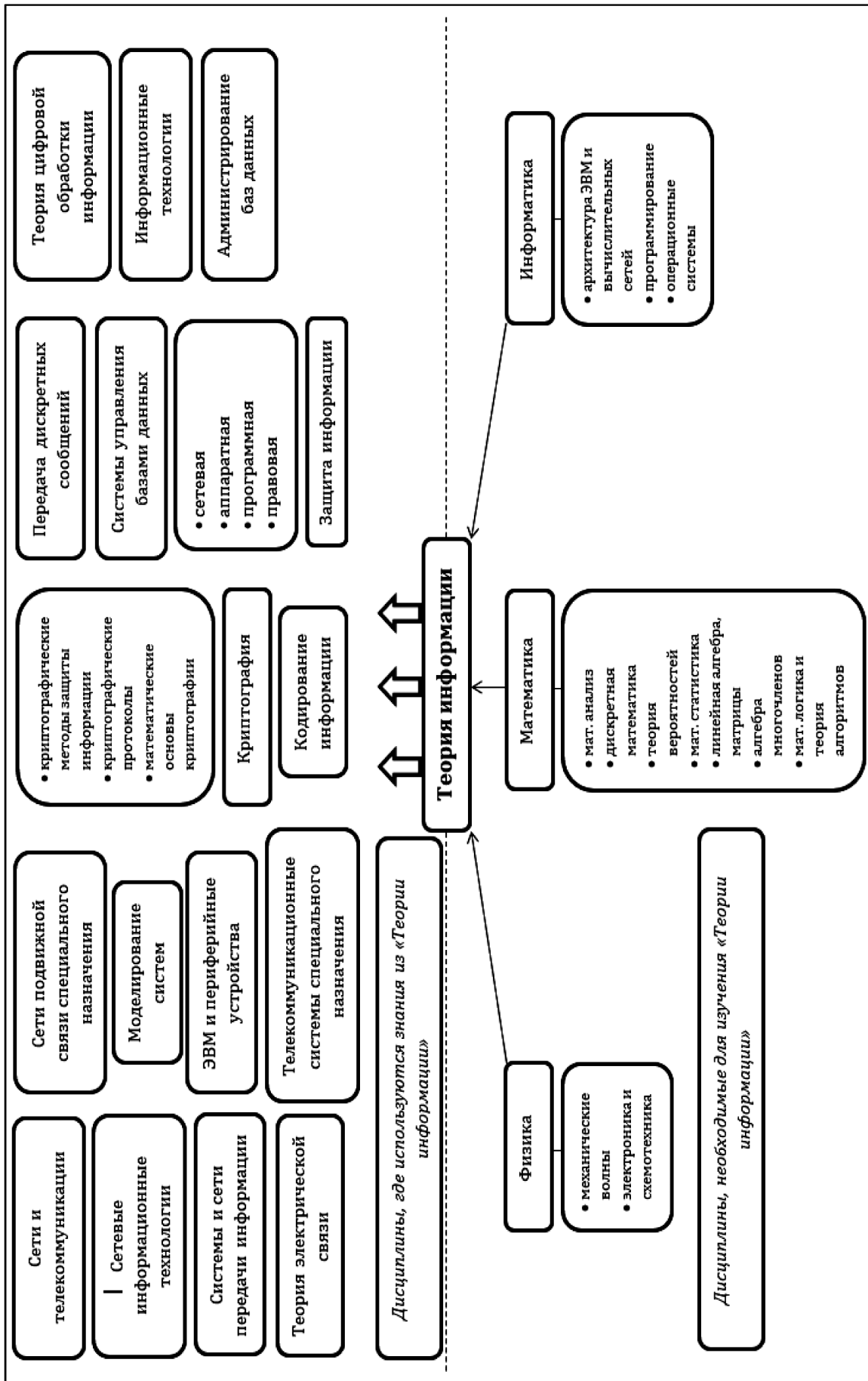


Рис. Взаимосвязь дисциплин с «Теорией информации»  
 Fig. The relationship of disciplines with the "Information Theory"

Теория информации как наука динамично развивается, поскольку постоянно появляются новые знания, и потому методика обучения дисциплине должна обладать гибкостью и развиваться адекватно развитию науки.

## Библиографический список

1. Валянский С.И. Теория информации и образование. Условия выживания России. М.: АИРО-XX; «Крафт+», 2005. 140 с. URL: [http://internat.msu.ru/wp-content/uploads/2013/08/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F\\_%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC.pdf](http://internat.msu.ru/wp-content/uploads/2013/08/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC.pdf) (дата обращения: 05.02.2020).
2. Галямова Е.В., Павлов Ю.Н. История науки «Теория информации» / МГТУ им. Н.Э. Баумана. М., 2017. URL: <http://engineering-science.ru/doc/48780.html> (дата обращения: 03.02.2020).
3. ГенДокс. Информационные технологии в управлении. 2009. URL: <http://gendocs.ru/v39822/?cc=6> (дата обращения: 05.02.2020).
4. Журавлев Ю.И. Фундаментально-математический и общекультурный аспекты школьной информатики // Вопросы образования. 2005. № 3. URL: <https://vo.hse.ru/2005--3/27044703.html> (дата обращения: 01.02.2020).
5. Научно-исследовательская лаборатория «Бизнес-школа информационных технологий». Теоретические основы информатики. Имитационное моделирование: Исходные понятия информатики. URL: <https://it.rfei.ru/course/~uibT/~GIufyбуи> (дата обращения: 04.02.2020).
6. Семенов А.Л. Качество информатизации школьного образования // Вопросы образования. 2005. URL: <https://vo.hse.ru/2005--3/27044823.html> (дата обращения: 01.02.2020).
7. Урсул А.Д. Природа информации. М., 1968. URL: [http://inion.ru/site/assets/files/1474/ursul\\_a\\_d\\_priroda\\_informacii.pdf](http://inion.ru/site/assets/files/1474/ursul_a_d_priroda_informacii.pdf) (дата обращения: 04.02.2020).
8. Шеннон К., Уивер Л. Математическая теория связи. М.: Физматгиз, 1956. С. 46. URL: [https://books.google.ru/books?id=lo\\_\\_AgAAQBAJ&pg=PA398&lpg=PA398&dq](https://books.google.ru/books?id=lo__AgAAQBAJ&pg=PA398&lpg=PA398&dq) (дата обращения: 04.02.2020).
9. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода: монография. Красноярск, 2011. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005420610> (дата обращения: 20.04.2020).
10. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. М.: ИЛ, 1959. С. 27. URL: [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/E/ESHBI\\_Uil'yam\\_Ross/\\_Eshbi\\_U.R..html](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/E/ESHBI_Uil'yam_Ross/_Eshbi_U.R..html) (дата обращения: 04.02.2020).

# “THEORY OF INFORMATION” AS AN INTEGRATIVE DISCIPLINE IN PREPARATION OF BACHELORS IN INFORMATION SECURITY AND COMPUTER SECURITY: BACKGROUND AND PROSPECTS OF STUDY

**A.A. Kytmanov (Krasnoyarsk, Russia)**

**V.A. Lazareva (Krasnoyarsk, Russia)**

**V.A. Shershneva (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* Currently, the field of IT-technologies is developing rapidly, and the training system in the information areas, in particular in the areas of “Information Security” and “Computer Security” must meet the demands of the times. In this regard, the problem arises: to rethink, in relation to modern conditions, the role of a number of disciplines in the educational process in these areas of training. Such disciplines, not only related to modern IT technologies, but also based on fundamental scientific knowledge, include Information Theory, the specificity of which is that it arose as a result of the integration of other fundamental disciplines.

*The purpose of the article:* on the basis of historical and pedagogical analysis of the fundamental discipline “Information Theory” to clarify its role in the educational process in the areas of information and computer security, as well as to justify the need to develop teaching methods for this discipline.

*The methodology of the study* is to make up the analysis and synthesis of regulatory documents in the field of higher education, including educational stan-

dards of different generations in Information Security and Computer Security, the history of the discipline “Information Theory” in higher education, as well as scientific and pedagogical literature.

*Research results.* It is shown that the discipline is substantively based on the knowledge of several fundamental disciplines, while it is independent and has a fundamental character. The necessity of creating a special teaching methodology for the discipline “Information Theory” at the university is substantiated. It should be flexible and adequate to the current level of development of information and communication technologies.

*Conclusion.* The methodology of the study allowed us to clarify the role of the discipline “Information Theory” in the educational process of the university. A flexible and adequate to the current level of information technology teaching methodology for the discipline “Information Theories”, the need for which is justified in the article, will increase the level of professional competence of university graduates in the areas of information and computer security

**Keywords:** *information theory, interdisciplinary integration, history of discipline, educational process.*

## References

1. Valyansky S.I. Information theory and education. Russia’s survival conditions. M.: AIRO-XX; “Kraft+”, 2005. 140 p. URL: [http://internat.msu.ru/wp-content/uploads/2013/08/%D0%A2% D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F\\_%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC.pdf](http://internat.msu.ru/wp-content/uploads/2013/08/%D0%A2% D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC.pdf)
2. Galyamova E.V., Pavlov Yu.N. History of Information Theory science. Scientific publication of the MSTU named after N.E. Bauman. M., 2017. URL: <http://engineering-science.ru/doc/48780.html>
3. GenDocs. Information Technology in Management. 2009. URL: <http://gendocs.ru/v39822/?cc=6>
4. Zhuravlev Yu.I. Fundamental-mathematical and general cultural aspects of school informatics // Voprosy obrazovaniya (Questions of Education). 2005. No. 3. URL: <https://vo.hse.ru/2005--3/27044703.html>
5. Theoretical foundations of computer science. Simulation: Basic computer science concepts. Research Laboratory “Business School of Information Technology”. URL: <https://it.rfei.ru/course/~uibT/~Glnfy6uu>
6. Semenov A.L. The quality of school informatization // Voprosy obrazovaniya (Questions of Education). 2005. No. 3. P. 248–270. URL: <https://vo.hse.ru/2005--3/27044823.html>

7. Ursul A.D. Nature of information. M., 1968. URL: [http://inion.ru/site/assets/files/1474/ursul\\_a\\_d\\_priroda\\_informacii.pdf](http://inion.ru/site/assets/files/1474/ursul_a_d_priroda_informacii.pdf).
8. Shannon K., Weaver L. Mathematical theory of communication. Moscow: Fizmatgiz, 1956. P. 46. URL: [https://books.google.ru/books?id=lo\\_\\_AgAAQBAJ&pg=PA398&lpg=PA398&dq](https://books.google.ru/books?id=lo__AgAAQBAJ&pg=PA398&lpg=PA398&dq)
9. Shershneva V.A. Formation of the mathematical competence among students of an engineering university on the basis of a polyparadigm approach: monograph. Krasnoyarsk, 2011. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005420610>
10. Eshbi Yu.R. Introduction to cybernetics. M.: IL, 1959. P. 27. URL: [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/E/ESHBI\\_Uil'yam\\_Ross/\\_Eshbi\\_U.R..html](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/E/ESHBI_Uil'yam_Ross/_Eshbi_U.R..html)

УДК 378:811

# ОЦЕНКА УЯЗВИМОСТИ К ФИШИНГУ УЧАСТНИКОВ СЕТЕВЫХ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ<sup>1</sup>

К.В. Сафонов (Красноярск, Россия)

В.В. Золотарев (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы.* В статье рассматриваются вопросы, связанные с защищенным взаимодействием внутри геймифицированной образовательной среды, в частности в области игровых кейсов, применяемых для обучения информационной безопасности. Основные угрозы, рассмотренные ниже, это реализация различных типов фишинговых атак, показаны экспериментальные данные по оценке некоторых параметров групп проекта, реализованных в социальной сети. Также приведен алгоритм действий при оценке уязвимости участников сетевых геймифицированных проектов к фишинговым атакам.

*Цель* исследования ориентирована на разработку подхода к оценке опасности фишинга как способа разрушения или негативного использования группового взаимодействия с точки зрения информационной безопасности, применимого для проектов в форме кейс-стади.

*Методологию* исследования составляют: изучение и анализ результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных

ученых, посвященных использованию геймификации в различных обучающих задачах, игровых сред и решений, их оценки; анализ действующих игровых практик в рамках обучения информационной безопасности.

*Результаты.* Разработаны авторские рекомендации по оценке уязвимости участников сетевых геймифицированных образовательных проектов к фишинговым атакам, выполнен обзор связанных работ и противоречий, показаны ограничения.

*Заключение.* По результатам проведенного эксперимента показано, что сетевое взаимодействие может быть оценено, а итоги оценки использованы для прогнозирования развития фишинговых атак в сетевых геймифицированных образовательных проектах. Рассматриваемые в статье авторские рекомендации могут быть применены в ходе обучения магистров по направлению подготовки 10.04.01 Информационная безопасность (очная форма обучения).

**Ключевые слова:** обучение, информационная безопасность, serious games, геймификация, фишинг, социальная сеть.

**П**остановка проблемы. Для игровых проектов, реализованных в форме сетевых или использующих элементы сетевых проектов, существует фундаментальное противоречие между открытостью (требуемой с педагогической точки зрения для максимального охвата и вовлеченности участников в образовательный процесс, понимания и осмысления сути этого процесса, готовности к сотрудничеству, согласованности действий, особенно при широком применении геймификации) и требованиями информационной безопасности. Ранее авторами

были рассмотрены несколько примеров игровых сред с использованием социальной сети как инструмента взаимодействия [Tang, Hanneghan, 2010; Jin et al., 2018] и с применением иных технологий вовлечения участников в игрофицированный процесс обучения [Liu et al., 2018; Yasin et al., 2018; Beckers Pape, 2016; Trickel et al., 2017; Hart et al., 2020; Zani et al., 2018]. Во всех этих случаях авторы не увидели существенных усилий по обеспечению информационной безопасности, что, вероятно, может и приведет к уязвимости этих проектов к различным типам атак.

<sup>1</sup> Работа поддержана Российским фондом фундаментальных исследований, проект № 19-013-00711.

Ранее [Safonov et al., 2019] авторами была приведена классификация таких атак. Одной из наиболее значимых атак на игровую среду представляется реализация фишинговой атаки как с использованием механизмов самой игровой среды (от кражи аккаунтов до внутренней системы сообщений), так и с использованием внешних инструментов (таких, как социальная сеть или сеть учреждения, где работают или учатся включенные в проект студенты и преподаватели). Основные виды фишинговых атак описаны, например, в работе [Kang et al., 2018].

Известно, что при этом, несмотря на развитость и многовариантность способов воздействия на участников геймифицированного проекта, различные способы обеспечения информационной безопасности могут повлиять негативно на его успешность. Возможность применения тех или иных решений должна учитывать не только упомянутый выше основной принцип открытости образовательного процесса, но и возможности его участников, в том числе технические, социальные, психологические, а также условия его реализации.

*Цель* статьи – разработать подход к оценке опасности фишинга как способа разрушения или негативного использования группового взаимодействия с точки зрения информационной безопасности, применимого для проектов в форме кейс-стади или игровых решений, широко использующих информационные технологии, разрабатываемых несколькими взаимодействующими студенческими командами через социальную сеть.

*Методологию* исследования составили: изучение и анализ результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных использованию геймификации в различных обучающих задачах, игровых сред и решений, их оценки; анализ действующих игровых практик в рамках обучения информационной безопасности.

В качестве основы для эксперимента был использован ряд проектов, завершенных или продолжаемых авторами при поддержке Фонда Потанина в 2015–2020 гг. в области обучения

информационной безопасности, а также ряд исследований зарубежных и российских ученых в этой области.

*Обзор научной литературы.* Поставленная цель учитывает несколько базовых особенностей геймификации как средства повышения активности в сетевых проектах. В первую очередь – это уязвимость отдельных элементов игрового процесса и, как следствие, возможность их использования для нарушения безопасности информационного взаимодействия. Вместе с тем, использование игровых механик также должно быть обеспечено, поскольку оно и является основой геймификации, а защищенность отдельных компонентов и всего процесса только вторичная задача.

Ранее авторами были рассмотрены мотивационные аспекты реализации защищенности в образовательном процессе. Это важная и, безусловно, интересная составляющая управления геймификацией; здесь же предлагается сосредоточиться на тех механизмах, которые могут оказать негативное влияние как на весь проект, так и на его участников.

Известно, что социальная сеть как инструмент взаимодействия вносит много дополнительных проблем в любой сетевой проект. Среди них можно выделить:

- несанкционированную кооперацию участников (с любой целью, как нарушающей игровую логику, так и реализующей противоправные действия). Сюда можно отнести рассматриваемый в работе фишинг;
- подмена и удаление (уничтожение) аккаунтов участников сетевого проекта как способ внедрения в проект третьих лиц или нарушения его функционирования;
- подавление потоком внешней информации участников проекта, снижение вовлеченности, интенсивности обмена информацией;
- использование ресурсов проекта для не связанных с его основной задачей (задачами) действий и т.д.

М.А. Басараб и др. рассматривают аспекты обнаружения противоправной деятельности в киберпространстве на основе анализа социальных сетей [Басараб и др., 2016]. Авторы работы сосре-

доточены на инструментальной полезности тех или иных алгоритмов, что может быть важным для реализации отдельных элементов представленного исследования. Также хороший обзор методов обнаружения угроз информационной безопасности с использованием социальных сетей представлен в работе Л. Кириченко и соавторов [Кириченко и др., 2017]. М.В. Абрамов в своих работах рассматривает в том числе такие показатели моделей пользователя и злоумышленника в ходе реализации фишинговых атак, как знание архитектуры системы, возможности и владение определенными типами атак, а в случае пользователей – и владение (возможность доступа) основными ресурсами системы [Абрамов и др., 2016].

Все указанные выше инструменты должны использоваться с учетом особенностей геймификации. Противоречие с принципом открытости проявляется здесь следующим образом: учитывая, что геймификация порождает новые угрозы безопасности, особенно при использовании социальной сети как инструмента взаимодействия, она неизбежно должна приводить к изменению образовательного процесса, дополнению его новыми функциями, ограничивающими или кон-

тролирующими, прогнозирующими и анализирующими взаимную активность участников. Такие функции могут в том числе запрещать определенные взаимодействия участников проекта как внутри коллабораций, так и с внешним миром. К примеру, использование в обучении открытых задач может привести к повышению риска негативного воздействия на участника проекта как во время поиска информации (и дополнения найденной информацией баз данных проекта), так и во время взаимодействий для решения задач.

*Результаты.* Итак, в согласии с предыдущими работами авторы рассматривают геймификацию в сетевой форме как некоторый уровень взаимодействия, коллаборации различных групп, взаимодействующих через социальную сеть. Если же учитывать ограничения, связанные с фишинговыми атаками, то целесообразно представлять указанные коллаборации в виде ориентированных графов, в том числе имеющих веса отдельных ребер и вершин (социальных графов) [Басараб и др, 2016]. Для формирования ограничений в таких проектах могут использоваться различные метрики, как простые, так и сложные (табл. 1).

Таблица 1

### Метрики взаимодействия в сетевом геймифицированном проекте

Table 1

#### Interaction metrics in a network gamified project

Метрика	Способ оценки	Применение
1	2	3
Простые метрики		
Количество и сложность связей	Оценка количества и качества связей участников проекта	Выделение узлов социального графа, отвечающих за ключевые взаимодействия, обеспечение защиты выделенных ключевых узлов, работа с участниками, обеспечивающими ключевые взаимодействия
Интенсивность	Оценка интенсивности использования связей участников проекта	Простая метрика, позволяющая оценить активность участника, его вовлеченность в решение задач проекта в текущий момент времени
Метрики вершин и связей социального графа		
Усредненная степень вершины	Количество смежных вершин, нормированных на максимально возможное их количество	В статье [Басараб, 2016] отмечается, что усредненная степень вершины может определять информационное влияние в своей окрестности; для атакующего при фишинговой атаке это означает возможность повышения доверия к распространяемой информации
Промежуточность	Оценка количества кратчайших путей между узлами социального графа, проходящими через оцениваемый узел	Перехват управления или воздействие на узел с высокой промежуточностью в сетевом проекте будет означать нарушение связности; каждый обучающийся воспринимает такой узел как постоянный источник информации о проекте

Окончание табл. 1

1	2	3
Собственный вектор	Определяет, насколько хорошо узел связан с другими узлами	В сетевом проекте узлы с высокой метрикой собственных векторов могут быть полезны атакующему как участники, имеющие высокий потенциальный вес в реализации решений внутри проекта
Относительная важность (PageRank)	Сравнивает составляющие (элементы) проекта, реализованные в форме групп, ссылок и ресурсов, по частоте и способу их использования участниками	В сетевом проекте ресурсы и страницы социальной сети, принадлежащие участникам и имеющие высокую относительную важность, могут быть использованы для атак как подмены, так и фальсификации; через них может распространяться информация, полезная злоумышленнику

Простые метрики могут быть использованы для оценки потенциальной пригодности аккаунта участника (или самого участника) для организатора фишинговой атаки. Примеры такой экспресс-оценки будут показаны ниже, в экспериментальной части работы.

Как можно видеть, использовать указанные в табл. 1 метрики достаточно просто в рамках любого геймифицированного процесса, реализованного через социальную сеть. В данном случае главной задачей при анализе будет являться сбор данных.

Фишинговые атаки разных типов на участников сетевых проектов, реализованных с использованием социальной сети, по-видимому являются неизбежным злом, избежать которого нельзя. При этом возможно сгенерировать такой набор действий участников проекта, который будет усложнять или максимально исключать действия, удобные атакующему.

Необходимо отметить, что при генерации таких положительных изменений может быть изменена временная или пространственная структура коллабораций в сетевом геймифицированном проекте, а также задействованы или прекращены логические связи.

Алгоритм оценки уязвимости участников при реализации фишинговой атаки в сетевых геймифицированных проектах может выглядеть следующим образом.

1. Определение модуля или подпроцесса, требующего повышения безопасности взаимодействия игроков и / или организаторов.

2. Определение задач, решаемых модулем или процессом, определенным на шаге 1.

3. Эмпирическая оценка параметров и метрик, пригодных для оценки уязвимости участников (аккаунтов участников в социальной сети) геймифицированного сетевого проекта к фишинговым атакам.

3а. Оценка «простых» метрик, таких как количество друзей и подписчиков, сформированность сильных (родственники) и слабых (проживают в одном городе и т.п.) связей, оценка интенсивности обмена информацией. В экспериментальной части показано, какие значения параметров могут свидетельствовать об уязвимости участника (или о пригодности его как цели атаки; это не всегда говорит об успешности атаки, так что уязвимость может пониматься как слабое место проекта, которым злоумышленник еще должен суметь воспользоваться).

3б (при необходимости). Оценка «сложных» метрик, работа с социальным графом, уточнение возможных путей и вторичных (третичных и т.д.) целей фишинговой атаки.

4. Оценка качественного наполнения связей участник – ресурс для выяснения дополнительной мотивации злоумышленника при реализации фишинговой атаки.

5. (при необходимости). Дополнение модели участника средствами защиты от фишинговых атак, которые реализует сам участник или социальная сеть. Необходимо понимать, что пессимистичная постановка задачи (атака возможна, несмотря на средства защиты) всегда полезнее оптимистичной.

6. Закрепление оценочных механизмов для противодействия фишингу в игровой среде, реконфигурация связей, повышение



эффективности образовательного процесса с учетом реализованных мер защиты.

Ограничивающими показателями в случае реализации данного алгоритма будут сложность связей, количество ресурсов и участников, динамика изменения связей и добавления (удаления) вершин социального графа. Наиболее пригоден данный алгоритм для сетевых проектов с небольшим (до 150 человек) количеством основных участников. В экспериментальной части рассматривается как раз такой проект, в среднем за год привлекавший 100–120 участников, причем рассмотрено его основное ядро – организаторы проекта.

Как уже упоминалось ранее, в качестве основы для эксперимента были использованы данные по серии сетевых проектов, которые были реализованы в Сибирском государственном университете науки и технологий им. М.Ф. Решетнева

в 2015–2020 гг. В проектах, поддержанных Благотворительным фондом В. Потанина, принимало участие в среднем 100–120 человек за цикл (1–1,5 года), студенты и преподаватели 6 российских университетов (в единичных случаях еще 1–2 университета). В числе основных организаторов на настоящий момент значится 32 человека – основное управляющее ядро проекта.

Для анализа и сопоставления данных использовались сведения группы проекта SEQuest в социальной сети ВКонтакте, данные экспериментов представлены обезличенно.

Метрики оценивались для организаторов проекта. Где это возможно и необходимо, даются пояснения, характеризующие применимость метрики и ее полезность для решения задачи исследования в данном случае. Приведены соотношения, характеризующие количество уязвимых участников.

Таблица 2

### Метрики взаимодействия в сетевом геймифицированном проекте: оценка

Table 2

#### Interaction metrics in a network gamified project: evaluation

Метрика	Способ оценки	Применение
Простые метрики		
Количество и сложность связей	100 % участников (32) связаны непосредственно хотя бы через одного участника проекта; 93,75 % (30) указаны в друзьях хотя бы у одного участника проекта; 15 % участников имеют число друзей около 150 (что потенциально указывает на странички, используемые для социальных связей); 15 % – рабочие странички с числом друзей существенно больше 150; оставшиеся имеют среднее число друзей 300–320, что говорит о высоком числе неактивных связей этих участников	Выделение связей и характеристик узлов указывает на общую уязвимость группы для различных типов атак; для конкретного участника такая оценка тоже может быть полезной
Интенсивность	Высокоинтенсивных связей среди участников проекта 21,87 % (исключая общение вне соцсети). Неактивных связей 18,75 %	Срез активности связей показывает, насколько вовлечен участник в решение текущих задач проекта, а также, как быстро распространяется в проекте информация
Метрики вершин и связей социального графа		
Усредненная степень вершины	Вершин с высокой усредненной степенью для проекта 9,37 %	Метрика указывает точки входа для атакующего
Промежуточность	Количество вершин с высокой промежуточностью для проекта 6,25 %	Возможности развития атаки для исследуемой группы ограничены
Собственный вектор	Количество вершин с высоким значением метрики собственных векторов 18,75 %	Существует несколько альтернативных путей влияния на решения внутри проекта

На первом этапе эксперимента оценивалось, насколько влияние отдельных метрик может быть значимым для прогнозирования атаки. По ходу эксперимента было определено, что для отдельных метрик прогноз не может быть достаточно точным, а вот использование одно-

временно «простых» и «сложных» метрик с высокой точностью определяет точку входа атаки и уязвимые узлы.

Вычисление важности ресурсов было визуализировано (без указания персональных данных) следующим образом (рис.).

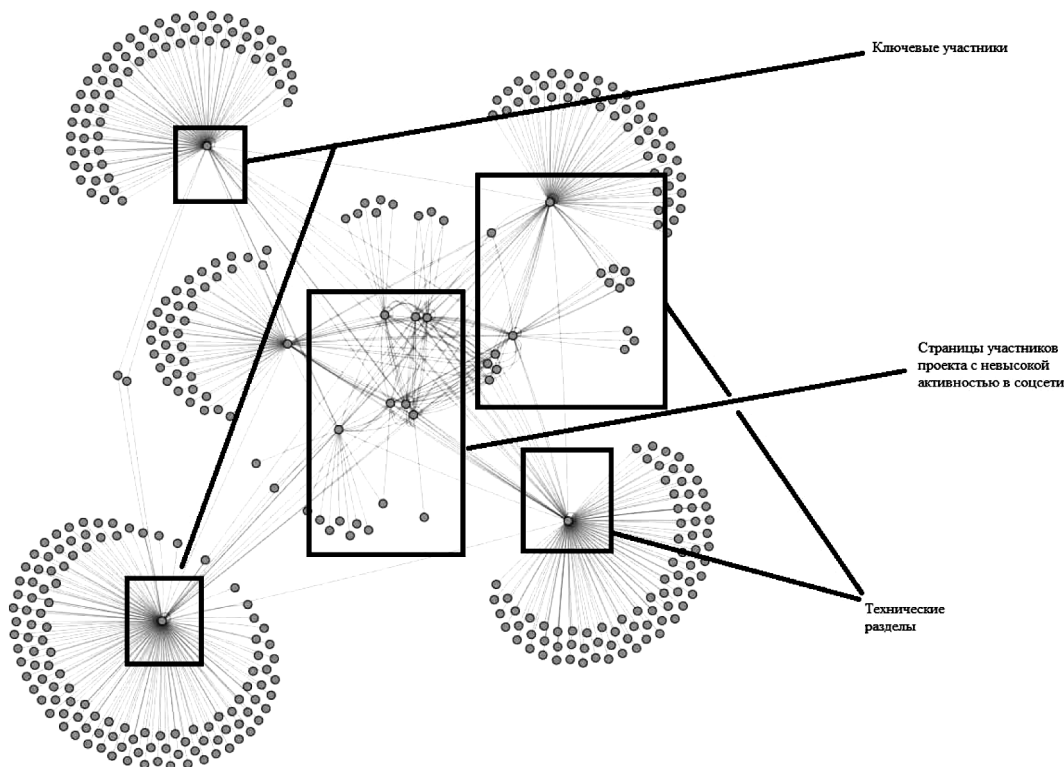


Рис. Визуализация внутреннего PageRank группы проекта

Fig. Visualization of the project group's internal PageRank

Из рисунка видно, что применение защитных мер в общем случае может быть достигнуто без радикальной переработки модели взаимодействия пользователей. Этого можно добиться за счет активизации защитных мер, направленных на несколько ключевых узлов влияния (с учетом того, что для данной группы часть узлов влияния – технические составляющие социальной сети, типа группы поддержки), а также отработки мер, направленных на внутреннее ядро группы, состоящее из малоинтенсивных связей.

**Закключение.** Основной уязвимой стороной сетевого геймифицированного проекта, как показано в статье, является взаимодействие пользователей. С точки зрения педагогической технологии опасность может представлять такая реализация принципа открытости, которая подразуме-

вает свободное участие в жизни проекта ссылок и фрагментов информации из «внешнего мира», а также отсутствие контроля за внутренними и внешними связями. Тем не менее даже на показанном ограниченном объеме примеров видно, что возможности для прогнозирования фишинговых атак на участников сетевых геймифицированных проектов существуют и реализуемы.

## Библиографический список

1. Абрамов М.В., Азаров А.А., Тулупьева Т.В. и др. Модель профиля компетенций злоумышленника в задаче анализа защищенности персонала информационных систем от социоинженерных атак // Информационно-управляющие системы. 2016. № 4 (83). С. 77–84. DOI: 10.15217/issn1684-8853.2016.4.77

2. Басараб М.А., Иванов И.П., Колесников А.В., Матвеев В.А. Обнаружение противоправной деятельности в киберпространстве на основе анализа социальных сетей: алгоритмы, методы и средства (обзор) // Вопросы кибербезопасности. 2016. Вып. 4 (17). С. 11–19. DOI: 10.21681/2311-3456-2016-4-11-19
3. Кириченко Л., Радивилова Т., Барановский А. Обнаружение киберугроз с помощью анализа социальных сетей // Information technologies & knowledge. 2017. Vol. 11, No. 1. P. 23–48. URL: [https://www.researchgate.net/publication/320233252\\_OBNARUZENIE\\_KIBERUGROZ\\_S\\_POMOSU\\_ANALIZA\\_SOCIALNYH\\_SETEJ](https://www.researchgate.net/publication/320233252_OBNARUZENIE_KIBERUGROZ_S_POMOSU_ANALIZA_SOCIALNYH_SETEJ) (дата обращения: 01.05.2020).
4. Beckers K., Pape S. A Serious game for eliciting social engineering security requirements. In: Proceedings of the 2016 IEEE 24th International Requirements Engineering Conference (RE), 2016. DOI: 10.1109/RE.2016.39
5. Hart S., Margheri A., Paci F., Sassone V. Riskio: A serious game for cyber security awareness and education // Computers & Security. 2020. Vol. 95. P. 101827. DOI: 10.1016/j.cose.2020.101827
6. Jin G., Tu M., Kim T.-H., Heffron J., White J. Game based cybersecurity training for high school students. In: SIGCSE '18 Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education. P. 68–73. DOI: 10.1145/3159450.3159591
7. Kang L., Chek K., Choon, L. A survey of phishing attacks: Their types, vectors and technical approaches // Expert Systems with Applications. 2018. No. 106. P. 1–20. DOI: 10.1016/j.eswa.2018.03.050
8. Liu L., Yasin A., Li T., Fatima R., Wang J. Improving software security awareness using a serious game. In: IET Software, 2018. DOI: 10.1049/iet-sen.2018.5095
9. Safonov K., Zolotarev V., Derben A. Analysis of attack strategies on game resources for technological processes training games. In: Proceedings of the IOP Conference series, 2019 [in press].
10. Tang S., Hanneghan M. A Model-driven framework to support development of serious games for game based learning. In: Proceedings of the 3rd International Conference on Developments in e-Systems Engineering. London, UK. 2010. DOI: 10.1109/DeSE.2010.23
11. Trickle E., Disperati F., Gustafson E. Shall we play a game? CTF-as-a-service for Security Education. In: Proceedings of the USENIX Workshop on Advances in Security Education (ASE), 2017. URL: [https://www.researchgate.net/publication/319141725\\_Shell\\_We\\_Play\\_A\\_Game\\_CTF-as-a-service\\_for\\_Security\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/319141725_Shell_We_Play_A_Game_CTF-as-a-service_for_Security_Education) (дата обращения: 10.04.2020).
12. Yasin A., Liu L., Li T., Wang J., Zowghi D. Design and preliminary evaluation of a cyber Security Requirements Education Game (SREG) // Information and Software Technology. 2018. № 95. P. 179–200. DOI: 10.1016/j.infsof.2017.12.002
13. Zani A.A.A., Norman A.A., Ghani N. A review of security awareness approaches: Towards achieving communal awareness / Ed. by V. Benson, J. Mcalaney. In: PACIS 2018 Proceedings «Cyber influence and cognitive threats». Academic Press, 2018. P. 97–127. URL: <https://aisel.aisnet.org/pacis2018/278> (дата обращения: 13.04.2020).

# ASSESSMENT OF PARTICIPANTS VULNERABILITY TO PHISHING WITHIN NETWORK GAMIFIED PROJECTS IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY

**K.V. Safonov (Krasnoyarsk, Russia),**

**V.V. Zolotarev (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The article deals with issues related to secure interaction within a gamified educational environment, in particular in the field of game cases used for information security training. The main threats discussed below are the implementation of various types of phishing attacks. Experimental data are shown on the evaluation of some parameters of project groups implemented in the social network. An algorithm for evaluating the vulnerability of participants in network gamified projects to phishing attacks is also provided.

*The purpose of the article* is focused on developing an approach to assessing the danger of phishing as a way to destroy or negatively use group interaction from the point of view of information security applicable to case study projects.

*The research methodology* consists of an analysis of current gaming practices in the framework of informa-

tion security training; the study of the results of interdisciplinary research by Russian and foreign scientists on the use of gamification in various training tasks, game environments and solutions, and their evaluation.

*Research results.* Author's recommendations for assessing the vulnerability of participants in network gamified educational projects to phishing attacks were developed, a review of related works and contradictions was performed, and restrictions were shown.

*Conclusion.* Based on the results of the experiment, it is shown that network interaction can be evaluated, and the results of the evaluation can be used to predict the development of phishing attacks in network gamified educational projects. The author's recommendations considered in the article can be applied during the training of masters in the field of training: 10.04.01 Information security (full-time training).

**Keywords:** *training, information security, serious games, gamification, phishing, social network.*

## References

1. Abramov M.V., Azarov A.A., Tulupeva T.V. et al. The model of the attacker's competence profile in the task of analyzing the security of information systems personnel from socioengineering attacks // *Informatsionno-upravlyayushchie sistemy (Information management systems)*. 2016. No. 4 (83). P. 77–84.
2. Basarab M.A., Ivanov I.P., Kolesnikov A.V., Matveev V.A. Detection of illegal activity in cyberspace based on the analysis of social networks: algorithms, methods and tools (review) // *Voprosy kiberbezopasnosti (Questions of cybersecurity)*. 2016. No. 4(17). P. 11–19.
3. Kirichenko L., Radivilova T., Baranovsky A. Detection of cyber threats using social network analysis // *Information technologies & knowledge*. 2017. Vol. 11, No. 1. P. 23–48.
4. Beckers K., Pape S. A Serious game for eliciting social engineering security requirements. In: Proceedings of the 2016 IEEE 24th International Requirements Engineering Conference (RE), 2016. DOI: 10.1109/RE.2016.39
5. Hart S., Margheri A., Paci F., Sassone V. Riskio: A serious game for cyber security awareness and education // *Computers & Security*. 2020. Vol. 95. P. 101827. DOI: 10.1016/j.cose.2020.101827
6. Jin G., Tu M., Kim T.-H., Heffron J., White J. Game based cybersecurity training for high school students. In: SIGCSE '18 Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education. P. 68–73. DOI: 10.1145/3159450.3159591
7. Kang L., Chek K., Choon, L. A survey of phishing attacks: Their types, vectors and technical approaches // *Expert Systems with Applications*. 2018. No. 106. P. 1–20. DOI: 10.1016/j.eswa.2018.03.050
8. Liu L., Yasin A., Li T., Fatima R., Wang J. Improving software security awareness using

- a serious game. In: IET Software, 2018. DOI: 10.1049/iet-sen.2018.5095
9. Safonov K., Zolotarev V., Derben A. Analysis of attack strategies on game resources for technological processes training games. In: Proceedings of the IOP Conference series, 2019 [in press].
  10. Tang S., Hanneghan M. A Model-driven framework to support development of serious games for game based learning. In: Proceedings of the 3rd International Conference on Developments in e-Systems Engineering. London, UK. 2010. DOI: 10.1109/DeSE.2010.23
  11. Trickel E., Disperati F., Gustafson E. Shall we play a game? CTF-as-a-service for Security Education. In: Proceedings of the USENIX Workshop on Advances in Security Education (ASE), 2017. URL: [https://www.researchgate.net/publication/319141725\\_Shell\\_We\\_Play\\_A\\_Game\\_CTF-as-a-service\\_for\\_Security\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/319141725_Shell_We_Play_A_Game_CTF-as-a-service_for_Security_Education) (access date: 10.04.2020).
  12. Yasin A., Liu L., Li T., Wang J., Zowghi D. Design and preliminary evaluation of a cyber Security Requirements Education Game (SREG) // Information and Software Technology. 2018. No. 95. P. 179–200. DOI: 10.1016/j.infsof.2017.12.002
  13. Zani A.A.A., Norman A.A., Ghani N. A review of security awareness approaches: Towards achieving communal awareness / Ed. by V. Benson, J. Mcalaney. In: PACIS 2018 Proceedings “Cyber influence and cognitive threats”. Academic Press, 2018. P. 97–127. URL: <https://aisel.aisnet.org/pacis2018/278> (access date: 13.04.2020).

УДК 378

## ПРОВОКАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ И УСЛОВИЯ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ

М.И. Шарко (Новокузнецк, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье анализируются дидактический потенциал и условия применения провокативных приемов в обучении, приводится их типология, которая иллюстрируется примерами. Провокативные приемы, по мнению автора, позволяют расширить методический репертуар преподавателей, способствуют решению ряда актуальных задач в образовании: формирование необходимых знаний, стимулирование познавательной и речевой активности обучающихся, развитие мышления, воспитание потребности в самоопределении и саморазвитии.

Цель статьи – провести типологию, охарактеризовать дидактический потенциал провокативных приемов и определить условия их применения.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение научной литературы отечественных и зарубежных авторов, опыта применения провокативных приемов в обучении.

*Результаты.* На основе анализа научных источников определены особенности использования провокации в образовательном процессе, разработана типология провокативных приемов. Выявлены

особенности провокации в обучении: вызов эмоциональной реакции, игровой характер, стимулирование активности обучающихся, рефлексивное обсуждение после выполнения задания; новизна, нестандартность заданий.

*Заключение.* В качестве отдельных типов провокативных приемов предложены приемы «от обратного» (анализ негативного образца, подготовка негативной программы и т.д.), «выбор» (в ситуации, когда нет однозначно правильного ответа или ответ уже задан и выбор не предусмотрен), «поиск» (найти ошибку или какой-то факт, в том числе когда этого нет), «провокация через взаимодействие» (строится на основе вовлечения других обучающихся в провокативное действие). Сформулированы условия применения провокативных приемов. Сделан вывод о том, что провокативные приемы как способ организации учебной деятельности обладают значительным дидактическим потенциалом и могут результативно включаться в образовательный процесс вуза.

**Ключевые слова:** провокация в обучении, провокативные приемы, перлюкутивный эффект, методический прием, активизация учебной деятельности.

**П**остановка проблемы. К числу актуальных задач профессиональной подготовки обучающихся на уровне высшего образования, в том числе и сотрудников уголовно-исполнительной системы, можно отнести не только формирование теоретических и практических знаний, создание условий для приобретения опыта практической деятельности, но и воздействие на личность будущего профессионала – развитие критического и творческого мышления, повышение познавательной активности и уровня готовности к коммуникации на профессионально значимые темы, воспитание потребности в самоопределении. Одним из возможных путей решения этой задачи является использование провокативных приемов обучения в организации учебной деятельности обучающихся на занятии.

Цель статьи – провести типологию, охарактеризовать дидактический потенциал провокативных приемов и определить условия их применения.

*Методологию* исследования составляют анализ и обобщение научной литературы отечественных и зарубежных авторов, опыта применения провокативных приемов в обучении.

*Обзор научной литературы.* Негативное коннотативное значение слова «провокация» устойчиво закрепилось в сознании носителей русского языка, что нашло отражение в толковых словарях. Уместна ли провокация в обучении? Для ответа на этот вопрос представляется целесообразным, реализуя междисциплинарный подход: уточнить семантику слова «провокация», предмет исследования рассмотреть в

коммуникативном аспекте, проанализировать педагогические исследования на соответствующую тему, научные работы, посвященные учебной деятельности. Таким образом, сложность и неоднозначность предмета исследования обусловили отбор источников для теоретического осмысления проблемы, обобщения опыта работы.

Обращение к этимологии слова, его использованию в отдельных сферах (искусство, связи с общественностью, СМИ) позволяет отметить неоднозначность, амбивалентность его семантики, включающей, наряду с манипуляцией, связанной с причинением вреда тому, против кого направлена, и вызов предсказуемой / запланированной эмоциональной реакции, возбуждение повышенного интереса к теме, побуждение к активности, действию. Значит, достижение запланированного перлокутивного эффекта (активизации учебной деятельности) делает провокацию потенциально перспективным методическим приемом организации деятельности на учебном занятии.

Провокация как тактика поведения (в том числе и речевого) рассматривается в различных дискурсах: философском, политическом, юридическом, медицинском, в сфере искусства, СМИ и т.д.: «...в определенном смысле провокацией можно считать любое осуществление стратегии говорящего, поскольку она ориентирована на необходимый ему перлокутивный эффект» [Иссерс, 2009, с. 93]. При этом исследователями подчеркивается, что негативная или позитивная оценка провокации зависит от многих факторов: «целей, сферы ее применения, положения провоцируемого и т.д.» [Бредемайер, 2007; Иссерс, 2008; Лозовский, 2018; Сюзева, 2013; Провокация..., 2016, с. 12]. Выделяются позитивные провокации, которые «являются взаимовыгодными для субъекта и объекта провокации» [Тимский, 2019], отмечается связь провокации «с приглашением ответить на вызов, что не обязательно отрицательно» [Penkauskienė, 2019]. Так, например, «художественная провокация позитивна» [Шарков, 2017, с. 175], потому что провокация в искусстве (как и в науке) направлена на преодо-

ление догм, выступает как толчок к инновациям и саморазвитию. Выделение В.Н. Степановым провокативных жанров с интенциональным состоянием толерантности и с интенциональным состоянием интолерантности (в последнем случае демонстрируется «нетерпимость, намерение навязать такую манеру поведения, которая способна нанести программируемый ущерб») [Степанов, 2014, с. 92] подтверждает тезис о том, что сама по себе провокация не хороша и не плоха. Позитивное или негативное значение она приобретает только при погружении в контекст этических норм, которыми руководствуется тот, кто использует этот инструмент общения. Безусловно, в рамках учебного занятия адекватным может быть интенциональное состояние толерантности, вызов к творческому, нестандартному поиску ответа, а в коммуникативном пространстве учебного занятия провокативные приемы обеспечивают запланированную преподавателем активность обучающихся.

В качестве цели провокативного поведения выделяют побуждение к необходимым действиям, к коммуникативной активности провоцируемого [Степанов, 2014, с. 92]. Кроме того, отмечается важная роль провоцирующего вызова для самоопределения, самоизменения личности [Penkauskienė, 2019]. Эти цели достигаются в первую очередь за счет дестабилизации эмоционального состояния коммуниканта [Зимняя, 2010; Зарецкая, 2002] путем нарушения его коммуникативных ожиданий [Дзялошинский, Жолудь, 2017, с. 63]: «коммуникативная ситуация провокации имеет один основной параметр – реакцию; остальные параметры можно считать опциональными» [Козлов, Саженин, 2015, с. 142]. Вызвав реакцию недоумения, возмущения, несогласия, инициатор провокативного общения стимулирует активность собеседника. Эмоциональная реакция выступает условием реализацией волевых и познавательных процессов, в частности в учебной деятельности [Silvestrini, Gendolla, 2019].

В связи с тем что обучение реализуется в процессе коммуникативной деятельности, значимым становится определение признаков

провокации в обучении на основе анализа характера общения между преподавателем и обучающимися:

- целенаправленность на активизацию мыслительной и речевой деятельности обучающихся (при этом цель может быть выражена эксплицитно или имплицитно [Зимняя, 2010, с. 95; Козлов, Саженин, 2015, с. 143]);

- провоцирование и прогнозирование эмоциональной реакции и следующего за ней поведения обучающихся на вызов, направление их в нужное русло;

- воздействие на эмоциональные, интеллектуальные и волевые процессы партнера; стимулирование самоопределения и самоизменения личности;

- необычность и новизна решений, разрушение стереотипов [Дзялошинский, Жолудь, 2017, с. 69].

В аспекте профессиональной деятельности педагога вопрос использования провокации практически не изучен. В научной литературе особое внимание привлекают исследования А.В. Енина, который в аспекте педагогики воспитания выделяет провокативную педагогику [Енин, 2009; Енин, Анохина, 2008], где основными методическими приемами являются анализ негативного образца, задание «от противного» («вредные задачи»): воспитывающая ситуация строится так, чтобы намеренно реализовывать неправильное, нарушающее социальные нормы поведение, активно использовать средства комического. Мы согласимся с тем, что включение подобных заданий позволяет заинтересовать воспитанников, избежать морализаторства, сделать приобретенный опыт личностным, эмоционально окрашенным, тем самым влиять на убеждения и поведение.

Кроме того, эффективное формирование критического мышления обучающихся при помощи «провоцирующих задач», т.е. задач, в условиях которых есть провокация, отражено в исследовании Н.С. Майковой. Провокативные приемы используются как инструмент предупреждения различного рода заблуждений и ошибок: под провокацией понимается «побуждение

учащегося к ошибочным действиям на одном из этапов ее решения» [Майкова, 2007, с. 154]. По мнению исследователя, результат достигается за счет того, что, «попадая в заранее подготовленную ловушку, ученик испытывает смущение, досаду, сожаление от того, что не придал особого значения тем особенностям условия, из-за которых он угодил в неловкое положение. Совершая ошибку на глазах учителя или учащихся и осознавая провоцирующий характер учебной ситуации, учащийся испытывает сильнейшее впечатление, надолго запоминает ошибочные действия и в дальнейшем на подсознательном уровне остерегается их» [Провокация..., 2016, с. 92]. Таким образом, преподавателем программируется совершение ошибок обучающимися, а затем – отрицательно окрашенная эмоциональная реакция. В исследовании Н.С. Майковой представлены интересные с точки зрения провокации приемы, формулировки заданий, однако представляется нецелесообразным связывать обучение с негативными эмоциональными переживаниями.

Как способ «разбудить желание узнать что-то новое» [Провокация..., 2016, с. 98] традиционно рассматривается лекция-провокация: когда обучающимся надо обнаружить в учебном материале заведомо заложенные ошибки. Действительно, эксплицитно представленная провокация (предупреждение о наличии ошибок в изложенном материале – с указанием или без указания на их количество) позволяет предупредить возникновение нежелательного эмоционального состояния – ощущения обмана, обиды, раздражения, агрессии. Поэтому, вероятно, уместным будет представление об игровом характере провокации в обучении, определяющим эмоциональную окраску общения на занятии.

В целом провокативные приемы, основанные на обнаружении ошибок в учебном материале, позволяют активизировать внимание обучающихся к решению учебной задачи, формировать знания, развивать критическое мышление, побуждать к самостоятельному поиску.

Спецификой учебной деятельности является становление обучающегося как субъекта этой



деятельности, т.е. необходимо формировать активность, которая проявляется в осознанном и целенаправленном присвоении социокультурного опыта [Зимняя, 2010; Конопкин, 1995], в способах учебной работы, которые состоят из когнитивного, регуляторного и личностно-смыслового компонентов [Сиднева, 2017, с. 59]. Провокативные приемы позволяют придать личностный смысл учебной задаче, рефлексивное обсуждение по завершении выполнения задания способствует формированию способов учебной работы.

В свою очередь, учебная ситуация может быть сотруднической или конфликтной, причем последняя, безусловно, связанная исключительно с предметной областью, может способствовать повышению эффективности обучения, в том числе и за счет развития субъектной позиции обучающегося: «предметный конфликт, т.е. столкновение разных позиций, отношений, точек зрения относительно учебного предмета, способствует усвоению» [Зимняя, 2010, с. 45]. Провокативные приемы, на наш взгляд, могут выступать способом создания предметного конфликта, стимулировать тем самым становление личностной позиции обучающегося по поводу рассматриваемого материала, стимулировать активность (в том числе и речевую) при освоении материала.

Большое значение провокация в обучении приобретает в аспекте формирования у обучающихся объемного, многогранного и комплексного восприятия предмета изучения, предупреждения радикализма, категоричности и однозначности в оценке явлений действительности. А это, наряду с такими факторами, как игровой характер провокации, определенная степень самостоятельности обучающихся; уважительные отношения между преподавателями и обучающимися; создание возможностей для сотрудничества со сверстниками, позволяет создавать творческую среду, которая, в свою очередь, влияет на успеваемость учащихся, их профессиональное становление [Воронова, 2019] и развитие профессионализма учителей [Davies et al., 2013]. Для того чтобы обеспечить новый,

нестандартный взгляд на ситуацию, педагогически целесообразное и этически приемлемое нарушение ожиданий обучающихся, необходимые для реализации провокативных приемов, требуется развитое творческое мышление у преподавателя.

На наш взгляд, игровой характер провокации в обучении, ее направленность на самоопределение и самоизменение обуславливают адресованность обучающимся вузов, которые в силу возраста способны адекватно реагировать на провокативные приемы: «центральная проблема формирования учебной деятельности в вузе – это проблема становления и развития субъекта учения» [Ильясов, 1989, с. 103]. Социальная ситуация развития (профессиональное самоопределение), ведущая деятельность (учебно-профессиональная – труд и учение), новообразования возраста (теоретическое мышление, стремление к абстрагированию, обобщениям, поиск общих закономерностей и принципов, формирование индивидуального стиля умственной деятельности, усиление личностного контроля, самоуправление, эмансипация от взрослых, устойчивое самосознание и стабильный образ «я») [Бикчнтаева, 2018] позволяют обучающимся адекватно воспринимать игровой характер провокативных приемов.

Таким образом, дидактический потенциал провокативных приемов в обучении (обеспечивая формирование компетенций) состоит в возможности стимулировать познавательную активность; вовлекать в учебный диалог, побуждать к действию; развивать критическое мышление, творческое мышление (умение видеть множественность решений, неоднозначность проблемы). Эти функции реализуются за счет провоцирования эмоционального состояния (несогласия, удивления и т.п.) неожиданной по содержанию и / или форме постановкой учебной задачи (разрушения стереотипа, рефрейминга смысла и контекста), игрового характера организации учебной деятельности. При этом подчеркнем, провокативные приемы в обучении не должны оказывать негативное влияние на самооценку личности, взаимоотношения в коллективе.

*Результаты исследования.* На основе проведенного теоретического исследования, обобщения педагогического опыта (собственного и отраженного в научных публикациях) разработана типология (по принципу построения) провокативных приемов. Проиллюстрируем отдельные из них примерами заданий по дисциплине «Пенитенциарная педагогика».

Прием «От обратного»

*Сформулировать задание по данному решению и отметке за его выполнение.* Например, обучающийся представляет результаты выполнения задания (составить план воспитательного мероприятия с несовершеннолетними осужденными, допустив как можно больше ошибок с точки зрения учета особенностей данной категории лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы), при этом одноклассники не знают о задаче допустить ошибки. Поэтому после обсуждения работы выставленная преподавателем высокая отметка вызывает обоснованное возмущение со стороны коллектива. После этого обучающимся предложено сформулировать задание таким образом, чтобы данный ответ можно было оценить высоко, и аргументировать поставленную преподавателем отметку.

*Анализ негативного образца* (в том числе *риторический анализ*, то есть анализ общения с точки зрения его эффективности) с задачей определить, зачем этот анализ выполняется, чем он может быть полезен обучающимся. Внутреннее сопротивление, негативные эмоции вызывает постановка вопроса о пользе ошибки.

*Диверсионный анализ.* В качестве примера реализации этого приема можно привести следующее задание: на основе характеристики несовершеннолетнего объясните, что нужно сделать, чтобы он стал трудновоспитуемым. Сама формулировка задания вызывает у обучающихся недоумение и недоверие, но вместе с тем можно отметить повышение интереса и активности курсантов. По выполнении задания им предлагается ответить на вопрос о цели проделанной работы и о роли пенитенциарной педагогики в практической деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. В итоге

обобщается позитивная программа деятельности: зная, к чему приведут бездействие или неверные действия, проще предотвратить ошибки.

*Доказательство заведомо неверного положения* перекликается с диверсионным анализом: задание также вызывает эмоциональное сопротивление, позволяет через самостоятельное выявление слабых мест укрепить свою позицию.

Прием «Поиск»

*Найти ошибки* (с предупреждением, без предупреждения об их наличии и количестве) в форме лекции-провокации, заданий (в частности, тестовых) на занятиях семинарского типа. При этом можно усилить эмоциональное воздействие данного приема, поставив задачу исправить ошибки и не сообщив, что их нет (предложить искать то, чего нет). В этом случае обучающиеся тщательно и многократно перерабатывают учебный материал, потом преподаватель просит обосновать причины того, почему искомое не может быть найдено в изученном контексте.

Прием «Выбор»

*Задание, не имеющее однозначного ответа*, – проблемный вопрос, который непременно вызывает эмоционально окрашенное личностное отношение, например обсуждаемый в форме диспута.

*Мнимый выбор.* Выбор одного из двух / дилемма в ситуации множественных вариантов или когда фактически выбора нет. Например, обучающимся предлагается высказать свою точку зрения о возможности исправления лиц, осужденных за преступления, обосновать ее. После обсуждения проблемы обучающимся сообщается, что законодателем вменено в обязанности сотрудников уголовно-исполнительной системы исправление осужденных, т.е., по сути, выбора нет.

Прием «Провокация через взаимодействие»

*Оппонирование / адвокат дьявола:* назначенные оппонентами обучающиеся при оценке работ / выступлений своих одноклассников непременно должны высказать замечания, дать рекомендации, попросить прокомментировать.

При этом целесообразно определять и роль научного руководителя / пропонента: задача отметить сильные стороны работы, похвалить одноклассника (найти за что, даже если это очевидно) вызывает не меньшие затруднения и внутреннее сопротивление. Вместе с тем, на наш взгляд, это очень важно как для развития мышления, так и в аспекте воспитания уважительного отношения к окружающим, повышения культуры общения.

«Почему я не люблю.../ устарело...»: ответ, эссе, сочинение на эту тему ставит обучающихся в сложную позицию – необходимо обосновать преподавателю, почему они не хотят заниматься преподаваемым им предметом, это вызывает вполне понятные опасения и требует коммуникативной культуры. Однако применение данного приема, на наш взгляд, оправданно и целесообразно: обучающиеся вынуждены осмыслить свою позицию и деятельность как ученика, преподаватель получает возможность провести диагностику затруднений, скорректировать свою работу.

#### Прием «Дуэль»

Группа делится на команды, каждый член команды должен задать вопрос по данной теме любому представителю (по своему выбору) команды соперников. Правильный ответ приносит баллы соперникам, их ошибка дает баллы команде, задавшей вопрос. Ситуация соперничества в соревновании обостряется возможностью выбрать отвечающего из команды соперников. В целом подобная работа проходит очень эмоционально и эффективно (так как, зная тему, по которой будут отвечать, соперники имеют возможность подготовиться, значит, подготовка вопросов требует углубленной и тщательной проработки учебного материала). Кроме того, возможен вариант задания: надо подготовить задания для команды-соперника (например, назвать по три признака программ ресоциализации, по которым соперники должны определить страну, в которой эта программа реализуется), балл получает команда в том случае, если соперники правильно ответили. Этот вариант задания позволяет формировать умение выделять существенное, главное, видеть отличительные

признаки и, безусловно, требует хорошего знания материала. Кроме того, предложение обучающимся обосновать высокую оценку команды, на чьи вопросы было дано больше правильных ответов, позволяет акцентировать внимание на критериях для оценки.

Прием «City teaser» (технология «городских провокаций»)

Люди становятся свидетелями необычных событий, но не понимают их истинного значения. Revelation – следующий этап кампании, с наступлением которого раскрывается смысл «странных событий» в городе [Иссерс, 2008, с. 69], и *флэшмоб* («в условленном месте группа людей выполняет заранее согласованные действия» [Там же]), могут быть перенесены из рекламы в сферу педагогики. Эти приемы объединены, так как требуют предварительной работы (договоренности) с частью учебной группы.

Приведенная классификация имеет условный характер и может быть расширена. Провокация в обучении предполагает творчество со стороны преподавателя, поэтому не может сводиться к шаблону и требует соблюдения определенных условий.

К числу значимых *условий* использования провокации в обучении можно отнести:

- педагогическую целесообразность (обеспечение возможности достижения цели, решения задач, реализацию функций провокативных приемов);
- соответствие этической норме (провокация может касаться деятельности, но не личности; носить игровой характер);
- новизну, отсутствие стереотипа.

Провокативные приемы могут повторяться в деятельности с определенной систематичностью, однако сами не должны стать шаблоном, поэтому необходимо варьировать приемы работы. Этот разрыв шаблона в учебной деятельности может включаться преподавателем регулярно, но сам по себе методической системой, по нашему мнению, являться не может. Именно поэтому понятие «провокация в обучении» представляется более корректным, нежели «провокативное обучение»:

– контроль эмоционального состояния обучающихся (основной эмоцией, как представляется, может быть удивление, недоумение), вывод из нежелательного эмоционального состояния.

Так, нельзя не согласиться с утверждением о том, что некоторые речевые тактики (к ним, на наш взгляд, можно отнести и провокативные), если они работают, могут оставаться не осознаваемыми со стороны партнера по общению [Сиднева, 2017]. Поэтому, чтобы не оставлять обучающихся в негативном, некомфортном эмоциональном состоянии, имеет смысл по завершении использования провокативного приема раскрыть его характер и цель применения. В этом отличие провокации в обучении от других сфер: например, в маркетинге «разоблаченная провокация может нанести большой вред и организаторам и продвигаемому бренду» [Иссерс, 2008, с. 71].

*Показателем эффективности* применения провокативных приемов может служить уровень достижения поставленных целей: «Успешность провокации лучше всего установить, оценив изменения, сравнив прежнюю ситуацию с новой, сравнив ранее полученную информацию, понимание, отношение, ценности и привычки с новыми, которые возникают в результате провокации» [Енин, Анохина, 2008]. Поэтому, наряду с освоением на необходимом уровне знаний по дисциплине, наряду с подлинной познавательной активностью обучающихся, степень их включенности в учебный диалог, уровень инициативы и самостоятельности на занятии, а также способность распознавать провокативные приемы, общаться в ситуации речевой провокации. Последнее, на наш взгляд, является свидетельством становления обучающегося как субъекта учебной деятельности, способного ее анализировать, планировать, осуществлять, занимающего рефлексивную позицию. Кроме того, умение обнаруживать провокацию, адекватно реагировать на нее является профессионально значимым для сотрудников уголовно-исполнительной системы.

*Заключение.* Включение в занятия в вузе провокативных приемов может способствовать решению ряда актуальных образовательных задач: не только формировать необходимые знания (теоретические и практические), но и стимулировать познавательную, речевую активность обучающихся, развивать их мышление (критическое и творческое), воспитывать потребность в самоопределении и саморазвитии.

К числу основных особенностей провокации в обучении можно отнести: вызов эмоциональной реакции удивления, игровой характер учебной деятельности, необходимость по завершении работы совместно с обучающимися провести рефлексивное обсуждение, позволяющее вывести их из спровоцированного эмоционального состояния; новизну, нестандартность заданий, разрушение стереотипов. Это позволяет рассматривать провокативные приемы как способ организации учебной деятельности в отдельных учебных ситуациях.

В качестве отдельных типов провокативных приемов нами предложены такие, как «от обратного» (анализ негативного образца, подготовка негативной программы и т.д., требующие по завершении вывода о необходимости действовать с точностью до наоборот), «выбор» (в ситуации, когда нет однозначно правильного ответа или ответ уже задан и выбор не предусмотрен), «поиск» (найти ошибку или какой-то факт, в том числе когда этого нет), «провокация через взаимодействие» (строится на основе вовлечения других обучающихся в провокативное действие). Также нами сформулированы условия применения провокативных приемов.

### Библиографический список

1. Бикчинтаева Л.Г. Психологические особенности студенческого возраста в контексте проблемы формирования профессионального самосознания в вузе // Вестник Московского университета МВД России. 2018. № 1. С. 240–244.
2. Бредемайер К. Черная риторика: Власть и магия слова: пер. с нем. 5-е изд. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 184 с.

3. Воронова О.В. Игровые технологии как средство профессиональной самореализации студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 46–51. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-141>
4. Дзялошинский И., Жолудь Р. Провокация в системе коммуникационных технологий // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2017. Т. 2, № 2. С. 62–81.
5. Енин А.В. Психология «провокативной педагогики»: некоторые аспекты теории и методики // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. № 2 (70). С. 252–255.
6. Енин А.В. Анохина, Г.М. Философские и психологические аспекты «Провокативной педагогики» // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 14. С. 179–186.
7. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. 4-е изд. М.: Дело, 2002. 480 с. URL: <http://koob.ru> (дата обращения: 01.12.2019).
8. Зимняя И.А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 1. С. 40–51. URL: <https://cyberleninka.ru/search?q> (дата обращения: 03.02.2019).
9. Ильясов И.И. Обучение студентов деятельности учения // Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989.
10. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 228 с.
11. Иссерс О.С. Стратегия речевой провокации в публичном диалоге // Русский язык в научном освещении. 2009. № 2 (18). С. 92–104.
12. Козлов А.Е., Саженин И.И. Провокативный дискурс как объект лингвистического анализа // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (27). С. 142–155.
13. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (Структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1995/951/951005.htm> (дата обращения: 03.04.2020).
14. Лозовский А.В. История возникновения негативной коннотации термина «провокация» в русском языке // София: электронный научно-просветительский журнал. 2018. № 2. С. 8–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36475867> (дата обращения: 06.12.2019).
15. Майкова Н.С. Провоцирующие задачи как средство предупреждения ошибок учащихся в обучении математике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 17, № 43-2. С. 152–157.
16. Провокация: сферы коммуникативного проявления: сб. ст. / А.В. Дмитриев, А.В. Глухова, И.Е. Задорожнюк и др. М.: Русайнс, 2016. 160 с.
17. Сиднева А.Н. Проблематика умения учиться в отечественной психологии образования: обзор основных концепций // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 6. С. 56–67. DOI: 10.17759/pse.2017220605
18. Степанов В.Н. Провокативные речевые жанры как инструменты непрямой коммуникации: лингвистические признаки и анализ // Теория и практика судебной экспертизы. 2014. № 4 (36). С. 89–99.
19. Сюзева Н.В. Провокативные приемы при формировании антикоррупционного сознания // Образование и наука. 2013. № 3 (102). С. 46–57.
20. Шарков Ф.И. Коммуникативная провокация или провокация в теории и практике коммуникации (размышления о коммуникативной составляющей провокации) // Коммуникология. 2017. Т. 5, № 4. С. 167–177. DOI 10.21453/2311-3065-2017-2-2-167-177
21. Buss D.M. Tactics of Manipulation // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 52, № 6. P. 1219–1229. DOI: 10.1037/0022-3514.52.6.1219
22. Daviesa D., Jindal-Snape D., Colliera C., Digby R., Haya P., Howea A. Creative learning

- environments in education – A systematic literature review // *Thinking Skills and Creativity*. 2013. No. 8. P. 80–91. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004> (дата обращения: 24.11.2019).
23. Penkauskiene D. A pedagogical provocation and rethinking of learning: an experience of university studies // *Researchgate.net*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/332112972> (дата обращения: 18.11.2019).
24. Silvestrini N., Gendolla G.H.E. Affect and cognitive control: Insights from research on effort mobilization // *International Journal of Psychophysiology*. 2019. № 143. P. 14–125. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2019.07.003> (дата обращения: 15.11.2019).
25. Tumskiy S. Provocation in social interaction: precursors, phenomenon, and areas of application // *Researchgate.net*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/335857808> (дата обращения: 26.11.2019).

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-202>

# PROVOCATIVE TECHNIQUES IN TEACHING STUDENTS AND CONDITIONS OF THEIR APPLICATION

M.I. Sharko (Novokuznetsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem and the purpose of the article.* The article analyses didactic potential and conditions of application of provocative techniques in training. Their typology and examples of such tasks are given. Provocative techniques allow expanding the methodological repertoire of teachers, contribute to solving a number of topical tasks in education: formation of necessary knowledge, stimulation of cognitive and speech activity of students, development of thinking, formation of the need for self-determination and self-development.

*The methodology* of the study is the analysis and synthesis of Russian and foreign scientific literature, experience in application of provocative techniques in training.

*Research results.* On the basis of the analysis of scientific sources, the peculiarities of the use of provocation in the educational process have been determined, and a typology of provocative techniques has been developed. The main features of provocation in training are noted, such as the challenge of emotional reaction,

game nature of educational activity, stimulation of students' activity, reflexive discussion after completion of a task; novel, non-standard tasks.

*Conclusion.* As separate types the following provocative techniques are proposed: "from the opposite" (analysis of a negative model, preparation of a negative program, etc.), "choice" (in a situation where there is no unambiguously correct answer or the answer is already set and no choice is provided), "search" (find a mistake or some fact, including its absence), "provocation through interaction" (built on the involvement of other students in a provocative action). The conditions for the use of provocative techniques are also formulated. The conclusion is that provocative techniques as a way of organizing educational activities have significant didactic potential and can be included in university educational process.

**Keywords:** *provocation in training, provocative techniques, perlocutive effect, method of teaching, activation of educational activities.*

## References

1. Bikchintaeva L.G. Psychological features of student age in the context of the problem of formation of professional self-consciousness in higher education // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii (Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia). 2018. No. 1. P. 240–244.
2. Bredemayer K. Black rhetoric: The power and magic of the word / Translated from German. Fifth edition. M.: Alpina Biznes Buks, 2007. 184 p.
3. Voronova O.V. Game-based technologies as a means of professional self-realization of university students in the process of learning a foreign language // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev). 2019. No. 3 (49). P. 46–51. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-141>
4. Dzyaloshinskiy I., Zholud R. Provocation in the system of communicative technologies // Kom-munikatsii. Media. Dizayn (Communications. Media. Design). 2017. Vol. 2, No. 2. P. 62–81.
5. Enin A.V. Psychology of provocative pedagogy: some aspects of theory and methodology // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki (Tambov University Review. Series: Humanities). 2009. No. 2 (70). P. 252–255.
6. Enin A.V. Anokhina G.M. Philosophical and psychological aspects of provocative pedagogy // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Siberian Pedagogical Journal). 2008. No. 14. P. 179–186.
7. Zaretskaya E.N. Rhetoric: Theory and practice of speech communication. M.: Delo, 2002. 480 p. URL: <http://koob.ru> (access date: December 01, 2019).
8. Zimnyaya I.A. Educational activity – a specific type of activity // Eksperiment i innovatsii v shkole (Experiment and innovations at school). 2010. No. 1. P. 40–51. URL: <https://cyberleninka.ru/search?q> (access date: 03.02.2019).

9. Ilyasov I.I. Teaching students learning activities. In: Formation of educational activity of students. M., 1989. P. 59–68.
10. Issers O.S. Communication strategies and tactics of Russian speech. Fifth Edition. M.: Izdatelstvo LKI, 2008. 228 p.
11. Issers O.S. Strategy of speech provocation in a public dialogue // *Russkiy yazyk v nauchnom osveshchenii* (Russian Language and Linguistic Theory). 2009. No. 2 (18). P. 92–104.
12. Kozlov A.E., Sazhenin I.I. Provocative discourse as an object of linguistic investigation // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin). 2015. No. 5 (27). P. 142–155.
13. Konopkin O.A. Psychological self-regulation of arbitrary human activity (Structural and functional aspect) // *Voprosy psikhologii* (Questions of Psychology). 1995. No. 1. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1995/951/951005.htm> (access date: 03.04.2020).
14. Lozovskiy A.V. The history of the negative connotation of the term “provocation” in Russian language // *Sofiya* (Sofia). 2018. No. 2. P. 8–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36475867> (access date: 06.12.2019).
15. Maykova N.S. Provocative tasks are considered as a tool for students’ errors prevention in mathematics training // *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* (News of the Herzen State Pedagogical University). 2007. Vol. 17, No. 43-2. P. 152–157.
16. Provocation: spheres of communicative manifestation / A.V. Dmitriev, A.V. Gluhova, I.E. Zadorozhnyuk, L.E. Ilicheva, LYU. Korosteleva, A.L. Marshak, E.A. Nazarova, A.A. Sychev. M.: Rusayns, 2016. 160 p.
17. Sidneva A.N. The learning to learn problem in Russian educational psychology: main approaches // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological Science and Education). 2017. Vol. 22, No. 6. P. 56–67.
18. Stepanov V.N. Provocative speech genres as a means of indirect communication its linguistic entity and analysis // *Teoriya i praktika sudebnoy ekspertizy* (Theory and Practice of Forensic Science). 2014. No. 4 (36). P. 89–99.
19. Syuzeva N.V. Provocative techniques in the formation of anti-corruption consciousness // *Obrazovanie i nauka* (Education and science). 2013. No. 3 (102). P. 46–57.
20. Sharkov F.I. Communicative provocation or provocation in the theory and practice of communication (reflections on a communicative component of provocation) // *Kommunikologiya* (Communicology). 2017. Vol. 5, No. 4. P. 167–177. DOI 10.21453/2311-3065-2017-2-2-167-177
21. Buss D.M. Tactics of Manipulation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 52, No. 6. P. 1219–1229. DOI: 10.1037/0022-3514.52.6.1219
22. Daviesa D., Jindal-Snape D., Colliera C., Digby R., Haya P., Howea A. Creative learning environments in education – A systematic literature review // *Thinking Skills and Creativity*. 2013. No. 8. P. 80–91. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004> (access date: 24.11.2019).
23. Penkauskiene D. A pedagogical provocation and rethinking of learning: an experience of university studies // *Researchgate.net*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/332112972> (access date: 18.11.2019).
24. Silvestrini N., Gendolla G.H.E. Affect and cognitive control: Insights from research on effort mobilization // *International Journal of Psychophysiology*. 2019. No. 143. P. 14–125. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2019.07.003> (access date: 15.11.2019).
25. Tumskiy S. Provocation in social interaction: precursors, phenomenon, and areas of application // *Researchgate.net*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/335857808> (access date: 26.11.2019).



УДК 371.142; 371.146

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Т.А. Шкерина (Красноярск, Россия)

А.В. Осокина (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Анализ образовательной теории и практики позволил выделить противоречие между потребностью общества, государства и педагогического сообщества в педагогических работах, готовых и способных интегрировать междисциплинарные знания и умения при решении профессиональных задач в области методической деятельности, и недостаточной разработанностью педагогического обеспечения, нацеленного на развитие у педагогов данного качества. Проблема, на решение которой ориентирована статья, заключается в выделении и обосновании педагогического обеспечения, способствующего развитию методической компетентности воспитателя в условиях инклюзивной образовательной практики дошкольной образовательной организации.

Цель статьи состоит в обосновании развивающего потенциала педагогической студии как одной из организационных форм в развитии методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

*Методология* исследования базируется на основных положениях компетентностного, системно-деятельностного подходов, нормативных требова-

ниях профессионального стандарта педагога, анализе инновационного опыта, отраженного в научно-исследовательских работах ученых по развитию методической компетентности воспитателей.

*Результаты.* Раскрыто авторское понимание феноменов «методическая компетентность воспитателей» и «педагогическая студия», на основе которых разработана и реализуется программа педагогической студии «Методист», нацеленная на развитие методической компетентности воспитателей. Раскрыты и охарактеризованы три этапа реализации программы педагогической студии: организационный, основной и аналитико-рефлексивный. Представлен анализ данных онлайн-опроса воспитателей дошкольных образовательных организаций г. Красноярск, с опорой на который осуществлено проектирование содержания программы педагогической студии.

*Заключение.* Реализация разработанной программы педагогической студии «Методист» позволяет развивать методическую компетентность воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

**Ключевые слова:** методическая компетентность воспитателя, педагогическая студия, инклюзивная образовательная практика.

**П**остановка проблемы. Согласно требованиям профессионального стандарта педагога (от «18» октября 2013 г. № 544н) одними из основных трудовых функций воспитателя являются разработка и применение современных педагогических технологий, реализация интерактивных методов обучения и воспитания. Педагоги стоят перед необходимостью «инвентаризировать» имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки, обновлять подходы к содержанию образования, изменять стратегии

и тактику в отношении выбора форм, методов, технологий обучения и воспитания [Профессиональный стандарт «Педагог»<sup>1</sup>, 2013]. Возрастает роль методической компетентности педагогов-

<sup>1</sup> Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н – п. 3.2.1. URL: <http://xn--80aaaaoadbi1fjidfjmsf6a.xn--p1ai/> (дата обращения: 25.02.2019).

воспитателей как главных организаторов и участников всего образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях (ДОО) [Панова, 2017; Бочарова, Ежкова, 2017].

Анализ педагогических исследований и литературы в области методической работы ДОО позволяет сделать вывод о том, что в целях развития методической компетентности педагогов и переподготовки кадров произошел переход от стандартных к интенсивным способам обучения: кейс-технология, творческая мастерская, тренинг, рефлепрактикум и т.д. [Тусеева<sup>2</sup>, 2009; Ковтун, 2018].

Одной из таких эффективных форм методической работы в дошкольной образовательной организации является педагогическая студия, которая позволит слушателям включаться в активное поисково-творческое исследование и выстраивать собственную учебно-познавательную деятельность на рефлексивной основе с учетом объективных и субъективных факторов.

Анализ образовательной теории и практики позволил выделить противоречие между потребностью общества, государства и педагогического сообщества в педагогических работниках, готовых и способных интегрировать междисциплинарные знания и умения при решении профессиональных задач в области методической деятельности, и недостаточной разработанностью педагогического обеспечения, нацеленного на развитие у педагогов данного качества. Проблема, на решение которой ориентирована статья, заключается в выделении и обосновании педагогического обеспечения, способствующего развитию методической компетентности воспитателей.

*Цель* статьи заключается в обосновании дидактического потенциала педагогической студии в развитии методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

<sup>2</sup> Тусеева М.Г. Педагогическая студия как форма повышения квалификации учителя в системе методической работы общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 228 с. URL: <https://www.disscat.com/content/pedagogicheskaya-studiya-kak-forma-povysheniya-kvalifikatsii-uchitelya-v-sisteme-metodichesk/read> (дата обращения: 10.03.2020).

*Методологию* исследования составили: положения системно-деятельностного подхода к организации методической деятельности (В.И. Зверев, Г.С. Лазарев, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.); положения компетентностного подхода в педагогическом образовании как основы систематизации требований к современному педагогу (И.В. Гришина, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина и др.), теоретические положения об особенностях развития профессиональной компетентности педагогов-воспитателей, изложенные в трудах отечественных (С.П. Акутина, И.Н. Асаева, М.Г. Тусеева и др.) и зарубежных исследователей (А. Lillvist, A. Sandberg, S. Sheridan, P. Williams, M. Higgins, E. Aitken-Rose, J. Dixon, T. Vuorinen и др.); нормативные требования профессионального стандарта педагога.

*Обзор научной литературы.* Первоначально целесообразно раскрыть сущность исследуемого феномена «методическая компетентность воспитателя».

Анализ научных работ отечественных исследователей (С.П. Акутина, И.Н. Асаева, Н.В. Горбунова, Н.А. Нагибина и др.) позволил понимать под методической компетентностью интегративное качество личности, включающее знания и умения в области методической деятельности педагогов, а также осознание их значимости в решении профессиональных задач [Акутина, 2011; Асаева, 2009; Горбунова, 2018; Кишман, 2015; Нагибина, Ипполитова, 2013; Шкерина, Каблукова, Осокина, 2020].

Стоит отметить, что структура методической компетентности воспитателей уже раскрылась авторами (Т.А. Шкериной, И.Г. Каблуковой и А.В. Осокиной) в статье, представленной в библиографическом списке. Анализ содержания структурных компонентов заявленной компетентности позволяет утверждать, что разработанное содержание отражает актуальные направления в области методической деятельности воспитателей, в частности особенности методической деятельности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики [Шкерина, Каблукова, Осокина, 2020].

Теоретическую основу исследования педагогической студии как новой формы методической работы составили труды И.В. Бобрышевой, Т.Н. Гущиной, А.И. Ишкова, Е.А. Поддубской, Н.Е. Щурковой и др. Анализ научных работ показал, что сущность понятия «педагогическая студия» трактуется ими неоднозначно. Стоит отметить определение Т.Н. Гущиной, которая связывает педагогическую студию с творческой деятельностью и трактует студию как своеобразную лабораторию творческих замыслов, где можно проверить новые идеи и предотвратить педагогические и методические ошибки [Бобрышева, 2013; Гущина, 2020; Ишкова, 2016; Поддубская, 2011; Щуркова<sup>3</sup>, 2002].

Анализ педагогических подходов в отношении рассмотрения сущности и особенностей понятия «педагогическая студия» позволил под этим феноменом понимать форму методической работы педагогов-воспитателей, отражающую целевой, содержательный и технологический аспекты организации образовательного процесса, которая нацелена на формирование способностей к получению новых знаний и умений по решению актуальных профессиональных задач в области методической деятельности в ДОО.

Первый опыт применения такой формы работы в сфере образования, как педагогическая студия, в нашей стране появился еще 20-е гг. XX в. Он был направлен на педагогов школьного звена. В 60-е гг. XX в. в некоторых высших учебных заведениях страны стали создаваться специальные программы занятий по овладению педагогической техникой. К 1990 г. уже в разных регионах страны накоплен опыт инновационного педагогического обучения [Тусеева, 2009].

С момента зарождения педагогическая студия претерпела много изменений, а главное, поменялась цель такой формы работы. Целью педагогической студии в настоящее время является овладение педагогами конкретной

педагогической проблемой одновременно на трех уровнях: теоретическом, методическом и технологическом.

В XXI веке исследование этой новой формы работы активно продолжается, но стоит отметить, что педагогическую студию в основном рассматривают в системе общего образования. Многие авторы в своих исследованиях делают акцент на том, что педагогическая студия является эффективной формой работы, направленной на повышение квалификации учителей. Несмотря на то, что в основном данная организационная форма рассматривается в научных трудах в отношении профессионального развития и обучения учителей, внедрение этой формы в систему дошкольного образования во взаимодействии с педагогами-воспитателями является эффективным средством в вопросе повышения компетентности педагогов.

В трудах зарубежных исследователей актуализируется студийная форма в развитии профессиональной компетентности педагогов в условиях сложных и быстро меняющихся профессиональных контекстов [Lillvist et al., 2014; Higgins et al., 2009; Vuorinen et al., 2014].

*Результаты исследования.* Анализ научных материалов позволил выделить особенности студийной формы учебных занятий: перевод учебно-познавательной деятельности участников из режима получения информации в интерактивный режим совместного поиска; неразрывная связь профессионального мышления, профессионального общения и профессионального мастерства; смена профессионально-личностных ролей и позиций; чередование индивидуальной и групповой работы; приоритет организованному интерактивному общению; перманентная рефлексия имеющегося и вновь приобретенного опыта; учет индивидуальных образовательных запросов каждого слушателя.

Вышеуказанные теоретические сведения позволили сформировать представление о сущности педагогической студии, о цели такой формы работы и ее особенностях. Данные сведения послужили основой проектирования программы педагогической студии в ДОО.

<sup>3</sup> Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с. URL: [http://pedlib.ru/Books/5/0497/5\\_0497-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0497/5_0497-1.shtml) (дата обращения: 23.02.2020).

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволил выделить ключевые аспекты организации студии:

– иллюстрация личностного опыта субъектов взаимодействия посредством предъявления рассказов, историй, описания случаев, событий, казусов из реальной жизни;

– активное моделирование (визуализация) конкретных ситуаций педагогической практики посредством реализации в аудитории упражнений, методик с непосредственным или опосредованным участием каждого слушателя;

– рефлексивное наблюдение с целью последующего конструктивного анализа произошедшего, которое иногда сопровождается инструкциями со стороны педагога-модератора, на что в первую очередь следует обратить внимание;

– абстрактная концептуализация посредством предъявления научно обоснованных аргументов, систематизации ранее полученной информации.

Таким образом, происходит интегрирование новых знаний, умений слушателей с системой имеющихся индивидуальных данных на предмет видения конкретных проблем. Новые знания представляют собой гипотезы, которые проверяются в ходе активного экспериментирования в разнообразных ситуациях – воображаемых, моделируемых и реальных [Осипов, 2018].

Вышеуказанные аспекты по организации педагогической студии позволили разработать педагогическое обеспечение, нацеленное на развитие методической компетентности воспитателей в условиях инклюзивной образовательной практики.

Отбор форм, методов и средств педагогического взаимодействия осуществлен с опорой на целевую направленность каждого структурного компонента педагогической студии. Вслед за Т.Н. Гущиной и Н.Е. Щурковой, в технологической структуре учебного занятия в форме педагогической студии выделены следующие компоненты: пролог, этюд, экспликация, практикум, рефлексия [Гущина, 2020; Щуркова, 2002]. Рассмотрим педагогическое обеспечение выделенных компонентов педагогической студии.

Пролог: игры на знакомство и командообразование для формирования благоприятного эмоционального климата, групповая деятельность по определению темы работы и постановки цели, работа по выявлению личностных мотивов участников педагогической студии, психологические приемы оценки настроения коллектива. Содержание этюда включает в себя введение в тему студийного занятия с применением нестандартных приемов и средств: ролевая игра, театральная/музыкальная этюд по теме, произведение литературы или живописи, приведение и обсуждение факта из жизни великих людей, связанного с темой, видео и аудиозаписи. В середине студийного занятия, на третьем этапе педагогической студии – экспликации, для выстраивания логической цепочки занятия рекомендуется метод последовательных вопросов: «Что?», «Почему?», «Зачем?», «Где?», «Когда?», «Как?», ответы на которые обязательно фиксируются в виде условных картинок, схем и т.д. На четвертом, практическом этапе используются ролевые упражнения, игровое воспроизведение ситуаций, деловая игра, сценические иллюстрации. На завершающем этапе используются разные рефлексивные методики: «Ключевое слово», «Заверши фразу», «Настроение» и др.

Главной задачей занятий является овладение педагогами конкретными педагогическими проблемами одновременно на трех уровнях: теоретическом, методическом и технологическом [Поддубская, 2011]. Педагогическая студия базируется на комплексе различных форм работы – индивидуальной, групповой, индивидуально-групповой, коллективной. Важными особенностями студийной формы учебных занятий являются перевод учебно-познавательной деятельности участников из режима получения информации в интерактивный режим совместного поиска; неразрывная связь профессионального мышления, профессионального общения и профессионального мастерства; смена профессионально-личностных ролей и позиций; чередование индивидуальной или групповой работы; приоритет организованному инте-

рактивному общению; перманентная рефлексия имеющегося и вновь приобретенного опыта; учет индивидуальных образовательных запросов каждого слушателя [Пальтов<sup>4</sup>, 2018].

Отметим, что многообразие применяемых форм и методов обучения, перечисленных выше, позволяет всем участникам студийного занятия быть включенными в работу. По завершении педагогической студии у каждого педагога расширяются знания и умения в области выбранной темы, развивается профессиональная компетентность, вырабатывается потребность в реализации полученного опыта [Сергеева, Пугачев, Самохин, 2018].

Раскроем этапы реализации программы педагогической студии «Методист» и их педагогическое обеспечение. Первый этап является организационным, суть его заключается в раскрытии мотивационно-ценностного отношения воспитателей к участию в педагогической студии. Целью первого этапа является формирование потребности и интереса принимать участие в педагогической студии; понимания значимости развития методической компетентности в рамках заявленной формы методической работы. Важный элемент этого этапа – выявление дефицита и ресурсности воспитателей, на основе которого должно выстраиваться дальнейшее планирование программы. С целью выявления профессионально значимых тем для воспитателей и выявления уровня развития знаний и умений в области методической деятельности проведен онлайн-опрос. В опросе педагоги имели возможность высказать свое отношение к необходимости внедрения новых форм методической работы, в том числе педагогической студии. Основная часть опроса включала в себя перечень актуальных тем по разным направлениям дошкольного образования, составленный с опорой на анализ профессионального стандарта педагога и образовательной практики, к числу которых отнесены следующие направления: нормативно-правовые

документы и методическая документация по вопросам образования детей дошкольного возраста; психологические особенности развития детей дошкольного возраста, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); структура и содержание основных образовательных программ на уровне дошкольного образования; содержание основных образовательных программ (ООП) / адаптированных образовательных программ (АОП); современные педагогические технологии в образовательном процессе; основы психолого-педагогической диагностики; профессиональное развитие педагогов-воспитателей методической деятельности; особенности взаимодействия педагогов-воспитателей с родителями воспитанников. Воспитателям предлагалось выбрать неограниченное количество актуальных тем и дополнить или уточнить, осуществленный выбор своим вариантом.

В опросе принимали участие воспитатели пяти ДОО различной формы собственности г. Красноярск.

Проведенный опрос позволил определить наиболее профессионально значимые направления в работе воспитателей: особенности взаимодействия педагогов-воспитателей с родителями воспитанников – 77 % респондентов; психологические особенности развития детей дошкольного возраста, в том числе детей с ОВЗ – 61 % респондентов; современные педагогические технологии в образовательном процессе – 58 % респондентов. Стоит отметить, что педагоги со стажем работы более 5 лет самым значимым направлением определили – взаимодействие педагогов-воспитателей с родителями обучающихся.

Наименьший интерес педагоги проявили к темам «структура и содержание основных образовательных программ на уровне дошкольного образования» – 30,8 % респондентов и «нормативно-правовые документы и методическая документация по вопросам образования детей дошкольного возраста» – 34,6 % респондентов.

Анализ результатов опроса позволил прийти к выводу о том, что знания педагогов в обла-

<sup>4</sup> Пальтов А.Е. Инновационные образовательные технологии: учеб. пособие / Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ. 2018. 119 с. URL: <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/6966/1/00761.pdf> (дата обращения: 12.05.2020).

сти методической деятельности имеют фрагментарный характер, так как большинство педагогов не смогли определить основные методические задачи и необходимые знания, которые требуются для их решения в условиях ДОО. При этом 75 % педагогов отмечают необходимость внедрения эффективных форм методической работы, таких как педагогическая студия, в целях развития методической компетентности.

Представленный анализ позволил разработать содержание модулей педагогической студии, которые выделены и охарактеризованы в основном этапе реализации студийных занятий.

Содержание первого модуля «Нормативно-правовые основания методической деятельности воспитателя» нацелено на формирование знаний у воспитателей о нормативно-правовых аспектах построения методической деятельности (признание значимости освоения заявленного содержания). Основными организационными формами взаимодействия выступили групповые, индивидуально-групповые и индивидуальные; в качестве методов взаимодействия определены интерактивная игра, деловая игра, кейс-метод, проблемное изложение.

Второй модуль «Инклюзия в ДОО: методические аспекты» направлен на развитие у воспитателей способностей в области инклюзивного образования, формирование знаний об особенностях детей с ОВЗ, о способах взаимодействия и соответствующих умениях. Модуль включает в себя несколько разделов: «Структура, содержание и технология разработки основных общеобразовательных программ»; «Структура, содержание и технология разработки адаптивных образовательных программ»; «Психологические особенности детей с ОВЗ и / или инвалидностью»; «Современные педагогические технологии в условиях инклюзивной образовательной практики», «Особенности взаимодействия с родителями обучающихся с ОВЗ». В основе модуля определены групповые, индивидуальные и индивидуально-групповые формы организации взаимодействия педагогов. Модуль представлен следующими средствами взаимодействия: семинары-практикумы, «банк идей», консуль-

тирование, тренинг. Проведение студийных занятий модуля потребует привлечения узких специалистов: психолога и дефектолога. Целью третьего модуля «Методические аспекты организации образовательного процесса в ДОО» педагогической студии является формирование знаний о психологических особенностях детей разного дошкольного возраста и осознанного отношения к применению современных педагогических технологий в образовательном процессе. Модуль включает в себя разделы: «Психологические и возрастные особенности детей дошкольного возраста», «Современные педагогические технологии», «Особенности организации взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста». Процесс студийных занятий предполагает индивидуальную работу педагогов и их групповое взаимодействие. В качестве средств взаимодействия определены: ролевая / деловая игра, игровые упражнения, семинары-практикумы и многое другое.

В рамках аналитико-рефлексивного этапа программы студийных занятий планируется проведение анкетирования «Анкета педагога-воспитателя, прошедшего обучение по программе педагогической студии „Методист“». Цель анкеты – выявление отношения участников педагогической студии к программе в целом, к каждому модулю отдельно, выявление уровня развития методической компетентности воспитателей по итогам реализации программы.

*Заключение.* Таким образом, разработанная программа педагогической студии позволит обновить существующую систему методической работы ДОО в аспекте удовлетворения актуальных запросов образовательной практики в педагогах, способных к проектированию и реализации различных методических разработок, в том числе методических разработок, связанных с сопровождением обучающихся с ОВЗ, профессиональным саморазвитием. Перспективным направлением настоящего исследования является разработка оценочно-диагностического инструментария по оценке методической компетентности воспитателей и анализу эффективности реализации разработанной программы.

## Библиографический список

1. Акутина С.П. Методическое совершенствование профессиональной культуры педагога по воспитанию духовно-нравственных ценностей // Профессиональное образование в современном мире. Новосибирск. 2011. № 1. С. 77–84. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_17723377\\_56554238.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_17723377_56554238.pdf) (дата обращения: 14.05.2020).
2. Асаева И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разных видов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 79–87. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_12809698\\_91890389.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_12809698_91890389.pdf) (дата обращения: 14.05.2020).
3. Бобрышева И.В. Диалогическая ситуация как средство формирования готовности будущих учителей начальных классов к личностному развитию младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2013. № 1. С. 21–25. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/fbf/fbf5f52624644f21fdb79c02d534ff3c.pdf> (дата обращения: 14.05.2020).
4. Бочарова Е.Н., Ежкова Н.С. Методическая работа в системе дошкольного образования: содержательный анализ // Академия педагогических идей «Новация». 2017. № 2. С. 3–9. URL: <https://ru.calameo.com/read/004786911ba0eec335ce1> (дата обращения: 14.05.2020).
5. Горбунова Н.В. Формирование методической компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: матер. V Всерос. науч.-практ. конф. 2018. Евпатория. С. 11–14. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_35012596\\_76387307.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35012596_76387307.pdf) (дата обращения: 15.05.202).
6. Гущина Т.Н. Знакомьтесь: педагогическая студия! URL: [http://old.iro.yar.ru/resource/distant/advanced\\_education/stud1.htm](http://old.iro.yar.ru/resource/distant/advanced_education/stud1.htm) (дата обращения: 20.05.2020).
7. Ишкова А.И. Педагогические студии как форма организации практических занятий «Преподавание по программам начального общего образования в начальных классах и начальных классах компенсирующего и коррекционно-развивающего образования» // Педагогический поиск. 2016. № 3. С. 50–54. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_26684187\\_35041634.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_26684187_35041634.pdf) (дата обращения: 14.05.2020).
8. Кишман Н.В. Инновационные технологии развития профессиональной компетентности учителей // Методическая работа. Казань. 2015. № 12 (48). С. 14–27. URL: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_15\\_48\\_13340.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_15_48_13340.pdf) (дата обращения: 12.05.2020).
9. Ковтун О.А. Организация методической работы в ДОО на современном этапе развития образования // Развитие образования. 2018. № 1 (1). С. 38–40. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36511250\\_26696145.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36511250_26696145.pdf) (дата обращения: 14.05.2020).
10. Нагибина Н.А., Ипполитова Н.В. Методическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога // Наука и школа. 2013. № 3. С. 44–46. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_19116960\\_68390633.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_19116960_68390633.pdf) (дата обращения: 10.04.2020).
11. Осипов П.Н. Педагогическая студия как форма повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования // Профессионализм учителя как условие качества образования: сб. науч. тр. IV Междунар. форума по пед. образ. и регион. конф. ISATT / Российская академия образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет. Казань, 2018. С. 46–52. URL: [http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/147344/IFTE2018.3\\_46\\_52.pdf](http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/147344/IFTE2018.3_46_52.pdf) (дата обращения: 15.05.2020).
12. Панова К.С. К проблеме организации методической работы в дошкольном образовательном учреждении // Психология и педагогика: методика и проблемы практического

- применения: сб. матер. LV Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. 2017. С. 104–109. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_30540887\\_70171792.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30540887_70171792.pdf) (дата обращения: 14.05.2020).
13. Поддубская Е.А. Педагогическая студия как модель инновационной образовательной технологии // Инновационные процессы и корпоративное управление: Междунар. заоч. науч.-практ. конф. 1–15 марта 2011 г. Минск, 2011. URL: [bsu.by/Data\\_RUS/ContBlocks/01112/Poddubskaja.pdf](http://bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01112/Poddubskaja.pdf) (дата обращения: 10.04.2020).
14. Сергеева М.Г., Пугачев И.А., Самохин И.С. Роль педагогической студии в повышении квалификационного уровня школьного педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–2. С. 225–228. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32636446\\_10628640.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32636446_10628640.pdf) (дата обращения: 10.05.2020).
15. Шкерина Т.А., Каблукова И.Г., Осокина А.В. Методическая компетентность педагогов-воспитателей: сущность, структура и уровни сформированности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–3. С. 322–326. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 28.04.2020).
16. Higgins M., Aitken-Rose E., Dixon J. The pedagogy of the planning studio: A view from down under // Journal for Education in the Built Environment. 2009. № 4:1. P. 8–30. DOI: 10.11120/jebe.2009.04010008
17. Lillvist A., Sandberg A., Sheridan S., Williams P. Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education // Journal of Education for Teaching. 2014. № 40:1. P. 3–19. DOI: 10.1080/02607476.2013.864014
18. Vuorinen T., Sandberg A., Sheridan S., Williams P. Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration // Early Child Development and Care. 2014. № 184:1. P. 149–159. DOI: 10.1080/03004430.2013.773992



DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-203>

# TEACHING STUDIO AS A FORM OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE AMONG EDUCATORS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE

T.A. Shkerina (Krasnoyarsk, Russia)

A.V. Osokina (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* Analysis of educational theory and practice made it possible to highlight the contradiction between the need of society, the state and the pedagogical community in pedagogical workers who are ready and able to integrate interdisciplinary knowledge and skills in solving professional tasks in the field of methodological activities and insufficient development of pedagogical support aimed at the development of this quality of teachers. The problem which the article is aimed at is the allocation and justification of pedagogical support, which contributes to the development of methodological competence of the teacher in the conditions of inclusive educational practice of the pre-school educational organization.

*The purpose of the article* is to justify the developing potential of the pedagogical studio as one of the organizational forms in the development of methodological competence of educators in conditions of inclusive educational practice.

*The methodology of the study* is based on the main provisions of the competency, system-activity approaches,

regulatory requirements of the teachers' professional standard, analysis of innovative experience reflected in the scientific and research works of scientists on the development of methodological competence of educators.

*Research results.* The author's understanding of the following phenomena was revealed: "methodological competence of educators" and "pedagogical studio". On their basis, the program of pedagogical studio "Methodist" aimed at the development of methodological competence of educators has been developed and implemented. Three stages of implementation of the pedagogical studio program are disclosed and characterized: organizational, main and analytical-reflexive stages. Data analysis of online survey of Krasnoyarsk preschool teachers is presented, on the basis of which the content of the pedagogical studio program was designed.

*Conclusion.* Implementation of the developed program of the pedagogical studio «Methodist» contributes to development of methodological competence among teachers in conditions of inclusive educational practice.

**Keywords:** *methodical competence of the teacher, pedagogical studio, inclusive educational practice.*

## References

1. Akutina S.P. Methodical improvement of professional culture of teacher on education of spiritual and moral values // *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* (Professional education in the modern world). 2011. No. 1. P. 77–84. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_17723377\\_56554238.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_17723377_56554238.pdf)
2. Asayeva I.N. Development of professional competences of teachers of preschool institutions of different types // *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* (News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Hertsen). 2009. No. 112. P. 79–87.
3. Bobrysheva I.V. The dialogue situation as a means of forming the readiness of future primary teachers for the personal development of younger schoolchildren // *Nachalnaya shkola plus do i posle* (Primary school plus before and after). 2013. No. 1. P. 21–25. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/fbf/fbf5f52624644f21fdb79c02d534ff3c.pdf>
4. Bocharova E.N., Yezhkova N.S. Methodical work in preschool education system: meaningful analysis // *Akademiya pedagogicheskikh idey Novatsiya*. (Academy of Pedagogical Ideas Novatia). 2017. No. 2. P. 3–9. URL: <https://ru.calameo.com/read/004786911ba0eec335ce1>
5. Gorbachev N.V. Formation of methodical competence of the teacher in the preschool educational organization // *Proceedings of the V All-Russian scientific and practical conference "Implementation of the competent approach in the system of professional education of a teacher"*. Yevpatoriya, 2018. P. 11–14.

- URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_35012596\\_76387307.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_35012596_76387307.pdf)
6. Guschina T.N. Meet: pedagogical studio! URL: [http://old.iro.yar.ru/resource/distant/advanced\\_education/stud1.htm](http://old.iro.yar.ru/resource/distant/advanced_education/stud1.htm)
  7. Ishkova A.I. Pedagogical studios as a form of organization of practical classes "Teaching according to programs of primary general education in primary classes and primary classes of compensating and corrective-developing education" // Nauchno-metodicheskiy zhurnal Pedagogicheskiiy poisk (Scientific and methodological journal Pedagogical search). 2016. No. 3. P. 50–54. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_26684187\\_35041634.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_26684187_35041634.pdf)
  8. Kishman N.V. Innovative technologies for the development of professional competence of teachers // Metodicheskaya rabota (Methodical work). 2015. No. 12 (48). P. 14–27. URL: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_15\\_48\\_13340.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_15_48_13340.pdf)
  9. Kovtun O.A. Organization of methodical work in preschools at the current stage of education development // Razvitie obrazovaniya (Education development). 2018. No. 1 (1). P. 38–40.
  10. Nagibina N.A., Ippolitova N.V. Methodical competence as a component of professional competence of teacher // Nauka i shkola (Science and school). 2013. No. 3. P. 44–46. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_19116960\\_68390633.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_19116960_68390633.pdf)
  11. Osipov P.N. Pedagogical studio as a form of advanced training in the system of additional vocational education. In: Proceedings of the IV International Forum on Pedagogical Education and the regional conference ISATT "Teacher professionalism as a condition of quality of education". Russian Academy of Education, Kazan (Volga) Federal University. 2018. P. 46–52. URL: [http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/147344/IFTE2018.3\\_46\\_52.pdf](http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/147344/IFTE2018.3_46_52.pdf)
  12. Panova K.S. To the problem of organization of methodical work in preschool educational institution. In: Proceedings of the LV International Scientific and Practical Conference "Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application" / Ed. by S.S. Chernov. 2017. P. 104–109. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_30540887\\_70171792.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30540887_70171792.pdf)
  13. Poddubskaya E.A. Pedagogical studio as a model of innovative educational technology // Proceedings of the International Correspondence Scientific and Practical Conference "Innovative Processes and Corporate Governance", March 1–15, 2011. Minsk, 2011. URL: [bsu.by/Data-RUS/ContBlocks/01112/Poddubskaja.pdf](http://bsu.by/Data-RUS/ContBlocks/01112/Poddubskaja.pdf)
  14. Sergeyeva M.G., Pugachev I.A., Samokhin I.S. The role of the pedagogical studio in raising the qualification level of the school teacher // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of modern pedagogical education). 2018. No. 58–2. P. 225–228. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32636446\\_10628640.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32636446_10628640.pdf)
  15. Shkerina T.A., Kablukova I.G., Osokina A.V. Methodological competence of teachers: essence structure and levels of formation // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of modern pedagogical education). 2020. No. 66–3. P. 322–326. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
  16. Higgins M., Aitken-Rose E., Dixon J. The pedagogy of the planning studio: A view from down under // Journal for Education in the Built Environment. 2009. No. 4:1. P. 8–30. DOI: 10.11120/jebe.2009.04010008
  17. Lillvist A., Sandberg A., Sheridan S., Williams P. Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education // Journal of Education for Teaching. 2014. No. 40:1. P. 3–19. DOI: 10.1080/02607476.2013.864014
  18. Vuorinen T., Sandberg A., Sheridan S., Williams P. Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration // Early Child Development and Care. 2014. No. 184:1. P. 149–159. DOI: 10.1080/03004430.2013.773992

УДК 378.14.015.62

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ РАБОТАТЬ В ПРОЕКТНОЙ ГРУППЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Л.Ю. Щипицина (Архангельск, Россия)

И.П. Селезнева (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье рассматривается процесс формирования комплексных универсальных компетенций межличностного характера, необходимых для подготовки выпускника вуза к сетевому взаимодействию в ходе будущей профессиональной деятельности при постоянно меняющихся условиях рынка труда. Потребность в освоении новых компетенций, к числу которых может быть отнесена способность работать в проектной группе, вызвана противоречием между признанием целесообразности включения в процесс подготовки будущего специалиста интерактивных методов формирования универсальных компетенций наряду с традиционными методами и недостаточной разработкой алгоритма их использования на практике.

В качестве примера взяты основные образовательные программы, реализуемые на кафедре немецкой и французской филологии ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (Архангельск) и на кафедре германо-романской филологии и иноязычного образования ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (Красноярск): «Иностранный язык» и «Иностранный язык и иностранный язык» (очная форма обучения), направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование.

Цель статьи – представление авторских рекомендаций по выявлению динамики и условий развития универсальных компетенций, необходимых обучающемуся для работы в проектной группе, как составляющих подготовки выпускника вуза к сетевому

взаимодействию в условиях действующих федеральных государственных образовательных стандартов.

*Методологию* исследования составляют анализ действующих образовательных программ в сфере иноязычного образования; изучение результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных формированию и развитию универсальных компетенций; анализ и обобщение авторского опыта по реализации процесса сетевого взаимодействия в рамках проектной группы.

*Результаты.* Разработаны авторские рекомендации по выявлению динамики и условий развития комплексной универсальной компетенции межличностного типа – способность работать в проектной группе, необходимой для готовности будущего выпускника к сетевому взаимодействию, апробированные на практике в контексте вузовского образования.

*Заключение.* Анализируя результаты апробации рекомендаций, авторы приходят к выводу о том, что обучение в условиях сетевого взаимодействия при реализации программ в сфере иноязычного образования содействует формированию и развитию комплексной универсальной компетенции сетевого взаимодействия – способности работать в проектной группе. Рассматриваемые в статье авторские рекомендации могут быть применены в ходе обучения бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (очная форма обучения).

**Ключевые слова:** *высшее образование, современная образовательная среда, универсальная компетенция, сетевое взаимодействие, работа в проектной группе, иноязычное образование.*

**П**остановка проблемы. Анализ действующих программ в сфере иноязычного образования показал, что вопросы формирования и развития универсальных компетенций и использования сетевого взаимодействия

в процессе обучения в вузе привлекают внимание отечественных и зарубежных исследователей (Г.М. Парникова, 2008, Е.В. Зволейко, 2010, И.Г. Ремез, 2017, Р. Altbach, 2015, М.К. Но, 2015, F. Wolff, С. Borzikowsky, 2018), хотя в практике

реализации образовательных программ они представлены в недостаточной степени.

Рекомендации по выявлению динамики и условий развития комплексной универсальной компетенции межличностного типа как способности работать в команде, представленные в статье, способствуют решению данной проблемы.

*Цель* статьи – создать авторские рекомендации по выявлению динамики и условий развития универсальных компетенций, необходимых обучающемуся для работы в проектной группе, как составляющих способности выпускника вуза к сетевому взаимодействию.

*Методологию* исследования составляют анализ действующих образовательных программ в сфере иноязычного образования; изучение результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных формированию и развитию универсальных компетенций; анализ и обобщение авторского опыта по реализации процесса сетевого взаимодействия в рамках проектной группы.

При проведении исследования были использованы метод наблюдения, смысловая интерпретация, анкетирование, пробное обучение, сравнение и статистические подсчеты. Эмпирическая база исследования включает результаты анкетирования обучающихся младших и старших курсов гуманитарных направлений подготовки в вузах Архангельска и Красноярска.

*Обзор научной литературы* свидетельствует об интересе отечественных и зарубежных ученых к различным аспектам решаемой проблемы.

Переход на подготовку будущего выпускника в рамках компетентностного подхода затронул все страны мира, вызвав неоднозначную реакцию [Горшкова, 2015; Исакова, 2017; Осипов, Бугаева, 2017; Шершнева, Осипов, 2020; Altbach, 2015; Но, 2015]. Полемика о целесообразности компетентностного подхода в высшем образовании продолжается. Противники компетентностного подхода отмечают «размытость» формулировок компетенций, их зачастую противоречивый характер [Лукьяненко, 2016; Ананьева, 2017; Schalk-Trietchen, 2017; Wolff, Borzikowsky, 2018]. Соглашаясь с этими возражениями и от-

мечая дальнейшую необходимость уточнять их формулировки, в данной статье мы будем исходить из целесообразности ориентироваться на те формулировки компетенций, которые являются действующими в настоящий момент или будут введены в ближайшее время.

В нашем исследовании рассматриваются универсальные компетенции, также не имеющие однозначного толкования. Г.М. Парникова понимает под универсальными компетенциями обобщенно представленные основные компетенции, которыми должен обладать будущий специалист и которые можно было бы применять в самых различных ситуациях [Парникова, 2008, с. 51]. Е.В. Зволейко определяет универсальные компетенции (общие, ключевые, базовые, надпрофессиональные, ядерные) как целостную систему универсальных знаний, которые определяют полномочия, соответствующие статусу специалиста с высшим образованием [Зволейко, 2010, с. 207].

Как отмечает В.В. Бородачев: «В отличие от общекультурных компетенций, универсальные компетенции в новой редакции ФГОС являются едиными для каждого из уровней профессионального образования и сформулированы с учетом преемственности и различий уровней высшего образования. Они установлены единым перечнем для всех направлений подготовки (специальностей) каждого из уровней профобразования. Внесение изменений в формулировки универсальных компетенций разработчиками отдельных ФГОС не допускается» [Бородачев, 2015].

Понятие универсальной компетенции, распространенное в сфере высшего образования, можно сопоставить с понятием *ключевой* компетенции, относящейся к деятельности специалистов профессиональной сферы.

Сочетание «ключевые компетенции» (*core competences*) введено в научный обиход в начале 1990-х гг. Г. Хамелом и К. Прахаладом, которые определяют их как навыки и умения, позволяющие компаниям предоставлять потребителям фундаментальные выгоды [Prahalaad, Hamel, 1990]. О.А. Маршуба приводит современную трактовку этого понятия: общая способность

человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий [Маршуба, 2014, с. 27].

Сравнение определений универсальной и ключевой компетенции свидетельствует о том, что речь здесь идет об общих знаниях и умениях студента, а затем специалиста, касающихся его способности к наиболее эффективной организации деятельности в разных сферах жизни, в первую очередь профессиональной, вне зависимости от сущности самой профессии. Этот факт особо отмечается в исследованиях агентства стратегических инициатив международной школы управления «Сколково»<sup>1</sup>. В связи с нашей ориентацией на процесс формирования универсальных компетенций и сферу образования в целом в данной работе мы оперируем понятием универсальной компетенции.

Универсальные компетенции являются и условием, и способом эффективной организации сетевого взаимодействия как одного из неотъемлемых условий современной образовательной и профессиональной деятельности. Как отмечают Я.И. Кузьминов и М. Карной, онлайн-обучение меняет структуру образования и экономику университета [Кузьминов, Карной, 2015]. Сетевое взаимодействие, идеи которого восходят к трудам А.И. Адамского<sup>2</sup>, сегодня понимается как система горизонтальных и вертикальных связей между организациями разного типа деятельности для обмена информационными и кадровыми ресурсами [Бурмистрова, 2016]. Примерами сетевого взаимодействия выступают совместные научные, культурные и экономические мероприятия и проекты, а также образовательные программы [Sun, Chen, 2016; Wang, 2018].

Модернизация общества привела к преобразованию современной высшей школы: раз-

работаны теоретические подходы к формированию универсальных компетенций будущих специалистов в условиях перехода на уровневое высшее профессиональное образование [Парникова, 2008]; выделены общекультурные компетенции и метапрофессиональные качества выпускника вуза [Ремез, 2017].

В.И. Кирко и Е.С. Кононова отмечают, что в период модернизации образование как ключевой фактор инновационного и устойчивого развития приобретает особое значение [Кирко, Кононова, 2019].

В условиях современной инновационной экономики, по мнению А.В. Пеша, Т.А. Камаровой, С.Ю. Патуиной, необходима разработка дорожной карты взаимодействия высшего учебного заведения, работодателей и обучающихся [Пеша и др., 2019; Martirosyan et al., 2019].

Потребность в подобного рода взаимодействии вызвала необходимость изучения отдельных универсальных компетенций и способов их формирования [Исакова, 2017; Махмутова и др., 2018].

Одним из проявлений процесса интеграции науки, образования и общества является ориентация образования на непрерывность и надпредметный (универсальный) характер. Отечественные и зарубежные исследователи указывают на необходимость разработки комплекса критериев и показателей сформированности интеллектуальной зрелости личности, который предлагается использовать и при подготовке будущего специалиста, и в ходе его профессиональной деятельности [Адольф, Дашкова, 2017; Czerniawski et al., 2018; Dudin et al., 2017; Kochetkov, Chebotareva, 2017; Zajda, Rust, 2016].

Способность работать в проектных группах является одним из важнейших требований к современному специалисту. Как отмечает В.В. Горшкова, феноменологическое осмысление концепта компетентности в системе высшего профессионального образования России требует обеспечения самореализации личности студентов в процессе обучения [Горшкова, 2015]. Такого рода самореализация происходит прежде всего через работу в проектной группе.

<sup>1</sup> Атлас новых профессий / Агентство стратегических инициатив; Международная школа управления «Сколково». URL: <http://atlas100.ru/catalog> (дата обращения: 01.04.2020).

<sup>2</sup> Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / под ред. А.И. Адамского. М.: Эврика, 2006. 160 с.

К важным требованиям современного общества в целом и образовательной системы в частности относится требование организации образовательного процесса на условиях сетевого взаимодействия [Чичерина и др., 2015]. Складывается парадоксальная ситуация: от студентов и преподавателей ожидается, что они будут эффективно решать свои академические задачи вместе с сетевыми партнерами. Но, по сути, специально их к этому никто не готовит.

Вопрос о потенциальных возможностях работы в проектной группе как способа приобретения опыта сетевого взаимодействия и тем самым условия и средства формирования универсальной компетенции, необходимой для осуществления дальнейшей профессиональной деятельности, остается открытым.

Данное исследование посвящено разработке рекомендаций по выявлению динамики и условий развития универсальных компетенций, которые бы готовили обучающегося к осуществлению сетевого взаимодействия в условиях вуза.

*Результаты исследования.* Предложены авторские рекомендации по выявлению динамики и условий развития комплексной универсальной компетенции межличностного типа – способность работать в проектной группе, необходимой для готовности будущего выпускника к сетевому взаимодействию, апробированные на практике в контексте вузовского образования.

Для выстраивания логики практического исследования, мы использовали идеи З.М. Хашевой, которая выделяет 5 этапов процесса управления ключевыми компетенциями в межорганизационных сетях:

- 1) определение ключевых компетенций участников межорганизационной сети;
- 2) оценка компетенций участников межорганизационной сети;
- 3) разработка системы компетенций для межорганизационной сети;
- 4) «углубление» ключевых компетенций межорганизационной сети;
- 5) сохранение ключевых компетенций межорганизационной сети [Хашева, 2012].

В соответствии с этим были разработаны этапы исследования по выявлению динамики и развитию универсальных компетенций межличностного характера у студентов бакалавриата для их подготовки к сетевому взаимодействию с соблюдением следующей «пошаговой» очередности:

- 1) определение наиболее важных компетенций для организации сетевого взаимодействия;
- 2) определение уровня сформированности соответствующих компетенций у студентов с помощью анкет самооценки;
- 3) разработка специальных заданий по развитию нужных компетенций, интегрированных в процесс изучения дисциплины «Иностранный язык», а также предметно-ориентированные дисциплины профессионального цикла;
- 4) апробация заданий;
- 5) определение уровня развития наблюдаемых компетенций в виде рефлексивного анкетирования;
- 6) подсчет, сравнение и интерпретация полученных данных.

В качестве участников проектной деятельности были привлечены студенты младших (1–2) и старших (3–5) курсов бакалавриата двух регионов Российской Федерации – Северо-Западного федерального округа (Архангельск) и Сибирского федерального округа (Красноярск).

В рамках девяти категорий универсальных компетенций, общих для разных направлений подготовки, зафиксированных во ФГОС ВО, первую позицию занимает категория «Системное и критическое мышление», затем следуют компетенции, связанные с осуществлением межличностных контактов и тайм-менеджмента, коммуникации на родном и иностранном языке, цифровая грамотность и некоторые другие.

Если сравнить универсальные компетенции в действующих ФГОС ВО с ключевыми компетенциями, выделяемыми специалистами по кадрам, то при наличии некоторых незначительных вариаций ядерная часть этих компетенций схожа. В целом их можно разделить на 3 группы: *инструментальные* (касаются способности человека оперировать объектами деятельности

для решения определенных задач, например, цифровая грамотность), *межличностные* (обеспечивают взаимодействие с другими людьми) и *системные* (касаются мыслительных способностей человека и его способностей устанавливать связи между объектами деятельности).

Для сетевого взаимодействия в первую очередь важны межличностные компетенции, которые касаются навыков координации и взаимодействия с другими участниками деятельности. Дополнительными являются инструментальные (цифровая грамотность, тайм-менеджмент и т.д.) и системные компетенции (умение решать сложные задачи, критическое мышление и т.д.). В дальнейшем согласно поставленной цели и задачам мы обратим особое внимание на межличностные компетенции.

Межличностные компетенции в разных классификациях универсальных / общекультурных / ключевых компетенций называются по-разному: навыки координации и взаимодействия, умение вести переговоры или просто умение работать с людьми. Кроме того, в их составе иногда вычленяются отдельные аспекты: компетенция управления людьми / способность решать конфликты.

Работа в проектной группе как универсальная компетенция полифункциональна и рассматривается исследователями с разных позиций. Так, по мнению В.В. Игнатовой и Т.Н. Пасечкиной, это умение позволяет реализовать стремление будущего специалиста к самоэффективности [Игнатова, Пасечкина, 2017].

Мы предлагаем обозначить всю совокупность конкретных умений по организации межличностного взаимодействия как *способность работать в проектной группе*. Это соответствует формулировке общекультурной компетенции, принятой в действующих ФГОС ВО, акцентирует внимание на одной из перспективных форм организации академической и профессиональной деятельности – проекте – и включает в себя ряд составляющих, т.е. все другие обозначения были бы менее полными.

Способность работать в проектной группе включает, согласно нашему анализу ряда ис-

точников [Зуб, 2014; Носова, 2016], а также собственным наблюдениям, следующие умения:

- продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности на разных этапах (коммуникативная составляющая);

- организовывать работу группы, распределяя обязанности между членами группы согласно их сильным сторонам;

- предлагать оптимальный путь решения поставленной задачи с учетом способностей и ресурсов всех членов группы;

- учитывать позиции других участников деятельности и соразмерять свои цели и действия с целями и действиями других участников группы (эмпатическая составляющая);

- качественно выполнять свой участок работы;

- гибко реагировать на текущую ситуацию при выполнении работы в проекте и брать на себя функции других участников, если этого требует ситуация;

- эффективно разрешать конфликты;

- правильно распределять время и следить за его соблюдением.

Выяснив, какие компетенции востребованы в сетевом взаимодействии, мы обратились к анализу уровня их сформированности у студентов младших и старших курсов бакалавриата: была разработана анкета самооценки, включавшая ряд вопросов о том, как респондент обычно работает в группе и что он считает своими сильными сторонами в групповом взаимодействии. Всего опрошены 143 студента (80 студентов младших курсов и 63 студента старших курсов), преимущественно представительниц женского пола. Результаты опроса отражены в табл. 1.

Большинство студентов младших курсов считают главным преимуществом умение качественно выполнять свой участок работы, в то время как самым распространенным ответом у студентов старших курсов оказалось умение генерировать новые идеи. Около 50 % студентов обеих категорий испытывают неуверенность при отсутствии четкого распределения обязанностей и обычно выполняют то, что им поручено.

Таблица 1

Результаты опроса студентов о главном преимуществе в групповой работе (количество ответов)

Table 1

The results of the students survey on the main advantage of group work (number of answers)

Контингент	Умение успешно работать с разными людьми, сглаживать конфликты	Умение предлагать новые идеи	Умение организовывать работу	Умение качественно выполнять свой участок работы	Другое	Итого
Младшие курсы	11 13,75 %	7 8,75 %	12 15 %	<b>49</b> <b>61,25 %</b>	1 (все) 1,25 %	80 100 %
Старшие курсы	9 14,28 %	<b>26</b> <b>41,26 %</b>	15 23,80 %	13 20,63 %	-	63 100 %

Каждой группе участников проекта сетевого взаимодействия были предложены задания, предполагающие совместную проектную работу. Задание выполнялось в течение двух занятий – на первом студенты получили задание и распределились на проектные группы, на втором представляли свои результаты. Непосредственная проектная деятельность осуществлялась в виде домашней самостоятельной работы. В группах 1-го курса проектная деятельность осуществлялась при работе над теоретическими курсами: в рамках одного из практических занятий студентам было предложено разделить на проектные группы и все задания выполнять в составе группы на специально созданных групповых вики-страницах. В завершение занятия каждая группа представляла результаты своей работы другим студентам. Баллы за работу на занятии были выставлены одинаковые всем членам каждой проектной группы.

В завершение проектной работы в обоих случаях студенты заполнили рефлексивные анкеты самооценки своей роли в проектной деятельности – использовалась методика тестирования, разработанная Р.М. Белбиным (Тест Р.М. Белбина «Командные роли»). Проектные задания носили разный характер и выполнялись в разных условиях. Но те компетенции, которые требовались студентам в ходе проектной деятельности и на оценку которых была направлена рефлексия, являлись идентичными.

В ответах на вопросы анкеты, в каких ролях реализовали себя студенты в ходе проектной работы, ожидаемо лидирует несколько ролей, при этом у студентов старших курсов преобладают ответы о том, что они выступили в роли исполнителя, генератора идей и координатора, а у студентов младших курсов – наблюдателя, исполнителя и миротворца (табл. 2).

Таблица 2

Роли студентов, по Р.М. Белбину, в ходе выполнения проекта (количество ответов)

Table 2

Students' roles by P. M. Belbin when conducting projects (number of answers)

Контингент	Председатель	Навигатор	Генератор идей	Наблюдатель	Исполнитель	Снабженец	Миротворец	Доводчик	Итого
Младшие курсы	7 8,75 %	7 8,75 %	1 1,25 %	<b>35</b> <b>43,75 %</b>	12 15 %	3 3,75 %	12 15 %	3 3,75 %	80 100 %
Старшие курсы	8 12,69 %	1 1,58 %	12 20,63 %	5 7,93 %	<b>30</b> <b>47,61 %</b>	4 6,34 %	2 3,17 %	1 1,58 %	63 100 %

Проведенное исследование позволило уточнить определение универсальной компетенции, которую мы предлагаем понимать как совокупность знаний и умений студента эффективно ор-

ганизовывать свою деятельность в разных сферах жизни. Универсальные компетенции можно условно разделить на три типа: компетенции, касающиеся способности оперировать с разными



объектами (инструментальные компетенции) и устанавливать системные связи между ними (системные компетенции), а также организовывать межличностное взаимодействие (межличностные компетенции). Для сетевого взаимодействия как обмена информационными и кадровыми ресурсами между учреждениями разного типа особенно важно обладание межличностными компетенциями, совокупность которых мы обозначили как способность работать в проектной группе. Способность работать в проектной группе – это сложная компетенция, включающая несколько составляющих: умение организовать взаимодействие в группе и распределить обязанности, умение найти пути решения поставленной задачи, умение правильно распределять время и следить за его выполнением и некоторые другие. Обладание способностью работать в проектной группе означает одинаково успешно реализовывать все роли командной работы, в том числе самые сложные – организаторскую, креативную и аналитическую. Постепенное овладение всеми функциями командной работы, в том числе лидерскими, и их совершенствование в ходе выполнения проектов различной тематики мы обозначаем как динамику формирования способности работать в проектной группе.

Конечно, проведенное нами исследование имеет определенные количественные ограничения, а также ограничения, связанные с условиями проведения (невозможность обеспечения идентичных условий для разных участников) и методологией (основным методом исследования сформированности исследуемых компетенций явилась самооценка участников проектной деятельности, которая может быть достаточно субъективной). Тем не менее даже в этих условиях выявлены, как представляется, весьма показательные тенденции динамики развития способности работы в проектной группе в ходе обучения в бакалавриате. Кроме того, очень важно, на наш взгляд, привлечь рефлексию в виде заполнения анкет самооценки, что не только позволяет получить количественные данные о результатах образовательной деятельности, но и способствует развитию сознательного отноше-

ния к выстраиванию собственных образовательных траекторий.

Предложенные в статье рекомендации по определению динамики процесса формирования и развития универсальных компетенций (выявление их места среди других компетенций и описание составляющих, исходное анкетирование, выполнение задания, рефлексивное анкетирование) подтвердили свою результативность при апробации. Они могут применяться в дальнейшем как при продолжении исследования способности работать в проектной группе, так и при изучении других видов универсальных компетенций.

При этом на старших курсах бакалавриата вполне могут предлагаться сетевые проекты, то есть работа над одним проектным заданием предметной тематики студентов разных вузов. Способность работать в проектной группе у старшекурсников к этому времени уже достаточно развита, но их опыт проектной деятельности обычно ограничивается уровнем своей студенческой группы. Выход на сетевые проекты в ходе выполнения учебных заданий позволит студентам в щадящем режиме подготовиться к реальной ситуации профессиональной сферы – участию в проектах с незнакомыми людьми в самых разных ролях, а также получить опыт сетевого взаимодействия.

*Заключение.* Анализируя результаты апробации рекомендаций, авторы приходят к выводу о том, что их использование на практике способствует формированию и развитию комплексной универсальной компетенции межличностного типа – способность работать в проектной группе, необходимой для готовности будущего выпускника к сетевому взаимодействию. Предложенные в статье авторские рекомендации могут быть применены для реализации программ обучения бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (очная форма обучения).

## Библиографический список

1. Адольф В.А., Дашкова Е.К. Адаптация студентов вуза к будущей профессиональной деятельности // Сибирский педагогический

- журнал. 2017. № 1. С. 61–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29116886> (дата обращения: 12.04.2020).
2. Ананьева Т.А. Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году // HR-Portal. 31.10.2017. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/10-kompetency-kotorye-budut-vostrebovany-v-2020-godu> (дата обращения: 01.04.2020).
  3. Бородачев В.В. Актуализация ФГОС при внедрении новых стандартов // Аккредитация в образовании. 2015. № 94. URL: [http://www.akvobr.ru/aktualizaciya\\_fgos\\_pri\\_vnedrenii\\_novyh\\_standartov.html](http://www.akvobr.ru/aktualizaciya_fgos_pri_vnedrenii_novyh_standartov.html) (дата обращения: 01.04.2020).
  4. Бурмистрова И.В. Сетевое взаимодействие как одна из эффективных инновационных форм методической работы с педагогами ДОУ // Молодой ученый. 2016. № 12. 6. С. 17–22.
  5. Горшкова В.В. Феноменологическое осмысление концепта компетентности в системе высшего профессионального образования России // Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 147–162.
  6. Зволейко Е.В. Проектирование универсальных компетенций бакалавров специального образования по профилю Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2010. № 5. С. 207–213.
  7. Зуб А.Т. Управление проектами: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2014. 422 с.
  8. Игнатова В.В., Пасечкина Т.Н. Коммуникативная самоэффективность как важнейшее качество будущего специалиста // Theoretical & Applied Science. 2017. № 5 (49). С. 161–164. DOI: 10.15863/TAS.2017.05.49.24
  9. Исакова А.А. Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053
  10. Кирко В.И., Кононова Е.С. Образование как ключевой фактор инновационного и устойчивого развития // Современное образование. 2019. № 1. С. 12–24. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.28894
  11. Кузьминов Я.И., Карной М. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я.И. Кузьминов – М. Карной // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-8-43
  12. Лукьяненко В.П. О реализации компетентностного подхода в системе образования // Педагогика. 2016. № 1. С. 30–36.
  13. Маршуба О.А. Ключевые компетенции как составляющие профессиональной компетентности // Концепт: науч.-метод. электронный журнал. 2014. № 8. С. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14599.htm> (дата обращения: 01.04.2020).
  14. Махмутова Е.Н., Андреева М.М., Дмитренко Т.А. Социально-психологический тренинг как средство формирования коммуникативной компетентности студентов-менеджеров // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1. С. 91–106.
  15. Носова Л.Н. О развитии практического мышления будущих педагогов в проектной деятельности // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2016. № 8 (64). URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/9335/pdf> (дата обращения: 02.04.2020). DOI: 10.12731/2218-7405-2016-8-36-47
  16. Осипов В.В., Бугаева Т.П. Интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 140–144.
  17. Парникова Г.М. Теоретические подходы к формированию универсальных компетенций будущих специалистов в условиях перехода на уровневое высшее профессиональное образование // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2008. Вып. № 2, т. 5. С. 50–55.
  18. Пеша А.В., Камарова Т.А., Патутина С.Ю. Дорожная карта взаимодействия высшего учебного заведения, работодателей и студентов

- в условиях современной инновационной экономики // Современное образование. 2019. № 1. С. 48–62. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.24354
19. Ремез И.Г. Общекультурные компетенции и метапрофессиональные качества выпускника вуза // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2017: сб. тр. II Междунар. науч.-техн. и науч.-метод. конф.: в 8 т. / Рязанский государственный радиотехнический университет. Рязань, 2017. С. 28–30.
20. Тест Р.М. Белбина «Командные роли». Классификация ролей в группе. URL: <http://psycabi.net/testy/674-test-r-m-belbina-komandnye-rolifklassifikatsiya-rolej-v-gruppe> (дата обращения: 02.04.2020).
21. Хашева З.М. Управление ключевыми компетенциями участников межорганизационных сетей // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: 5. Экономика. 2012. № 1. С. 322–329.
22. Чичерина Н.В., Бугаенко О.Д., Стрелкова С.Ю. Новые подходы к подготовке учителя-филолога и сетевое сотрудничество в обучении // Аккредитация в образовании. 2015. № 4 (80). С. 30–32.
23. Шершнева В.А., Осипов М.В. Метакомпетентность в иерархии компетентностей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 1. С. 80–113. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-186>
24. Altbach P. Perspectives on internationalizing higher education // International Higher Education. 2015. Vol. 27. P. 30–42.
25. Czerniawski G., Gray D., MacPhail A., Bain Y., Conroy P., Guberman A. The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland // Journal of Education for Teaching. 2018. № 44 (2). P.133–148. DOI:10.1080/02607476.2017.1422590
26. Dudin M.N., Ivashchenko N.P., Frolova E.E., Abashidze A.H. Institutional Approach to Establishment of a Structural Model of the Russian Academic Environment Development // European Journal of Contemporary Education. 2017. Vol. 6 (1). P. 22–38. DOI: 10.13187/ejced.2017.1.22
27. Ho M.K. Higher education transformations for global competitiveness: Policy responses, social consequences and impact on the academic profession in Asia // Higher Education Policy. 2015. Vol. 28, is. 1. P. 1–15. DOI: 10.1057/hep.2014.27
28. Kochetkov M.V., Chebotareva E.M. Creative and innovative educational paradigm and acmeological approach to the development of a student as a subject of professional activity // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2017. № 10 (2). P. 177–188. DOI: 10.17516/1997-1370-0018
29. Martirosyan N.M., Bustamante R., Saxon D.P. Academic and social support services for international students // Journal of International Students. 2019. Vol. 9, № 1. P. 172–191. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.275>
30. Prahalad C.K., Hamel G. The core competence of the corporation // Harvard Business Review. 1990. Vol. 68 (3). P. 79–90.
31. Schalk-Trietchen A. Sicherheit gewinnen und (sich) verändern. Evaluation als Erfahrungsschatz für Professionalisierung nutzen // Zeitschrift Pädagogik. 2017. Vol. 05. P. 16–19. DOI: 10.3262/PAED1705016
32. Sun A., Chen X. Online education and its effective practice: A research review // Journal of Information Technology Education: Research. 2016. Vol. 15. P. 157–190. DOI: <https://doi.org/10.28945/3502>
33. Wang R. New perspectives on translanguaging and education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. 20 (1). P. 69–83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1454043
34. Wolff F., Borzиковsky C. Intercultural competence by international experiences? An investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2018. Vol. 49, is. 3. P. 488–514. DOI: 10.1177/0022022118754721
35. Zajda J., Rust V. Research in globalisation and higher education reforms. Globalisation and higher education reforms // Globalisation Comparative Education and Policy Research. 2016. Vol. 15. P. 179–187. DOI: 10.1007/978-3-319-28191-9\_12

# TEAM WORK COMPETENCE AS A UNIVERSAL COMPETENCE FOR NETWORK INTERACTION

L.Yu. Shchipitsina (Arkhangelsk, Russia)

I.P. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article deals with the process of developing a complex universal interpersonal competence, necessary to prepare the university graduates to network interaction in their future professional activity under constantly changing labor market conditions. The need to develop new competence, which may include the ability to work in the project team, is caused by a contradiction between recognition of the prevalence of interactive methods for developing universal competence over traditional ones and insufficient development of an algorithm for their use in practice.

The following educational programs implemented at the Department of the German and French Philology at the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk) and at the Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching at the KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk) are taken as an example, namely: "Foreign Language" and "Foreign Language and Foreign Language" (full-time education; 44.03.05 "Pedagogical education").

*The purpose of the article* is to present the authors' recommendations on how to identify the dynamics and conditions for the development of universal team work competence, necessary to prepare a future graduate to

network interaction, taking into account the requirements of the new Federal State Educational Standards.

*The research methodology* consists of analysis of existing bachelor's programs in the field of foreign language education; study of the results of interdisciplinary research of Russian and international scientists on the formation and development of universal competence; analysis and generalization of the authors' experience in implementing network interaction project programs.

*Research results.* Author's recommendations have been developed to identify the dynamics and conditions for the development of a complex universal interpersonal team work competence, necessary to prepare a future graduate to network interaction, tested in practice in the context of university education.

*Conclusion.* Analyzing the results of approved recommendations, the authors come to the conclusion that the network interaction during the implementation of programs in the field of foreign language education contributes to the formation and development of a complex universal interpersonal team work competence. The author's recommendations can be applied in the course of bachelors' training program 44.03.05 "Pedagogical education" (full-time).

**Keywords:** *higher education, modern educational environment, universal competence, network interaction, team work project, foreign language education.*

## References

1. Adolf V.A., Dashkova E.K. Adaptation of high school students to future professional activity // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* (Siberian Pedagogical Journal). 2017. No. 1. P. 61–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29116886> (access date: 12.04.2020).
2. Ananyeva T.A. Ten competencies that will be in demand in 2020 // HR-Portal. 31.10.2017. Available at: <http://www.hr-portal.ru/article/10> (access date: 01.04.2020).
3. Borodatchev V.V. Updating of the Federal State Education Standard under introduction of new standards // *Akkreditatsiya v obrazovanii* (Accreditation in education). 2015. No. 94. Available at: <http://www.akvobr.ru> (access date: 01.04.2020).
4. Burmistrova I.V. Networking as one of the effective innovative forms of methodical work with teachers of pre-school educational institutions // *Molodoy uchenyy* (Young scientist). 2016. No. 12 (6). P. 17–22.
5. Gorshkova V.V. Phenomenological understanding of the competence concept in the system of higher professional education in Russia // *Pedagogicheskii zhurnal* (Pedagogical Journal). 2015. No. 6. P. 147–162.

6. Zvoleyko E.V. Designing key competences for bachelors in special pedagogy on the program "Psychological support of persons with disabilities" // *Uchenye Zapiski Zabaikalskogo Gosudarstvennogo Universiteta* (Scholarly Notes of Transbaikal State University). 2010. No. 5. P. 207–213.
7. Zub A.T. *Project Management*. M.: Yurayt, 2014. 422 p.
8. Ignatova V.V., Pasechkina T.N. Communicative self-efficacy as the most important quality of the future specialist // *Theoretical & Applied Science*. 2017. No. 5 (49). P. 161–164. DOI: 10.15863 / tAS.2017.05.49.24
9. Isakova A.A. Retrospective analysis of communicative competence development // *Integratsiya obrazovaniya* (Integration of Education). 2017. No. 1 (21). P. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053.
10. Kirko V.I., Kononova E.S. Education as a key factor of innovative and steady development // *Sovremennoe obrazovanie* (Modern education). 2019. No. 1. P. 12–24. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.28894
11. Kuzminov Y.I., Karnoy M. Online learning: how it affects the university structure and economics. Yaroslav Kuzminov – Martin Carnoy panel discussion // *Voprosy obrazovaniya* (Questions of Education). 2015. No. 3. P. 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-8-43
12. Lukyanenko V.P. On the implementation of the competence approach in the education system // *Pedagogika* (Pedagogy). 2016. No. 1. P. 30–36.
13. Marshuba O.A. Key competences as components of professional competence // *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"* (Concept). 2014. No. 8. P. 26–30. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14599.htm> (access date: 01.04.2020).
14. Makhmutova E.N., Andreeva M.M., Dmitrenko T.A. Social and psychological training as a tool to foster communicative competency of students specialising in management // *Integratsiya obrazovaniya* (Integration of Education). 2018. No. 1 (22). P. 91–106. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.091-106
15. Nosova L.N. Practical mind development of future teachers in project activities // *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem* (Modern Research of Social Problems). 2016. No. 8 (64). Available at: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/9335/pdf> (access date: 02.04.2020). DOI: 10.12731/2218-7405-2016-8-36-47
16. Osipov V.V., Bugaeva T.P. Integrative approach in formation of competence in educational process // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* (Modern high technologies). 2017. No. 1. P. 140–144.
17. Parnikova G.M. Theoretical approaches in formation of universal competences for future specialists under condition of transition to a new level of higher professional education // *Vestnik Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta im. M.K. Amosova* (Vestnik of North-Eastern Federal University). 2008. No. 2 (5). P. 50–55.
18. Peshva A.V., Kamarova T.A., Patutina S.Yu. Road map for interaction among educational institution, employers and students under conditions of contemporary innovative economy // *Sovremennoe obrazovanie* (Modern education). 2019. No. 1. P. 48–62. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.1.24354
19. Remez I.G. General cultural competencies and metaprofessional qualities of university graduates // *Proceedings of the II International scientific-technical and scientific methodical conference "Modern technologies in science and education – STNO-2017"*: in 8 vol. Ryazan State Radiotechnical University. 2017. P. 28–30.
20. Test R.M. Belbin's test of team roles. Classification of roles in a group. Available at: <http://psycabi.net/testy/674-test-r-m-belbina-komandnye-rol-i-klassifikatsiya-rolej-v-gruppe> (access date: 02.04.2020).
21. Khasheva Z.M. Managing the key competences of interorganizational network participants // *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta* (Bulletin of Adyghe State University). Series 5. Economics. 2012. No. 1. P. 322–329.
22. Chicherina N.V., Bugaenko O.D., Strelkova S.Ju. New approaches to the teacher training and

- network cooperation in teaching // Akkreditatsiya v obrazovanii (Accreditation in education). 2015. No. 4 (80). P. 30–32.
23. Shershneva V.A., Osipov M.V. Metacompetency status in competence hierarchy // Vestnik KGPU im. V.P. Astfieva (Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2020. Vol. 1. P. 80–113. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-186>
24. Altbach, P. Perspectives on internationalizing higher education // International Higher Education. 2015. Vol. 27. P. 30–42.
25. Czerniawski G., Gray D., MacPhail A., Bain Y., Conroy P., Guberman A. The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland // Journal of Education for Teaching. 2018. No. 44 (2). P. 133–148. DOI: 10.1080/02607476.2017.1422590
26. Dudin M.N., Ivashchenko N.P., Frolova E.E., Abashidze A.H. Institutional Approach to Establishment of a Structural Model of the Russian Academic Environment Development // European Journal of Contemporary Education. 2017. Vol. 6 (1). P. 22–38. DOI: 10.13187/ejced.2017.1.22
27. Ho M.K. Higher education transformations for global competitiveness: Policy responses, social consequences and impact on the academic profession in Asia // Higher Education Policy. 2015. Vol. 28, is. 1. P. 1–15. DOI: 10.1057/hep.2014.27
28. Kochetkov M.V., Chebotareva E.M. Creative and innovative educational paradigm and acmeological approach to the development of a student as a subject of professional activity // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2017. No. 10 (2). P. 177–188. DOI: 10.17516/1997-1370-0018
29. Martirosyan N.M., Bustamante R., Saxon D.P. Academic and social support services for international students // Journal of International Students. 2019. Vol. 9, No. 1. P. 172–191. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.275>
30. Prahalad C.K., Hamel G. The core competence of the corporation // Harvard Business Review. 1990. Vol. 68 (3). P. 79–90.
31. Schalk-Trietchen A. Sicherheit gewinnen und (sich) verändern. Evaluation als Erfahrungsschatz für Professionalisierung nutzen // Zeitschrift Pädagogik. 2017. Vol. 05. P. 16–19. DOI: 10.3262/PAED1705016
32. Sun A., Chen X. Online education and its effective practice: A research review // Journal of Information Technology Education: Research. 2016. Vol. 15. P. 157–190. DOI: <https://doi.org/10.28945/3502>
33. Wang R. New perspectives on translanguaging and education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. 20 (1). P. 69–83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1454043
34. Wolff F., Borzikowsky C. Intercultural competence by international experiences? An investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2018. Vol. 49, is. 3. P. 488–514. DOI: 10.1177/0022022118754721
35. Zajda J., Rust V. Research in globalisation and higher education reforms. Globalisation and higher education reforms // Globalisation Comparative Education and Policy Research. 2016. Vol. 15. P. 179–187. DOI: 10.1007/978-3-319-28191-9\_12

УДК 796.2

# ЭТНИЧЕСКИЕ ИГРЫ И СОСТЯЗАНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ И ЛОВКОСТИ ДВИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Д.Г. Миндиашвили (Красноярск, Россия)

А.Н. Савчук (Красноярск, Россия)

А.В. Маркелов (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы.* Методики воспитания быстроты и ловкости изначально базировались на этнической состязательно-игровой культуре. Затем, вследствие появления спорта как социального явления, возникновения и развития спортивной науки, они были замещены методиками спортивной подготовки.

Методики, применяемые в большом спорте, ориентированы прежде всего на календарь соревнований. Распределение нагрузки в тренировочном процессе систематизировано согласно годовым макроциклам, что позволяет спортсменам и тренерам создавать эффект суперкомпенсации, необходимый для максимально возможного развития таких физических качеств, как быстрота и ловкость. На занятиях физической культурой эффект суперкомпенсации с помощью спортивных методик получить очень сложно, так как не соблюдаются условия их применения. Целесообразно проектировать занятие по физической культуре в форме микроцикла, логически завершенного, не зависящего от предыдущего занятия, в котором средствами воспитания быстроты и ловкости являются этнические состязания.

*Цель* статьи – привести доказательства эффективности применения этнических видов спорта как средств воспитания быстроты и ловкости на занятиях физической культурой и тренировках в любительском спорте.

*Методологию* исследования составляет сравнительный и системный анализ методик современной

спортивной подготовки и традиционных (этнических) методов физического воспитания.

*Результаты исследования.* Проведенный педагогический эксперимент показал, что традиционная (этническая) игра или состязание – это оптимальное средство воспитания быстроты и ловкости в любительском спорте и для занятий физкультурой. Каждая тренировка или учебное занятие включает в себя несколько последовательно проводимых игр или состязаний, которые являются подводящими упражнениями для состязания итогового, проводимого в конце тренировочного занятия. Такое занятие или тренировка практически представляет собой тренировочный микроцикл, в который естественным образом встроены начальный, конечный и сквозной контроль физического развития физкультурников.

*Заключение.* Предложенный способ организации занятий физической культурой на примере русских этнических военных игр и состязаний оптимально подходит для его использования на занятиях по физическому воспитанию в вузах. Повторяемость достоверности различия результатов дает право утверждать о правомочности и эффективности методики применения военных игр русского народа для воспитания ловкости и скоростно-силовых качеств.

**Ключевые слова:** *быстрота, ловкость, занятия физкультурой, спортивные тренировки, русские военные игры и состязания, эффект гиперкомпенсации, тренировочный цикл.*

**П**остановка проблемы. В жизни каждого человека очень часто происходят события, когда различные двигательные действия необходимо выполнять быстро и ловко. Многообразие таких скоростных двигательных

действий можно систематизировать, объединив в следующие условные группы:

– быстрое перемещение тела в пространстве (бег по прямой или с резким изменением направления, перемещения с места на место

перешагиванием или прыжком, такие изменения положения тела, как наклоны, прогибы, приседания, выпрыгивания и т.п.);

– быстрое преодоление препятствий (преодоление препятствия прыжком в высоту или в длину, преодоление (перепрыгивание) препятствия с опорой на него);

– быстрые перемещения груза (приемы единоборств, метание и ловля предметов).

Для своевременного выполнения этих двигательных действий требуется быстрота реагирования на раздражитель (скорость реакции). Для поддержания в течение некоторого времени максимальной быстроты движений требуется специальная (скоростная) выносливость. Для проявления максимальной быстроты движения необходима «взрывная» сила<sup>1</sup>.

Обучению вышеперечисленным двигательным действиям, их дальнейшему совершенствованию, развитию обеспечивающих такие действия физических качеств люди уделяют внимание постоянно, в течение всего описываемого исторического периода существования человечества [Schoenfeld et al., 2015; Maltais et al., 2015]. В качестве средств воспитания применялись исключительно традиционные игры, присутствующие в культуре каждого этноса [Traditional..., 2010]. Например, фестивали этнических видов спорта, регулярно проходящие в разных частях света под эгидой общества «Мир этноспорта», образованного в 2012 году в Монреале, демонстрируют превалирующее наличие традиционных игр и состязаний, показывающих проявление именно быстроты, ловкости и «взрывной» силы. Участники этих состязаний зачастую достигают результатов, вполне сопоставимых с достижениями в большом (профессиональном) спорте, и это учитывая то обстоятельство, что тренируются они не систематично, как профессиональные спортсмены.

Глобальное распространение так называемого англосаксонского спорта, вобравшего в

<sup>1</sup> Миндиашвили Д.Г. Управление процессом формирования спортивного мастерства квалифицированных борцов: Теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. СПб., 1996. 35 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23357846>

себя элементы спорта античного, привело к существенной потере интереса к традиционной (этнической) состязательно-игровой культуре. В свою очередь, англосаксонский спорт как явление лег в основу современного большого спорта, который дал толчок для зарождения и развития спортивной науки. В результате на сегодняшний день лишь спортивная подготовка стала научно обоснованной системой физического воспитания, с позиции которой теперь оцениваются остальные подобные системы<sup>2</sup>.

В свете вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Для обучения скоростным прикладным действиям и воспитания физических качеств, их обеспечивающих, в спорте больших достижений в рамках разработанных и опробованных методик тренировки строятся таким образом, чтобы обязательно были реализованы<sup>3</sup>:

– повышение уровня спортивной техники, овладение наиболее рациональной формой движения, избавление от излишних мышечных напряжений;

– развитие «взрывной» силы за счет развития мускулатуры, волевых усилий, формирования соответствующего психического настроения;

– повышение эластичности мышц, подвижности в суставах, способности расслаблять мышцы-антагонисты;

– способы преодоления «скоростного барьера» [Озолин, 2011; Fitzgerald, 2015].

Тренировочный план разрабатывается согласно календарю соревнований, чтобы к стартам спортсмен был максимально готов показать свои возможности<sup>4</sup> [Galloway et al., 2014; Humphrey, 2016; Stone, 2007].

Тем не менее в занятиях физкультурой и в спорте любительском спортивные методики на

<sup>2</sup> Барчукова Г.В., Назаров Ю.Н., Барчуков И.С. Основы физической культуры. Теория и методика: курс лекций: учеб. пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. 296 с. URL: <https://rucont.ru/efd/359228>

<sup>3</sup> Боген М.М. Физическое воспитание и спортивная тренировка: обучение двигательным действиям: Теория и методика. М.: КД Либроком, 2014. 230 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20115486>

<sup>4</sup> Савчук А.Н. Особенности тактической подготовки борцов вольного стиля на предсоревновательном этапе тренировки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. М., 1985. 169 с.



сегодняшний день являются малоэффективными по следующим причинам.

При использовании методик спортивной тренировки на занятиях физкультурой и любительским спортом теряется главный компонент – планирование тренировочной нагрузки<sup>5</sup> [Селуянов, 2009; Galloway, 2016]. Отдельные тренировочные приемы вырываются из общей схемы, последующие занятия не в полном объеме согласуются с предыдущими, отсутствует субъект-субъектная связь тренера и спортсмена<sup>6</sup>, корректирующая тренировочный план в достижении максимальной эффективности тренировок, из-за неверно подобранных перерывов теряется эффект суперкомпенсации. Процесс развития физических качеств в этом случае идет очень медленно, так как люди не находят системной, логической взаимосвязи между предыдущим и последующим занятием<sup>7</sup>.

Цель статьи – привести доказательства эффективности применения этнических видов спорта как средств воспитания быстроты и ловкости на занятиях физической культурой и тренировках в любительском спорте.

Анализ работ тренеров и ученых показал, что и методика современной спортивной подготовки, и традиционные (этнические) средства физического воспитания теряют свою эффективность именно из-за невозможности применять их систематически, особенно это касается методики спортивной подготовки.

Методология исследования включает в себя сравнительный и системный анализ методик современной спортивной подготовки, методов традиционного (этнического) физическо-

го воспитания на примере русского народа, выявления их сильных и слабых качеств и возможности их применения для занятий физкультурой современной молодежи.

На Руси для физического воспитания прежде всего использовались военные игры и состязания, где одновременно и развивалась, и проверялась физическая подготовленность в полном объеме с позиции прикладных возможностей<sup>8</sup>. Проводились игры и состязания регулярно в воскресные и праздничные дни<sup>9</sup>. Что касается ловкости и быстроты, то эти качества так или иначе проявлялись практически в каждом состязании, будь то *салки* у детей или, например, *кила* или *жареные бугры* у взрослых.

Использование в настоящий период военных игр и состязаний русского народа как средств развития таких физических качеств, как быстрота и ловкость, целесообразно по нескольким причинам.

Военные игры и состязания русского народа по замыслу ориентированы на тренировку перечисленных выше прикладных физических действий именно в стрессовом режиме (режиме сражения). Методы, средства и условия воспитания быстроты и ловкости, применяемые в большом спорте, в полном объеме используются и в этнических состязаниях. В них присутствуют выполняемые с высокой скоростью и общеразвивающие и специальные упражнения (циклические, выполняемые с максимальной частотой, и ациклические, выполняемые с максимальной быстротой).

В военных играх увеличивается скорость реакции, происходит ломка скоростного барьера из-за нетипичности и многовариантности выполнения каждого нового задания [Озолин, 2011; Traditional..., 2010]. Многообразные повторения двигательных действий с максимальной

<sup>5</sup> Грецов Г.В. Теория и методика обучения базовым видам спорта: легкая атлетика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.В. Грецов, С.Е. Войнова, А.А. Германова, И.В. Дмитриев, В.Ф. Костюченко, В.Е. Лутковский, М.Ю. Щенникова, А.Б. Янковский, Д.С. Зайко. М.: ИЦ Академия, 2017. 288 с. URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=32448752>

<sup>6</sup> Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Учебник тренера по борьбе. Красноярск: Изд-во РИО КПКУ, 1995. 213 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23567700>

<sup>7</sup> Смирнов В.М., Дубровский В.И. Физиология физического воспитания и спорта: учебник для студ. сред. и высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 608 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24401959>

<sup>8</sup> Горбунов Б.В. Воинская состязательно-игровая традиция в народной культуре русских. Историко-этнографическое исследование / Институт этнологии и антропологии РАН. М., 1999. 379 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23623373>

<sup>9</sup> Тедорадзе А.С. Русские рукопашные состязания как явление социальной истории аграрного общества. Тамбовская губерния, вторая половина XIX – первая половина XX в.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Тамбов, 2002. 310 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19181792>

мощностью, перемежающиеся с достаточно продолжительными периодами относительно низкой двигательной активности, дают очень высокую нагрузку на мышцы, не допуская перегрузки сердечно-сосудистой системы [Антистрессорные..., 2002; Селуянов, 2007; Мякиченко, Селуянов, 2009].

По итогам теоретических исследований был сделан вывод, что учебное занятие по физической культуре эффективно строить не как спортивную тренировку с плановым продолжением (составную часть микроцикла), которую зачастую невозможно выполнить на следующем занятии, а как спортивный праздник, на котором логически последовательно проводится ряд игр и состязаний, являющихся, по сути, подводными заданиями для завершающего, финального состязания, ради выполнения которого и планировалось все занятие, с определением промежуточных результатов и выявлением слабых мест в физической подготовленности, то есть одно такое занятие можно сравнить с одним тренировочным микроциклом. Соответствующая задачам учебного занятия игра или состязание применяется или в первоначальном, историческом виде, или с внесенными коррективами в правилах и условиях ее проведения.

В русских народных военных играх нет специальных упражнений для улучшения эластичности мышц и подвижности в суставах и специальных тренировок правильности отдельных движений для повышения внутримышечного согласования. Их приходится проводить вне игры, как дополнительные тренировочные задания в виде выполнения плясовых элементов, играющих роль подводных упражнений [Александров, 2013].

Результаты исследования: для проверки эффективности гипотезы применения военных игр и состязаний русского народа в качестве средств воспитания быстроты и ловкости был проведен педагогический эксперимент. В течение двух лет в начале каждого учебного года формировалась группа юношей студенческого возраста (от 17 до 21 года), годных по со-

стоянию здоровья к физическим нагрузкам, ранее не занимавшихся спортом и не имеющих каких-либо спортивных разрядов. Для чистоты эксперимента эти условия формирования экспериментальной группы соблюдались каждый раз при формировании новой группы.

В начале эксперимента определялась физическая подготовка участников посредством выполнения тестов ГТО 6-й ступени. Были выбраны тесты, отражающие проявление быстроты и ловкости испытуемого. Эти же нормы ГТО участники экспериментальной группы сдавали по окончании эксперимента<sup>10</sup>.

Тренировка строилась как спортивный праздник, во время которого последовательно проводились несколько состязаний, как индивидуальных, так и командных, причем команды перед каждым новым состязанием формировались заново жеребьевкой. Частота тренировочных занятий – 3 раза в неделю.

Для тренировки быстроты и ловкости применялись в основном:

– *лапта* (командная игра, в которой игроки одной команды после удара битой по мячу стремятся перебежать игровое поле и вернуться на старт, а игроки другой команды пытаются поймать мяч и попасть им в кого-нибудь из команды соперников, кто находится в поле);

– *выжигала* (находясь в границах игрового поля, необходимо уклоняться или ловить мяч, кидаемый двумя водящими, стоящими за границами поля друг напротив друга);

– *чехарда* (перепрыгивание или запрыгивание на препятствие с опорой на руки или без опоры);

– *весло* (перепрыгивание с места или с разбега вертикально стоящей палки, в историческом варианте палка наклонена в сторону прыгуна, по всей видимости, моделировала копье, через которое надо перепрыгнуть, чтобы достигнуть противника);

– *салки* (догнать и предметом задеть, т.е. «осалить», соперника, вариант: в качестве предмета использовался деревянный нож,

<sup>10</sup> Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс [Электронный ресурс]. URL: <https://gtogto.ru/normy/>

зачетная область «осаливания» (здесь в качестве «осаливания» – нанесение колющего или режущего удара) – корпус и бедра, соперник при этом не позволяет себя осалить, отбивает удары предметом; категорически запрещено касание предметом головы, шеи, паха);

варианты бега *взапуски* (наперегонки):

– *наперегонки с конем* – в качестве коня используется велосипед, соперники по очереди или бегут, или едут. Задача: обогнуть препятствие, отстоящее от места старта на 30–60 метров, и вернуться на старт;

– бег *наперегонки в гору, с горы, по снегу, по параллельным жердям (веслам)*, расположенным примерно в 0,5 метра над землей [Чернецов, Чернецов, 1970; Александров, 2013].

Для тренировки скоростной выносливости и «взрывной» силы, кроме *чехарды* и *весла* применялись:

– *кила*<sup>11</sup> или *русмяч* (команда стремится занести мяч в зачетную зону соперника, преодолевая его сопротивление и не позволяя ему занести мяч в свою зачетную зону, в *киле* разрешены борьба и удары ногами по мячу, лежащему на земле, в *русмяче* удары ногами запрещены, но разрешены элементы рукопашного боя)<sup>12</sup>;

– *жареный бугор* (игроку необходимо забежать на возвышенность, уклоняясь от ударов либо пластиковыми палками, либо мешка-

ми, заполненными тканью, наносимых стоящими вдоль траектории его движения игроками, а также преследующих его; достигнув вершины, игроку нужно скатиться кубарем по склону к подножью, используя элементы самостраховки) [Чернецов, Чернецов, 1970];

– варианты борцовских состязаний: борьба «за вороток» (свалить соперника на землю, не распуская предварительного захвата соперника одной рукой за одежду в районе воротника); борьба «рука в руку» (свалить соперника на землю, не распуская предварительного захвата-рукопожатия одной рукой);

– перетягивание палки (из исходного положения сидя друг напротив друга, упершись ступнями в ступни соперника, взяв палку, расположенную поперек, двумя руками; из исходного положения стоя друг напротив друга, взяв палку, расположенную вдоль, как винтовку, двумя руками);

– жонглирование гирей 16 кг [Александров, 2013].

Результаты испытаний в начале и в конце эксперимента сведены в таблицу. В каждом из девяти испытаний видна значительная разница результатов после окончания эксперимента. Участники экспериментальной группы показали результаты гораздо лучшие, чем участники контрольной группы.

**Результаты эксперимента**  
**Comparison of experimental results**

Испытательные тесты педагогического эксперимента		Экспериментальная группа 2015–2016 гг.	Контрольная группа 2015–2016 гг.	Экспериментальная группа 2016–2017 гг.	Контрольная группа 2016–2017 гг.
1		2	3	4	5
Бег на 30 м (с)	до эксперимента	5,2±0,7	5,1±1,4	5,2±1,3	5,2±1,1
		T≤1,96		T≤1,96	
	после эксперимента	4,3±0,5	4,8±1,0	4,5±0,4	4,9±1,0
		T>1,96		T>1,96	

<sup>11</sup> Федерация Килы [Электронный ресурс]. URL: <https://kila.ru/texts/pravila-igry>

<sup>12</sup> Традиционные игры «Атмановские кулачки» [Электронный ресурс]. URL: <http://atmanovskiekulachki.ru/>

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
Бег на 60 м (с)	до эксперимента	8,8±0,8	8,8±1,0	9,2±1,1	9,0±1,5
		T≤1,96		T≤1,96	
	после эксперимента	8,2±0,8	8,6±0,9	8,5±0,8	8,8±1,3
		T>1,96		T>1,96	
Бег на 100 м (с)	до эксперимента	14±1,6	13,8±1,7	14,4±1,0	14,2±1,8
		T≤1,96		T≤1,96	
	после эксперимента	13,2±1,3	13,7±1,6	13,2±1,2	13,9±1,3
		T>1,96		T>1,96	
Челночный бег 3x10 м (с)	до эксперимента	7,9±0,9	7,9±0,8	9,0±1,4	8,9±1,7
		T≤1,96		T≤1,96	
	после эксперимента	7,2±0,7	7,7±0,8	7,8±0,6	8,6±1,5
		T>1,96		T>1,96	
Прыжок в длину с места (см)	до эксперимента	215±27	213±31	213±30	214±33
		T≤1,96		T≤1,96	
	после эксперимента	241±25	234±37	241±23	232±35
		T>1,96		T>1,96	
Метание спортивного снаряда весом 700 г (м)	до эксперимента	35±6	35±5	34±9	34±8
		T≤1,96		T≤1,96	
	после эксперимента	40±6	37±7	40±8	36±11
		T>1,96		T>1,96	
Прыжок в длину с разбега (см)	до эксперимента	442±85	436±74	430±86	432±94
		T≤1,96		T≤1,96	
	после эксперимента	492±110	477±90	483±102	469±81
		T>1,96		T>1,96	
Рывок гири 16 кг за 4 мин (кол-во раз)	до эксперимента	44±20	42±35	35±19	36±24
		T≤1,96		T≤1,96	
	после эксперимента	51±19	45±28	46±19	40±25
		T>1,96		T>1,96	
Подъем туловища из положения лежа за 1 мин (кол-во раз)	до эксперимента	38±11	39±14	38±11	38±15
		T≤1,96		T≤1,96	
	после эксперимента	45±11	41±18	45±11	40±17
		T>1,96		T>1,96	

Достоверность различий результатов каждого теста, полученных до начала педагогического эксперимента и после его завершения, определялась с помощью критерия Крамера – Уэлча<sup>13</sup>. Эмпирические значения  $T_{\text{эмп}}$  оказались больше критического значения  $T_{0,05}=1.96$  в каждом

случае сравнения результатов тестирования после эксперимента, что позволяет сделать вывод, что достоверность различий результатов после эксперимента составляет 95 %.

*Заключение.* Повторяемость достоверности различия результатов дает право утверждать правомочность и эффективность методики применения военных игр русского народа для воспитания ловкости и скоростно-силовых качеств.

<sup>13</sup> Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с. URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=18062551>

**Библиографический список**

1. Александров А.В. Традиционные силовые состязания как важный элемент состязательно-прикладной культуры русского населения Западной Сибири первой половине XX века // Национальные культуры Урала. Гендерный аспект в традиционной культуре: сб. ст. / Минво культуры Свердловской области; Центр традиционной народной культуры Среднего Урала; сост. С.Н. Кучевасова. Екатеринбург, 2013. С. 29–42. URL: <https://dikoe-pole.com/2014/03/09/aleksandrov/> (дата обращения: 02.02.2020).
2. Антистрессорные реакции и активационная терапия: реакция активации как путь к здоровью через процессы самоорганизации / Л.Х. Гаркави и др.; Российская акад. естественных наук. Екатеринбург: Филантроп, 2002. Ч. 1. 196 с.
3. Мякиченко Е.Б., Селуянов В.Н. Развитие локальной мышечной выносливости в циклических видах спорта. М.: ТВТ «Дивизион», 2009. 360 с. URL: <https://refdb.ru/look/3407207-pall.html> (дата обращения: 02.02.2020).
4. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2011. 864 с. URL: <https://www.kodges.ru/fizra/fizgimnast/236800-nastolnaya-kniga-trenera.-nauka-pobezhdad.html> (дата обращения: 02.02.2020).
5. Селуянов В.Н. Подготовка бегуна на средние дистанции. М.: ТВТ «Дивизион», 2007. 112 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19988255> (дата обращения: 02.02.2020).
6. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры. 2-е изд. М.: ТВТ «Дивизион», 2009. 192 с. URL: <https://uchi-fitness.ru/upload/iblock/97c/97cdb990ccce02606ed7fa73102e117e.pdf>. (дата обращения: 02.02.2020).
7. Чернецов Г.Г., Чернецов Н.Г. Путешествие по Волге. М.: Мысль, 1970. 144 с. URL: <https://kostromka.ru/chernecov/1.php> (дата обращения: 15.01.2020).
8. Fitzgerald M. How bad do you want it: Mastering the psychology of mind over muscle. VeloPress (October 27, 2015). P. 272. URL: <https://www.amazon.ae/How-Bad-You-Want-Psychology/dp/1937715418>. (дата обращения: 15.01.2020).
9. Galloway J., Clark N. Nutrition for runners // Meyer & Meyer Sport. 2014. April 15. P. 232. URL: [http://dl.booktolearn.com/ebooks2/sport/9781782550273\\_Nutrition\\_For\\_Runners\\_b0fd.pdf](http://dl.booktolearn.com/ebooks2/sport/9781782550273_Nutrition_For_Runners_b0fd.pdf) (дата обращения: 15.01.2020).
10. Galloway J. The Run-walk-run method // Meyer & Meyer Sport. 2 ed. 2016. June 1. P. 232. URL: [http://dl.booktolearn.com/ebooks2/sport/9781782550273\\_Nutrition\\_For\\_Runners\\_b0fd.pdf](http://dl.booktolearn.com/ebooks2/sport/9781782550273_Nutrition_For_Runners_b0fd.pdf) (дата обращения: 15.01.2020).
11. Guilhem G., Cornu C., Guevel A. Neuromuscular and muscle-tendon system adaptations to isotonic and isokinetic eccentric exercise // Annals of Physical and Rehabilitation Medicine. 2010. Vol. 53, is. 5. P. 319–341. DOI: 10.1016/j.rehab.2010.04.003
12. Humphrey L. Hansons marathon method: Run your fastest marathon the Hansonsway. VeloPress. 2 ed. 2016. January 1. P. 256. URL: <https://www.amazon.com/Hansons-Marathon-Method-Your-Fastest/dp/1937715485> (дата обращения: 15.01.2020).
13. Maltais M.L., Perreault-Ladouceur J., Dionne I.J. The effect of resistance training and different sources of post-exercise protein supplementation on muscle mass and physical capacity in sarcopenic elderly men // J Strength Cond Res. 2015. Nov. 7. DOI: 10.1519/JSC.0000000000001255
14. Schoenfeld B., Peterson M., Ogborn D., Contreras B., Sonmez G. Effects of low vs. high-load resistance training on muscle strength and hypertrophy in well-trained men // J Strength Cond Res. 2015. Oct. 29 (10). P. 2954–63. DOI: 10.1519/JSC.0000000000000958
15. Stone M.H., Stone W.A. Principles and practice of resistance training. Human Kinetics, 2007. P. 376. URL: <https://www.amazon.com/Principles-Practice-Resistance-Training-Michael/dp/0880117060> (дата обращения: 15.01.2020).
16. Traditional games and social health / ed. by G. Jaouen, P. Lavega Burgués, C. de la Villa Porrás. Huelgoa (France): ITSGA and AEJeST, 2010. URL: [http://jugaje.com/pdf/eb\\_social\\_health\\_2010.pdf](http://jugaje.com/pdf/eb_social_health_2010.pdf) (дата обращения: 15.01.2020).

# ETHNIC GAMES AND COMPETITIONS AS MEANS FOR DEVELOPMENT OF SPEED AND AGILITY OF MOVEMENTS AMONG STUDENTS DURING PHYSICAL EDUCATION CLASSES

**D.G. Mindiashvili (Krasnoyarsk, Russia)**

**A.I. Savchuk (Krasnoyarsk, Russia)**

**A.V. Markelov (Krasnoyarsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The methods for development of speed and agility of movements were initially based on ethnic competitive game culture. Then, due to the emergence of sports as a social phenomenon, the emergence and development of sports science, they were replaced by methods of sports training.

The techniques used in sports are focused primarily on the competition calendar. The load distribution in the training process is systematized according to annual macrocycles, which allows athletes and coaches to create the super-compensation effect necessary for the maximum possible development of such physical qualities as speed and agility. In physical education classes, it is very difficult to obtain the effect of supercompensation with the help of sports techniques, since the conditions for their use are not observed. It is advisable to design a lesson in physical education in the form of a microcycle, logically completed, not depending on the previous lesson, in which ethnic competitions are the means for developing speed and agility.

*The purpose of the article* is to provide evidence of the effectiveness of the use of ethnic sports, as a means for developing speed and agility in physical education and training in amateur sports.

The *research methodology* is a comparative and systematic analysis of the methods of modern sports training and traditional (ethnic) methods of physical education.

*Research results.* A pedagogical experiment showed that a traditional (ethnic) game or competition is the best way to develop speed and agility in amateur sports and for physical education. Each training session or class includes several consecutive games or competitions, which are leading exercises for the final competition held at the end of the training session. Such a lesson or training is practically a training microcycle, in which the initial, final and end-to-end control of the physical development of athletes is naturally integrated.

*Conclusion.* The proposed method of organizing physical education lessons on the example of Russian ethnic military games and competitions is optimally suitable for its use in physical education lessons at universities. The repeatability of the reliability of the difference in the results gives the right to assert the competence and effectiveness of the methodology of using the battle games of the Russian people to cultivate agility and speed-power qualities.

**Keywords:** *speed, agility, physical education, sports training, Russian battle games and competitions, the effect of hypercompensation, training cycle.*

## References

1. Aleksandrov A.V. Traditional power competitions as an important element of competitive-applied culture of the Russian population of Western Siberia in the first half of the twentieth century. In: National cultures of the Urals. The gender aspect in traditional culture / Ministry of Culture of the Sverdlovsk Region; Center for Traditional Folk Culture of the Middle Urals [compiled by S.N. Kuchevasova]. Yekaterinburg, 2013. P. 29–42. URL: <https://dikoe-pole.com/2014/03/09/aleksandrov/>
2. Antistress reactions and activation therapy: activation reaction as a way to health through self-organization processes / Garkavi L.Kh., et al.; Russian Acad. natural sciences. Yekaterinburg: Philanthropist, 2002. P. 1. 196 p.
3. Myakichenko E.B., Seluyanov V.N. The development of local muscle endurance in cyclic sports. M.: TVT „Divizion”, 2009. 360 p. URL: <https://refdb.ru/look/3407207-pall.html>
4. Ozolin N.G. The handbook of a trainer: The science of winning. M.: AST: Astrel: Polygraphizdat, 2011. 864 p. URL: <https://www.kodges>.

- ru/fizra/fizgimnast/236800-nastolnaya-kniga-trenera.-nauka-pobezhdat.html
5. Seluyanov V.N. Mid-range runner training. M.: TVT „Divizion”, 2007. 112 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19988255>
  6. Seluyanov V.N. Technology of health-improving physical culture. 2nd ed. M.: TVT „Divizion”, 2009. 192 p. URL: <https://uchi-fitness.ru/upload/iblock/97c/97cdb990ccce02606ed7fa73102e117e.pdf>
  7. Chernetsov G.G., Chernetsov N.G. Traveling along the Volga. M.: Mysl, 1970. 144 p. URL: <https://kostromka.ru/chernecov/1.php>
  8. Fitzgerald M. How bad do you want it: Mastering the psychology of mind over muscle. VeloPress (October 27, 2015). P. 272. URL: <https://www.amazon.ae/How-Bad-You-Want-Psychology/dp/1937715418>
  9. Galloway J., Clark N. Nutrition for runners. Meyer & Meyer Sport (April 15, 2014). P. 232. URL: [http://dl.booktolearn.com/ebooks2/sport/9781782550273\\_Nutrition\\_For\\_Runners\\_b0fd.pdf](http://dl.booktolearn.com/ebooks2/sport/9781782550273_Nutrition_For_Runners_b0fd.pdf)
  10. Galloway J. The Run-walk-run method. Meyer & Meyer Sport; 2 edition (June 1, 2016). P. 232. URL: [http://dl.booktolearn.com/ebooks2/sport/9781782550273\\_Nutrition\\_For\\_Runners\\_b0fd.pdf](http://dl.booktolearn.com/ebooks2/sport/9781782550273_Nutrition_For_Runners_b0fd.pdf)
  11. Guilhem G., Cornu C., Guevel A. Neuromuscular and muscle-tendon system adaptations to isotonic and isokinetic eccentric exercise // Annals of Physical and Rehabilitation Medicine. 2010. Vol. 53, is. 5. P. 319–341. DOI 10.1016/j.rehab.2010.04.003
  12. Humphrey L. Hansons marathon method: Run your fastest marathon the Hansonsway. VeloPress. 2 ed. (January 1, 2016). P. 256. URL: <https://www.amazon.com/Hansons-Marathon-Method-Your-Fastest/dp/1937715485>
  13. Maltais M.L., Perreault-Ladouceur J., Dionne I.J. The effect of resistance training and different sources of post-exercise protein supplementation on muscle mass and physical capacity in sarcopenic elderly men // J Strength Cond Res. 2015. Nov. 7. DOI 10.1519/JSC.0000000000001255
  14. Schoenfeld B., Peterson M., Ogborn D., Contreras B., Sonmez G. Effects of low vs. high-load resistance training on muscle strength and hypertrophy in well-trained men // J Strength Cond Res. 2015. Oct. 29 (10). P. 2954–63. DOI 10.1519/JSC.0000000000000958
  15. Stone M.H., Stone W.A. Principles and practice of resistance training. Human Kinetics, 2007. P. 376. URL: <https://www.amazon.com/Principles-Practice-Resistance-Training-Michael/dp/0880117060>
  16. Traditional games and social health / ed. by G. Jaouen, P. Lavega Burgués, C. de la Villa Porras. Huelgoa (France): ITSGA and AEJeST, 2010. URL [http://jugaje.com/pdf/eb\\_social\\_health\\_2010.pdf](http://jugaje.com/pdf/eb_social_health_2010.pdf)

## МЕТОДИКА СЕЛЕКТИВНОГО ОТБОРА СПОРТСМЕНОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ВОЛЕЙБОЛ» ПО ПСИХОМОТОРНЫМ ЗАДАТКАМ

А.А. Ржанов (Ангарск, Россия)

О.А. Шишлянникова (Иркутск, Россия)

Э.Б. Бальжинимаев (Иркутск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье анализируется проблема отсутствия в современных методах и принципах спортивного отбора для специализации «Волейбол»<sup>1</sup> селекции по психомоторным способностям и их задаткам.

Учитывая совпадение сенситивных периодов первичного отбора и формирование психомоторики человека, проблему можно компенсировать, собрав в единую методику доступные и эффективные способы. Цель статьи – разработать эффективную методику селективного отбора спортсменов по специализации «Волейбол».

*Методология исследования.* На основе изучения и сравнительного анализа основных методов развития и тестирования психомоторных способностей человека, разработанных отечественными и зарубежными авторами, были выделены наиболее важные параметры развития для специализации. Концепция формирования методических материалов определялась доступностью использования в материально-техническом оснащении, признанием научным сообществом.

*Результаты.* Разработана методика тестирования и быстрого развития специальных качеств на основе интегрирования упражнений, имеющих доступную материально-техническую базу в осна-

щении, отобранных из научных трудов и практик. Тестовая часть методики состоит из семи тестов-упражнений, каждый из которых определяет психо-сенсорную реакцию до тренировочного цикла и после него. Комплекс упражнений имеет несколько вариантов, которые следует применять в соответствии с возрастом и подготовкой тестируемых. Кроме развивающих упражнений, в методике присутствуют рекомендации по отслеживанию показателей спортсменов по частоте сердечных сокращений при нагрузках, потреблению кислорода и параметрам роста тела по антропометрическим показателям.

*Заключение.* Результаты тестирования отражают достоверные позитивные изменения, связанные с развитием способности игрока управлять параметрами времени, пространства, усилия, сложной реакции выбора. Использование представленной тестовой методики, направленной на развитие специальных качеств путем дифференцирования двигательных параметров, дополняет классические методы спортивного отбора. Она является эффективной методикой отбора спортсменов по психомоторным способностям для специализации «Волейбол».

**Ключевые слова:** психомоторные качества, ранний спортивный отбор, различительная чувствительность, спортивные задатки, тестирование.

**П**остановка проблемы. «Волейбол» как специализация имеет характерные способы отбора спортсменов, где первоначально рассматриваются морфологические при-

знаки, определяющие в перспективе высокий рост [Серова, Худайназарова, 2017, с. 184–189]. Другой принципиальной характеристикой, определяющей пригодность к этой специализации, является двигательная способность в совокупности с психоэмоциональными задатками [Аршинова и др., 2019, с. 106–113; Воронов, 2018, с. 54–56; Озеров, Федотова, 2016, с. 1–7]. К.К. Марков рассматривает процесс восприятия собственных движений по параметрам пространства как «различительную чувствительность»

<sup>1</sup> Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 02.08.2019) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», ст. 34.3: Права и обязанности организации, осуществляющей спортивную подготовку (введена Федеральным законом от 06.12.2011 № 412-ФЗ) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_122862/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/#dst100099](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_122862/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/#dst100099) (дата обращения: 04.07.2019).



[Шестаков и др., 2019, с. 26–30]. Данный психосенсорный параметр отображает соответствие специализации.

В устоявшихся классических принципах спортивного отбора для специализации «Волейбол» усматривается проблематика, связанная с отсутствием методики, объединяющей технологии селекции по психомоторным качествам [Андрущишин и др., 2016, с. 63–67; Гамалий, Шленская, 2015, с. 87–93; Кылосов и др., 2018, с. 85–90]. Сенситивный период формирования и развития психомоторики человека совпадает с периодом первичного отбора в волейбол и продолжается 2–3 года. Известные принципы распознавания психомоторных задатков на начальном этапе спортивного отбора имеют зависимость между данными задатками и правильностью выбранной специализации. Проблема исследования состоит в том, как интегрировать существующие, наиболее доступные в материально-техническом оснащении технологии распознавания и быстрого формирования психомоторных способностей [Звездина, 2017, с. 54–58; Кылосов и др., 2018, с. 85–90] в единую методику, имеющую практическую значимость и дополняющую классические методы спортивного отбора.

*Цель* статьи – разработать и научно обосновать эффективную методику селективного отбора по психомоторным способностям для специализации «Волейбол».

*Методологию* исследования составили: основные положения психомоторики и психомоторных задатков, разработанные в трудах И.М. Сеченова, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна; основные подходы и методы выявления психомоторных способностей при отборе спортсменов, разработанные отечественными и зарубежными авторами. Их анализ показал, что первичный спортивный отбор в группу начальной подготовки можно дополнить тестами на психомоторику, которые дают представление о способностях и врожденных двигательных задатках. При повторном спортивном отборе, который будет продолжаться в течение первого года, и дальнейшей спортивной ориентации выявлялась важная зависимость от первоначального

результата и скорости развития специальных качеств, которые будут влиять на усвоение всего тренировочного материала. Среди них: простая и сложная реакция [Болгов и др., 2018, с. 42–46; Немцов и др., 2017, с. 42–46]; способность к концентрации внимания, равновесие и координация [Ботяев, 2015, с. 127–130]; выносливость и анаэробная способность [Орел, Тамбовцева, Туркова, 2017, с. 89–92; Шелков, Щербинина, Баканов, 2019, с. 84–86]. На основе изучения и сравнительного анализа основных методов развития и тестирования психомоторных способностей человека, разработанных отечественными и зарубежными авторами, были выделены наиболее важные параметры развития для специализации. Концепция формирования методических материалов определялась доступностью использования в материально-техническом оснащении, признанием научным сообществом.

*Обзор научной литературы.* Психомоторные системы человека включают в себя операционные компоненты: точность, интенсивность и эффективность [Шестаков и др., 2019, с. 26–30]. Их функционирование зависит от психических процессов ощущения и восприятия. Термин «психомоторика» как объективное восприятие человека ввел физиолог И.М. Сеченов. К.К. Платонов (1972) смог классифицировать психомоторные реакции на множество разновидностей [Болгов и др., 2018, с. 42–46; Ботяев, 2015, с. 127–130]. С.Л. Рубинштейн изучил природу особенностей и психомоторных задатков, определив коридор становления сенситивного развития, а также доказал существование верхнего и нижнего порога развития психомоторных способностей человека. В.Г. Шварц доказал врожденную зависимость между потребляемым кислородом и психосенсорной разновидностью – выносливостью [Ибрагимов, Васенков, Илюшин, 2017, с. 86–89; Кубряк, 2017, с. 107–111; Орел, Тамбовцева, Туркова, 2017, с. 89–92; Шелков, Щербинина, Баканов, 2019, с. 84–86]. Используя при нагрузках задержку дыхания и устойчивость к гипоксии, он доказал генетическую лимитированность развития психомоторики. В.П. Озеров разработал методику измерения некоторых психомоторных

показателей, таких как сила, быстрота, выносливость и ловкость. К.К. Марков группировал виды спорта по предопределенности действий, а для вида «Волейбол» выделил различительную чувствительность как определяющую сенсорную способность [Неповинных, 2018, с. 49–51; Неповинных, 2019, с. 144–147; Рязанов, Богданов, 2019, с. 53–58].

Возможность использования компьютерной программы «Reaction Time Tes» для определения простой и сложной реакции выбора, ее тестирования описана в работах ряда ученых [Немцов и др., 2017, с. 42–46].

*Результаты исследования.* Методика тестирования и быстрого развития специальных качеств получена в результате интегрирования упражнений, имеющих доступную материально-техническую базу в оснащении, отобранных из научных трудов и практик. Тестовая часть состоит из семи упражнений, каждое из которых определяет психосенсорную реакцию до тренировочного цикла и после него. Комплекс упражнений имеет несколько вариантов, которые следует применять в соответствии с возрастом и подготовкой тестируемых. Кроме развивающих упражнений, в методике присутствуют рекомендации по отслеживанию показателей спортсменов по частоте сердечных сокращений (ЧСС) при нагрузках, потреблению кислорода и параметрам роста тела по антропометрическим показателям.

Тест 1. Позволяет определить способность пространственного и силового различия, через прыжок в длину с места без контроля шкалы результата тестируемым. После 100 % усилия задание на выполнение прыжка 70, 50 % и снова на 100 %, далее задается коридор усилия от 100 % до 70 % и от 85 до 65 %, в который следует попадать, ступенчато увеличивая или уменьшая результат. Тест выполняется до ошибки (непопадания в заданный коридор), результаты фиксируются и разбираются с тестируемым.

Тест 2. Позволяет определить силовую и пространственную различительную чувствительность (аналогично тесту 1). Бросок набивного мяча (1 кг) из-за головы двумя руками: стоя, сидя, в прыжке с усилием 100, 70, 50, 100 % и т.д.

Тест 3. Позволяет выявить анаэробную способность испытуемого, а также волевые задатки. Задержка дыхания в спокойном состоянии по секундомеру.

Тест 4. Позволяет определить волевые и анаэробные способности, выносливость. Задержка дыхания с одновременным контролем и бросками теннисных мячей в корзину. Время задержки дыхания фиксируется секундомером, количество брошенных и заброшенных мячей фиксируется с результатами теста 3. Испытуемый должен находиться в положении сидя на стуле, дистанция до корзины (ведра) 1,5 м, теннисные мячи в свободном доступе. Бросать можно только одной рукой поочередно.

Тест 5. Позволяет определить различительную силовую чувствительность. Замер усилия кистевого сжатия динамометром с усилием 100, 70, 50, 100 % (подобно тестам 1, 2, но без пространственного контроля).

Тест 6. Позволяет определить простую и сложную реакцию (требуются компьютер и установка программы «Reaction Time Indicator»), скорость реакции высчитывается из трех попыток путем среднего арифметического в миллисекундах. Сложная реакция выбора имеет зависимость от способности и умения концентрировать внимание в процессе тренировок, составлять шаблонные варианты выбора и т.д. [Кубряк, 2017, с. 107–111].

Тест 7. Позволяет определить различительную чувствительность по времени. Применяя обычный секундомер, испытуемый, получает прямой доступ к старту и остановке, но без контроля шкалы. Путем заданных коротких временных интервалов 15–20–7 секунд пытается как можно точнее остановить секундомер. Далее при попадании в статическом состоянии контроль временных интервалов в динамике: выполнять различные упражнения, стартуя и останавливая секундомер по собственному восприятию, но в заданный коридор.

Методика тестирования используется по окончании каждого тренировочного цикла, она позволяет отследить быстрый прирост в качественную сторону у испытуемых, выделяет их как

способных. Кроме тестов на психомоторные способности, методика имеет несколько тестов, контролирующих функциональное состояние спортсмена через параметры ЧСС, потребление кислорода, а также антропометрические изменения.

Методика развития психомоторных способностей складывается из комплекса упражнений, развивающих тестируемые способности путем дифференцирования подводящих элементов, развивающих сенсомоторную различительную чувствительность, умение задерживать силовой импульс на короткий интервал времени, точно сопоставляя собственные сложно координационные движения. В зависимости от сенситивного

периода обучаемых методика может отследить скрытый или открытый период тренировки специальных качеств. Понимая поставленную задачу и контролируя собственные движения, юные спортсмены быстрее и точнее выполняют задачу. Формирование психомоторных качеств приходится на возрастной период от 9 до 11 лет [Гамалий, Шленская, 2015, с. 87–93]. Своевременно выявляя задатки и тренируя способности, возможно достичь верхнего доступного предела в развитии. Используя разработанную методику, можно превращать набор двигательных задатков в максимально адаптированный к избранной специализации комплекс возможностей.

**Результаты экспериментальной проверки эффективности методики (испытуемый 11 лет, группа НП, 3-го года обучения, волейбол)**

**The results of an experimental study verifying the effectiveness of the methodology (the test person is 11 years old from the sports group training of the third year, volleyball)**

Вид испытания	Период	X	Q	V, %	±m	Достоверность различий
Тест 6	15.01.2020	0,31	0,045	16,3	0,013	p<0,05
	17.02.2020	0,28	0,029	13,2	0,009	
	Изменения	+0,3	+0,016	+3,1	+0,004	
Тест 5	15.01.2020	0,44	0,071	12,5	0,014	p<0,05
	17.02.2020	0,35	0,046	10,7	0,007	
	Изменения	+0,9	+0,025	+1,8	+0,007	
Тест 2	15.01.2020	3,4	0,332	10,8	0,083	p<0,05
	17.02.2020	2,6	0,211	8,4	0,048	
	Изменения	+0,8	+0,121	+2,4	+0,035	
Тест 1	15.01.2020	3,3	0,336	10,5	0,089	p<0,05
	17.02.2020	2,5	0,200	7,8	0,052	
	Изменения	+0,8	+0,136	+2,6	+0,037	
Тест 7	15.01.2020	12,22,10	37	64	-	p<0,05
	17.02.2020	14,21,7	19	86	-	
	Изменения	+35%	+18	+22	-	
Тест 3, 4	15.01.2020	27/23/8/1		100		p<0,05
	17.02.2020	31/27/10/0		103,8		
	Изменения	+4/4/2/1		+3,8		

Контрольный тренировочный цикл составил 4 недели, общее тренировочное время, включая упражнения на развитие тестируемых показателей, адаптацию и изучение самой методики, 40 часов.

**Заключение.** Результаты тестирования отражают достоверные позитивные изменения, связанные с развитием способности игрока управлять параметрами времени, простран-

ства, усилия, сложной реакции выбора. Использование представленной тестовой методики, направленной на развитие специальных качеств путем дифференцирования двигательных параметров, дополняет классические методы спортивного отбора. Она является эффективной методикой отбора спортсменов по психомоторным способностям для специализации «Волейбол».

## Библиографический список

1. Андрущишин И.Ф., Пресняков И.Н., Денисенко Ю.П., Гераськин А.А. Совершенствование диагностики игрового взаимодействия в волейболе // Человек. Спорт. Медицина 2016. Т. 1, № 1. DOI: 10.14529/hsm160110
2. Аршинова В.В., Арпентьева М.Р., Кузнецова Н.В., Новако А.В. Вопросы психологического сопровождения в спорте, рекреационно-оздоровительной и лечебной практиках // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. Т. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-v-sporte-rekreatsionno-ozdorovitelnoy-i-lechebnoy-praktikah/pdf> (дата обращения: 02.03.2020).
3. Болгов В.Н., Тагирова Н.П., Галлямова О.Н., Перепелкин В.В. Использование времени двигательной реакции для определения психологических особенностей бадминтонистов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 1 (155). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vremeni-dvigatelnoy-reaktsii-dlya-opredeleniya-psihologicheskikh-osobennostey-badmintonistov/pdf> (дата обращения: 02.03.2020).
4. Ботяев В.Л. Координационные способности в системе спортивного отбора // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/koordinatsionnye-sposobnosti-v-sisteme-sportivnogo-otbora/pdf> (дата обращения: 02.03.2020).
5. Воронов Н.А. Психологические факторы, влияющие на результат выступления спортсмена в соревнованиях // Педагогические науки. 2018. № 10–1. DOI: 10.24411/2500-1000-2018-10063
6. Гамалий В.В., Шленская О.Л. Оценка и интерпретация нападающих действий в волейболе // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2015. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-i-interpretatsiya-napadayuschih-deystviy-v-voleybole/pdf> (дата обращения: 02.03.2020).
7. Звездина А.О. Игровая методика развития психомоторных реакций средствами волейбола у будущих работников судебной системы // Наука без границ. 2017. № 10 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-metodika-razvitiya-psihomotornyh-reaktsiy-sredstvami-voleybola-u-buduschih-rabotnikov-sudebnoy-sistemy/pdf> (дата обращения: 02.03.2020).
8. Ибрагимов И.Ф., Васенков Н.В., Илюшин О.В. Измерения показателей частоты сердечных сокращений растущего организма при резко усиленной двигательной активности // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-pokazateley-chastoty-serdechnyh-sokrashcheniy-rastuschego-organizma-pri-rezko-usilennoy-dvigatelnoy-aktivnosti/pdf> (дата обращения: 01.04.2020).
9. Козлова Н.В., Цехмейструк Е.А. Когнитивная тренировка как метод коррекции когнитивных функций у детей-спортсменов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология 2018. № 1. С. 97–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-trenirovka-kak-metod-korreksii-kognitivnyh-funktsiy-u-detey-sportsmenov/pdf> (дата обращения: 01.04.2020).
10. Кубряк О.В. Гипоксическая тренировка // Физиотерапия, бальнеология и реабилитация. 2017. № 16 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.18821/1681-3456-2017-16-2-107-111>
11. Кылосов А.А., Деньмухомедова Д.А., Шамирова А.Ш., Сборцева Т.В. Влияние утомления от однократной тренировочной нагрузки на быстроту зрительно-моторной реакции волейболисток // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-utomleniya-ot-odnokratnoy-trenirovochnoy-nagruzki-na-bystrotu-zritelno-motornoy-reaktsii-voleybolistok/pdf> (дата обращения: 01.04.2020).

12. Назаренко Л.Д., Маркин М.О., Егорова А.А., Романова Ю.Д. Особенности совершенствования техники бега на короткие дистанции // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. Т. 11, № 4. С. 37–43. DOI 10.14526/01\_1111\_149
13. Немцов О.Б., Ярославкин М.А., Бгуашев А.Б., Полянский А.В., Грекалова И.Н. Компьютерная программа для определения времени простой реакции и реакции выбора // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 10 (152). URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/files/1-155-2018/p42-46.pdf> (дата обращения: 01.04.2020).
14. Неповинных Л.А. Совершенствование нападающего удара в волейболе // Педагогические науки. 2018. № 9. DOI: 10.24411/2500-1000-2018-10010
15. Неповинных Л.А. Совершенствование нижней передачи в волейболе // Педагогические науки. 2019. № 2-1. DOI: 10.24411/2500-1000-2019-10552
16. Озеров В.П., Федотова О.Д. Психолого-педагогические аспекты формирования психомоторных способностей молодежи // Мир науки. 2016. Т. 4, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/44PSMN516.pdf> (дата обращения: 01.04.2020).
17. Орел В.Р., Тамбовцева Р.В., Туркова Е.А. Влияние сосудистой нагрузки сердца и его сократимости на ЧСС у спортсменов // Вестник Новых медицинских технологий. 2017. DOI: 12737/25245
18. Рылова Н.В., Биктимирова А.А., Назаренко А.С. Уровень максимального потребления кислорода как показатель работоспособности спортсменов, специализирующихся в различных видах спорта // Практическая медицина 2015. С. 147–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-maksimalnogo-potrebleniya-kisloroda-kak-pokazatel-rabotosposobnosti-sportsmenov-spetsializiruyuschih-sya-v-razlichnyh-vidah-sporta/pdf> (дата обращения: 01.04.2020).
19. Рязанов А.А., Богданов М.Ю. Развитие скоростно-силовых способностей волейболистов // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24, № 178. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-53-59
20. Серова Л.Н., Худайназарова Д.Р. Этапы спортивного отбора // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 1 (143). URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/9981> (дата обращения: 01.04.2020).
21. Соломченко М.А., Алдошин П.Ю. Управление поведением спортсменов в стрессовых ситуациях // Наука-2020. 2015. С. 72–79. URL: [http://www.nauka-2020.ru/Konf\\_MK-N-1\(12\)\\_2017.pdf](http://www.nauka-2020.ru/Konf_MK-N-1(12)_2017.pdf) (дата обращения: 01.04.2020).
22. Черкасов Р.М. Инновационные методы развития выносливости // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 3/1. С. 83–88. DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-3/1-209-212
23. Шаратских А.Ю. Отбор юных пловцов на основе метода исследования нервно-мышечной реакции // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 3 (157). С. 322–325. URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/11893> (дата обращения: 01.04.2020).
24. Шелков М.В., Щербинина Ф.А., Баканов М.В. Влияние гипоксической тренировки на показатели гомеостаза у конькобежцев в подготовительном периоде // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. Т. 7-1. DOI:10.24411/2500-1000-2019-11375
25. Шестаков М.М., Кулекин И.В., Аникиенко Ж.Г., Забуга А.Г. Изменение точности различения пространственных и силовых параметров движений у юных футболистов 13–15 лет под воздействием утомления // Теория и методика спортивной тренировки. 2019. № 3. URL: <https://kgufkst.ru/file/?id=28347> (дата обращения: 01.04.2020).

# DISCRIMINATIVE TECHNIQUE OF SELECTING SPORTSMEN ACCORDING TO PSYCHOMOTOR POTENTIAL FOR SPECIALIZATION IN VOLLEYBALL

**A.A. Rzhanov (Angarsk, Russia)**

**O.A. Shishlyannikova (Irkutsk, Russia)**

**E.B. Balzhinimayev (Irkutsk, Russia)**

## Abstract

*Statement of the problem.* The article analyzes the issue of the lack of modern methods and principles of sports selection for the specialization of "volleyball", selection according to psychomotor abilities and their potential.

If we consider the coincidence of the age periods of the primary selection and the formation of the psychomotor abilities of a person, the issue can be compensated by collecting accessible and effective methods into a single technique.

*The purpose of the article* is to develop an effective technique for discriminative selection of sportsmen for Volleyball specialization.

*Research methodology.* Having studied and compared the available methods for the development of human psychomotor abilities and methods for testing them by Russian and international authors, the most important development parameters for specialization were identified. The concept of the formation of teaching materials was determined by the availability of material and technical equipment, recognition by the scientific community.

*Research results.* A teaching technique for testing and rapid development of special qualities based on the

integration of exercises that have an affordable material and technical equipment, selected from scientific works and practices, has been developed. The test part of the technique consists of seven exercise tests, each of which determines the psychosensory reaction before and after the training cycle. The set of exercises has several options that should be applied in accordance with the age and preparation of the test. In addition to developing exercises, the teaching technique contains recommendations for tracking athletes' indicators in terms of heart rate during exercise, oxygen consumption and body growth parameters by anthropometric indicators.

*Conclusion.* The test results reflect reliable positive changes associated with the development of the player's ability to control parameters, time, space, effort, and a complex reaction of choice. The use of the presented test technique aimed at developing special qualities by differentiating motor parameters complements the classical methods of sports selection. It is an effective method of selecting athletes according to their psychomotor abilities for the Volleyball specialization.

**Keywords:** *psychomotor qualities, early sports selection, distinctive sensitivity, sports potential, testing.*

## References

1. Andrushchishin I.F., Presnyakov I.N., Denisenko Yu.P., Geraskin A.A. Improving the diagnosis of game interaction in volleyball // *Chelovek. Sport. Meditsina (Man. Sport. Medicine)*. 2016. Vol. 1, No. 1. DOI: 10.14529 / hsm160110
2. Arshinova V.V., Arpentieva M.R., Kuznetsova N.V., Novako A.V. Issues of psychological support in sports, recreational and health-improving and therapeutic practices // *Fizicheskaya kultura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya (Physical Culture. Sport. Tourism. Motor recreation)*. 2019. Vol. 4, No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-v-sporte-rekreatsionno-ozdorovitelnoy-i-lechebnoy-praktikah.pdf>
3. Bolgov V.N., Tagirova N.P., Gallyamova O.N., Perepelkin V.V. The use of motor reaction time to determine the psychological characteristics of badminton players // *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta (Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft)*. 2018. No. 1 (155). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vremeni-dvigatelnoy-reaktsii-dlya-opredeleniya-psihologicheskikh-osobennostey-badmintonistov.pdf>
4. Botyaev V.L. Coordination abilities in the system of sports selection // *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Surgut State Pedagogical University)*. 2015. No. 1 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/koordinat>

- sionnye-sposobnosti-v-sisteme-sportivnogo-otbora.pdf
5. Voronov N.A. Psychological factors affecting the result of an athlete's performance in competitions // *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk, Pedagogicheskie nauki (Pedagogical Sciences, International Journal of Humanities and Natural Sciences)*. 2018. Vol. 10-1. DOI: 10.24411 / 2500-1000-2018-10063
  6. Gamaliy V.V., Shlenskaya O.L. Assessment and interpretation of attacking actions in volleyball // *Izvestiya Tulskogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kultura. Sport (Bulletin of Tula State University. Physical Culture. Sport)*. 2015. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-i-interpretatsiya-napadayuschih-deystviy-v-voleybole.pdf>
  7. Zvezdina A.O. Game methodology for the development of psychomotor reactions by means of volleyball for future employees of the judicial system // *Nauka bez granits (Science without borders)*. 2017. No. 10 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-metodika-razvitiya-psihomotornykh-reaktsiy-sredstvami-voleybola-u-buduschih-rabotnikov-sudebnoy-sistemy.pdf>
  8. Ibragimov I.F., Vasenkov N.V., Ilyushin O.V. Measurements of heart rate indicators of a growing organism with sharply increased motor activity // *Uchenye zapiski Kazanskoy gosudarstvennoy akademii veterinarnoy meditsiny im. N.E. Bauman (Scientific notes of Kazan State Academy of Veterinary Medicine named after N.E. Bauman)*. 2017. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-pokazateley-chastoty-serdechnykh-sokrascheniy-rastuschego-organizma-pri-rezko-usilennoy-dvigatelnoy-aktivnosti.pdf>
  9. Kozlova N.V., Tsekhmeystruk E.A. Cognitive training as a method of correction of cognitive functions in children-athletes // *Vestnik Baltyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya (Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Ser.: Philology, Pedagogy, Psychology)*. 2018. No. 1. P. 97–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-trenirovka-kak-metod-korreksii-kognitivnykh-funktsiy-u-detey-sportsmenov.pdf>
  10. Kubryak O.V. Hypoxic training // *Fizioterapiya, bal'neologiya i reabilitatsiya (Russian journal of the physical therapy, balneotherapy and rehabilitation)*. 2017. No. 16 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.18821/1681-3456-2017-16-2-2-107-111>
  11. Kylosov A.A., Denmukhomedova D.A., Shakhmirova A.Sh., Sbornseva T.V. The effect of fatigue from a single training load on the speed of the visual-motor reaction of volleyball players // *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Surgut State Pedagogical University)*. 2018. No. 4 (55). P. 85–90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-utomleniya-ot-odnokratnoy-trenirovochnoy-nagruzki-na-bystrotu-zritelno-motornoy-reaktsii-voleybolistok.pdf>
  12. Nazarenko L.D., Markin M.O., Egorova A.A., Romanova Yu.D. Features of improving short-distance running techniques // *Pedagogiko-psikhologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kultury i sporta (Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports)*. 2016. Vol. 11, No. 4. P. 37–43. ISSN 2070 4798. DOI: 10.14526 / 01\_1111\_149
  13. Nemtsov O.B., Yaroslavkin M.A., Bguashev A.B., Polyansky A.V., Grekalova I.N. A computer program for determining the time of a simple reaction and a reaction of choice // *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta (Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft)*. 2017. No. 10 (152). URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/files/1-155-2018/p42-46.pdf>
  14. Nepovinnykh L.A. Improving the spike in volleyball // *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk, Pedagogicheskie nauki (International Journal of Humanities and Natural Sciences, Pedagogical Sciences)*. 2018. Vol. 9.
  15. Nepovinnykh L.A. Improvement of the lower gear in volleyball // *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk, Pedagogicheskie nauki (International Journal of*

- Humanities and Natural Sciences, Pedagogical Sciences). 2019. Vol. 2-1. DOI: 10.24411 / 2500-1000-2019-10516.
16. Ozerov V.P., Fedotova O.D. Psychological and pedagogical aspects of the formation of psychomotor abilities among young people // *Mir nauki (World of Science)*. 2016. Vol. 4, No. 5. <https://mir-nauki.com/PDF/44PSMN516.pdf>
  17. Oryol V.R., Tambovtseva R.V., Turkova E.A. The effect of the vascular load of the heart and its contractility on heart rate in athletes // *Vestnik Novykh meditsinskikh tekhnologiy (Bulletin of New Medical Technologies)*. 2017. No. 1. DOI: 12737/25245
  18. Rylova N.V., Biktimirova A.A., Nazarenko A.S. The level of maximum oxygen consumption as an indicator of the health of athletes specializing in various sports // *Prakticheskaya meditsina (Practical medicine)*. 2015. No. 9 (85). P. 147–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-maksimalnogo-potrebleniya-kisloroda-kak-pokazatel-rabotosposobnosti-sportsmenov-spetsializiruyuschih-sya-v-razlichnyh-vid.pdf>
  19. Ryazanov A.A., Bogdanov M.Yu. Development of speed-power abilities of volleyball players // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki (Bulletin of the University of Tambov. Series: Humanities)*. 2019. Vol. 24, No. 178. DOI: 10.20310 / 1810-0201-2019-24-178-53-59.
  20. Serova L.N., Khudaynazarova D.R. Stages of sports selection // *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta (Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft)*. 2017. No. 1 (143). URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/9981>
  21. Solomchenko M.A., Aldoshin P.Yu. Managing the behavior of athletes in stressful situations // *Nauka-2020 (Science-2020)*. 2015. No. 2 (6). P. 72–79. URL: [http://www.nauka-2020.ru/Konf\\_MK-N-1\(12\)\\_2017.pdf](http://www.nauka-2020.ru/Konf_MK-N-1(12)_2017.pdf)
  22. Cherkasov R.M. Innovative methods for the development of endurance // *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl (Historical and Social Educational Ideas)*. 2016. Vol. 8, No. 3/1. P. 83–88. DOI: 10.17748 / 2075-9908-2016-8-3 / 1-209-212
  23. Sharatskikh A.Yew. Selection of young swimmers based on the method of studying the neuromuscular reaction // *Uchenye Zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta (Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft)*. 2018. No. 3 (157). P. 322–325. URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/11893>
  24. Shelkov M.V., Shcherbinina F.A., Bakanov M.V. The effect of hypoxic training on homeostasis among skaters in the preparatory period // *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk (International Journal of Humanities and Natural Sciences)*. 2019. Vol. 7-1. DOI: 10.24411 / 2500-1000-2019-11375
  25. Shestakov M.M., Kulekin I.V., Anikienko Zh.G., Zabuga A.G. Changing the accuracy of distinguishing spatial and power parameters of movements among young football players aged 13–15 under the influence of fatigue // *Teoriya i metodika sportivnoy trenirovki (Theory and methodology of sports training)*. 2019. No. 3. URL: <https://kgufkst.ru/file/?id = 28347>



УДК 796.41

# МЕТОДИКА ОСВОЕНИЯ БИОМЕХАНИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СОСКОКА «ДВОЙНОЕ САЛЬТО ВПЕРЕД В ГРУППИРОВКЕ НА ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ БРУСЬЯХ МАХОМ НАЗАД ИЗ УПОРА»

Ю.В. Шевчук (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы.* В упражнениях на параллельных брусьях соскок двойное сальто вперед в группировке махом назад из упора является кульминационным финальным аккордом, завершающим логичное, эстетически цельное построение, создаваемое гимнастом двигательными средствами. В настоящее время это один из сложных современных соскоков, часто исполняющийся высококвалифицированными гимнастами на крупных соревнованиях. Приземление в доскок после него в конце комбинации существенно повышает шансы гимнаста на получение высокой оценки. Однако фазовая биомеханическая структура техники его исполнения изучена недостаточно. Это обусловлено использованием обычных видеокамер с низкой скоростью съемки (25 к/сек). Проблема состоит в разработке методики освоения техники исполнения соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях махом назад из упора с использованием высокоскоростной съемки видеокамерой Phantom со скоростью 500 к/с.

*Цель статьи* – выявить фазовую биомеханическую структуры техники исполнения соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях махом назад из упора и разработать методику ее освоения.

*Методологию* исследования составляет комплекс инструментальных методов исследования,

в частности использование высокоскоростной видеосъемки видеокамерой Phantom со скоростью 500 к/с, программного обеспечения «Тема MaxTrack» для обработки видеоматериалов, компьютерные технологии, а также теоретический анализ специальной литературы зарубежных и отечественных ученых и программных документов, педагогические наблюдения, структурно-фазовый и педагогико-биомеханический анализ.

*Результаты.* Выявлена фазовая биомеханическая структура техники исполнения гимнастического элемента – двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях. Разработана и обоснована эффективная методика обучения этому элементу.

*Заключение.* С использованием современных инструментальных методов исследована биомеханическая фазовая структура техники исполнения соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях на основе междисциплинарной методологии исследования педагогическая биомеханика. По данным высокоскоростной видеосъемки (500 к/с) определены биомеханические характеристики фазовой микроструктуры и построена педагогико-биомеханическая структурно-фазовая модель.

**Ключевые слова:** спортивная гимнастика, параллельные брусья, соскок, двойное сальто вперед, педагогическая биомеханика, высокоскоростная видеосъемка, структурно-фазовый анализ.

**П***остановка проблемы.* В упражнениях на параллельных брусьях соскок двойное сальто вперед в группировке махом назад из упора является кульминационным финальным аккордом, завершающим логичное, эстетически цельное построение, создаваемое гимнастом двигательными средствами. В настоящее время

это один из сложных современных соскоков, часто исполняющийся высококвалифицированными гимнастами на крупных соревнованиях. Приземление в доскок после него в конце комбинации существенно повышает шансы гимнаста на получение высокой оценки. Однако фазовая биомеханическая структура техники его исполнения

изучена недостаточно. Это обусловлено использованием обычных видеокамер с низкой скоростью съемки (25 к/сек). Проблема состоит в разработке методики освоения техники исполнения соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях махом назад из упора с использованием высокоскоростной съемки видеокамерой Phantom со скоростью 500 к/с.

*Цель* статьи – выявить фазовую биомеханическую структуры техники исполнения соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях махом назад из упора и разработать методику ее освоения.

*Методологию* исследования составляет комплекс инструментальных методов исследования, в частности использование высокоскоростной видеосъемки видеокамерой Phantom со скоростью 500 к/с, программного обеспечения «Тема MaxTrack» для обработки видеоматериалов, компьютерные технологии, а также теоретический анализ специальной литературы зарубежных и отечественных ученых и программных документов, педагогические наблюдения, структурно-фазовый и педагогико-биомеханический анализ.

*Обзор научной литературы по проблеме.* Биомеханические исследования техники исполнения сложных гимнастических упражнений в связи с разработкой методики обучения проведены в ряде работ [Аркаев, Сучилин, Савельев, 1996, с. 12–20; Hiley, Yeadon, 2005, р. 223–235; Irwin, Kerwin, 2007, р. 131–144; Сучилин, Шевчук, 2014, с. 119–121; и др.]. В этих исследованиях обычно использовались низкоскоростные камеры со скоростью до 50 к/с, что не позволяло вскрывать и анализировать микрофазовую структуру движения. Однако в исследованиях Л.А. Хасина, С.Б. Бурьян и А.Л. Дроздова использовались высокоскоростные видеокамеры.

*Результаты.* С использованием высокоскоростных видеокамер исследована биомеханическая фазовая структура техники выполнения соскока двойное сальто вперед в группировке и разработана апробированная на контингенте высококвалифицированных гимнастов методика обучения.

Оптимальное маятникообразное движение плечами относительно опоры должно производиться следующим образом. Исходное положение – плечи выведены вперед за опору. Тело слегка согнуто в тазобедренных суставах. Носки ног высоко над головой. Возникает разгоняющий момент силы тяжести относительно опоры. Скорость вращения туловища вокруг плеч начинает расти. Плечи начинают уводиться назад.

При прохождении вертикального положения угол между руками и туловищем составляет 0°, руки вертикальны. Далее руки продолжают уводиться назад. Это движение прекращается в момент прохождения положения, близкого к горизонтальному, и начинается движение плеч в обратном направлении (назад), сочетаемое с толчком руками о жерди вверх в удобную сторону.

Амплитуда маятникообразного движения плечами вперед-назад при выполнении данного упражнения должна быть умеренной (не больше  $\pm 27^\circ$ ). Движение следует скоординировать таким образом, чтобы момент силы тяжести относительно опоры при движении сверху вниз в первой половине маха при движении снизу вверх из вертикального положения, тормозящий момент силы тяжести, был минимально возможным.

На рис. 1 представлены видеодиаграмма, фазовая структура и биомеханические характеристики соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях махом назад из упора в образцовом исполнении члена сборной России по спортивной гимнастике (П-в). Выделены граничные (ГП) и контрольные положения (КП) в фазовой структуре движения.

Длительность упражнения от исходного положения до приземления – 1,71 с. Длительность полета (от отхода от брусьев до приземления) – 0,80 с. Биомеханический диагноз: ранние бросок и группировка на опоре. Рекомендации: сделать более продолжительный бросок пятками, позже быстрее и плотнее сгруппироваться.

В таблице представлена структурно-фазовая модель соскока двойное сальто вперед в группировке махом вперед из упора с брусьев.



Рис. 1а. Видеограмма соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях махом назад из упора  
 Fig. 1a. Videogram of the double somersault forward dismount in a tuck position on parallel bars swinging back from the stop

ГП-1 Исходное положение  
 (плечи выведены максимально  
 вперед за опору).

Длительность фазы: 0,34 с

Углы:  $b_1 = 93,4^\circ$   
 $b_2 = 240,4^\circ$   
 $b_3 = 105,2^\circ$   
 $b_4 = 196,9^\circ$

ГП-2 Фаза «замах»

(плечи уведены максимально  
 назад от опоры).

Длительность фазы: 0,24 с

Углы:  $b_1 = 72,7^\circ$   
 $b_2 = 301,8^\circ$   
 $b_3 = 141,8^\circ$   
 $b_4 = 190,3^\circ$

КП-3 Середина фазы «бросок»  
 (разгибание в т/б суставах).

Плечи расположены вертикально  
 над опорой, перемещаясь вперед.

Длительность фазы: 0,17 с

Углы:  $b_1 = 92,7^\circ$   
 $b_2 = 356,1^\circ$   
 $b_3 = 179,6^\circ$   
 $b_4 = 189,4^\circ$

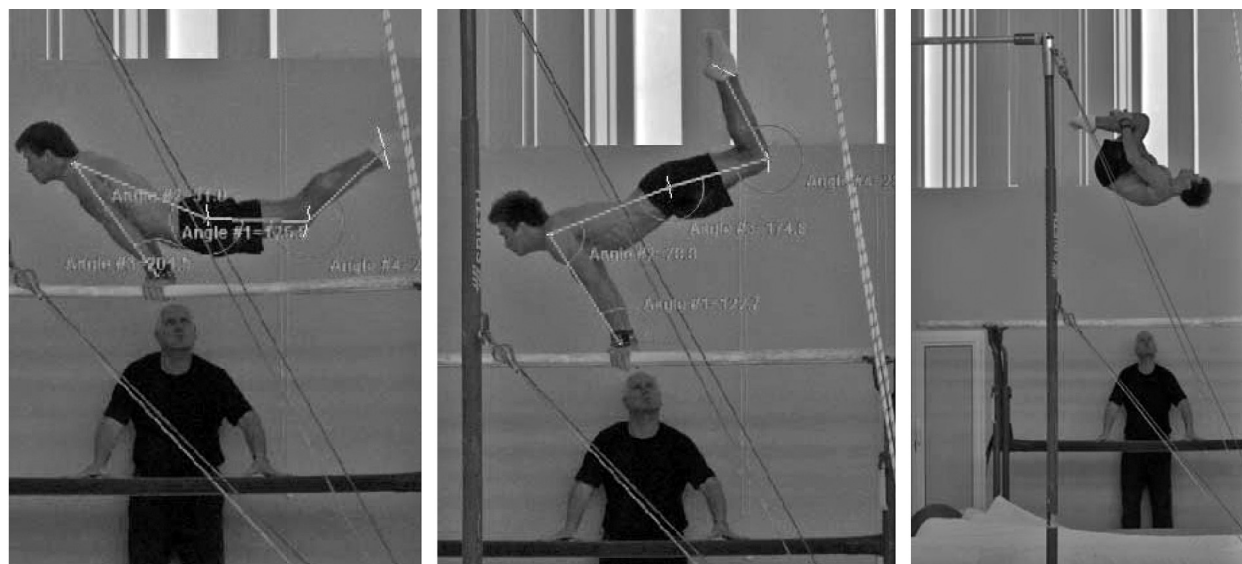


Рис. 1б. Видеограмма соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях махом назад из упора  
 Fig. 1b. Videogram of the double somersault forward dismount in a tuck position on parallel bars swinging back from the stop

ГП-4 Конец фазы «бросок».  
 Начало фазы «отход».

Длительность фазы до момента  
 отхода от брусьев: 0,11 с

Углы:  $b_1 = 125,8^\circ$   
 $b_2 = 31,0^\circ$   
 $b_3 = 201,5^\circ$   
 $b_4 = 225,6^\circ$

ГП-5 Начало прекращения  
 связи с опорой  
 (плечи перемещаются назад)

Углы:  $b_1 = 122,7^\circ$   
 $b_2 = 78,8^\circ$   
 $b_3 = 174,8^\circ$   
 $b_4 = 281,1^\circ$

ГП-6 Фиксация позы  
 «группировка» в полете.

Длительность фазы  
 от момента отхода от брусьев  
 до фиксации позы  
 группировки: 0,25 с



Рис. 1в. Видеограмма соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях махом назад из упора  
 Fig. 1v. Videogram of the double somersault forward dismount in a tuck position on parallel bars swinging back from the stop

МГП-7 Выполнено 1 сальто.

Длительность от момента фиксации группировки до завершения первого сальто: 0,11 с

МГП-8 Выполнено 1,5 сальто.

Длительность от завершения 1 до 1,5 оборота по сальто: 0,23 с

МГП-9 Выполнено 2 сальто.

Начало фазы «подготовка к приземлению». Длительность 0,5 оборота по сальто (от 1,5 до 2 оборотов): 0,20 с

Примечание: МГП-7 – 9 – граничные позы микрофаз.



Рис. 1г. Видеограмма соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях махом назад из упора  
 Fig. 1g. Videogram of the double somersault forward dismount in a tuck position on parallel bars swinging back from the stop

КП-10 Начало фазы «подготовка к приземлению»

ГП-11 Приземление, фаза амортизации. Длительность: 0,09 с

**Структурно-фазовая модель соскока двойное сальто вперед в группировке с брусьев****Structural-phase model of the double somersault forward dismount in a tuck position from the bars**

Период	Опорный				Безопорный		Приземление		
Стадия	Аккумуляция		Рабочая		Реализация		Амортизация	Финал	
Фаза	Разгон	Замах	Бросок	Отход	Полет	Подготовка к приходу	Приход	Финал	
Действия	Основные	Завершающе-подготовит.	Основные	Завершающе-подготовит.	Основные	Завершающе-подготовит.	Основные		
Граничные положения	Поза тела	ГП-1 Исх. пол. Плечи максим. выведены вперед, тело слегка согнуто в т/б суставах	ГП-2 Плечи максим. отведены назад, тело согнуто в т/б суставах. Ноги в коленях выпрямлены	ГП-4 Плечи максим. выведены вперед, тело прогнуто	ГП-5 Плечи начинают движение назад, тело выпрямлено. Колени согнуты под прямым углом	ГП-6 Тело плотно сгруппировано, поза фиксирована	ГП-9 Начало выпрямления тела, руки снижаются с голени	ГП-10 Ступни ног касаются поверхности приземления, тело выпрямлено, руки подняты над плечами	Тело выпрямлено в основной стойке
	Ориентация	Близка к вертикальной (см. ГП-1 на рис.)	Близка к горизонтальной, лицом вверх	Близка к горизонтальной, лицом вниз	Тело и плечи наклонены вперед	Поза группировки лицом вверх	Поза начала разгруппировки головой вверх	Близка к вертикальной, ноги слегка впереди	Вертикальная

*Методика обучения соскоку двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях*

*Исходная база обучения:*

– правильная техника размахиваний в упоре на брусьях;

– стойка на руках;

– соскок махом назад, сальто вперед в группировке из размахиваний в упоре;

– соскок махом назад, сальто вперед прогнувшись из размахиваний в упоре.

*Подготовительные упражнения:*

– проверка и коррекция техники выполнения исходной базы;

– рассказ, показ, разбор видеограмм, совместный с тренером анализ техники исполнения с акцентом на граничных положениях и ведущих элементах координации в фазах;

– на низких жердях размахивания в упоре с подскоками в стойку на руках с постепенно увеличивающейся амплитудой с акцентами на ведущих элементах координации в фазах замаха, броска и отхода;

– соскок махом назад, сальто вперед в группировке в сторону на горку поролоновых матов, настеленных вровень с жердями, в кувырок;

– то же прогнувшись;

– то же полтора сальто вперед в группировке;

– соскок двойное сальто вперед в группировке в поролоновую яму;

– то же в связке;

– то же на поролоновые маты;

– то же на соревновательный стандарт;

– то же в связке на соревновательном стандарте;

– то же в комбинации.

Каждое из вышеперечисленных упражнений выполняется до уровня стабильного безошибочного исполнения, и только после этого переходят к следующему.

*Заключение.* С использованием современных инструментальных методов исследована биомеханическая фазовая структура техники исполнения соскока двойное сальто вперед в группировке на параллельных брусьях на основе междисциплинарной методологии исследования

«педагогическая биомеханика». По данным высокоскоростной видеосъемки (500 к/с) определены биомеханические характеристики фазовой микроструктуры и построена педагогико-биомеханическая структурно-фазовая модель.

Критерием правильности технических действий на опоре является приземление на одной линии хвата за жерди. Недостаток скорости вращения тела в полете свидетельствует о раннем начале группировки в конце броска, а также о чрезмерной подаче плеч назад в первой части маха или вперед во второй его части. Значительное продвижение в полете вперед свидетельствует о чрезмерном заваливании плеч вперед и о толчке руками вперед в фазе отхода, а продвижение в полете назад – о противоположной ошибке (раннее и сильное движение плеч назад в этой фазе).

### Библиографический список

1. Аркаев Л.Я., Сучилин Н.Г. Как готовить чемпионов теория и технология подготовки гимнастов высшей квалификации. М.: ФиС, 2004. 325 с. URL: <https://www.studmed.ru/> (дата обращения: 27.03.2020).
2. Аркаев Л.Я., Сучилин Н.Г., Савельев В.С. Педагогико-биомеханический анализ техники спортивных движений на основе программно-аппаратного видеокомплекса // Теория и практика физической культуры. 1996. № 4. URL: <http://lib.sportedu.ru> (дата обращения: 27.03.2020).
3. Гавердовский Ю.К. Обучение спортивным упражнениям. М.: ФиС, 2007. 912 с. URL: <https://gym.sportedu.ru> (дата обращения: 01.04.2020).
4. Донской Д.Д., Зацюрский В.М. Биомеханика спорта. М.: ФиС, 1981. 143 с. URL: <https://www.twirpx.com> (дата обращения: 01.04.2020).
5. Донской Д.Д. О путях биомеханического обоснования спортивной техники // Принципиальные вопросы биомеханического анализа спортивных двигательных действий: сб. науч. тр. МОГИФК. 1986. Малаховка, 1987. С. 20–25. URL: <http://www.wikidocs.ru> (дата обращения: 01.04.2020).
6. Дьячков В.М. Исследование ведущих элементов и фаз движений и их отражение в ритме технически сложных видов спорта // Проблемы высшего спортивного мастерства: сб. науч. тр. ВНИИФК. М., 1968. С. 17–25. URL: <https://monographies.ru> (дата обращения: 27.03.2020).
7. Дьячков В.М., Сучилин Н.Г., Федяев Ю.А., Селиванова Т.Г. Основы спортивно-целевого перспективно-прогностического программирования процесса совершенствования технического мастерства высококвалифицированных спортсменов // Проблемы высшего спортивного мастерства: сб. науч. тр. ВНИИФК. М., 1980. С. 99–130. URL: <https://mirznanii.com> (дата обращения: 03.04.2020).
8. Евсеев С.П., Рыкунов Ю.Н. Обучение гимнастическим упражнениям с помощью технических средств управления суставными движениями // Гимнастика. М.: ФиС, 1985. Вып. 2. С. 17–22. URL: <http://sportlib.su> (дата обращения: 30.03.2020).
9. Курьеров Н.А. Фазность действий гимнаста. М.: ФиС, 1961. 121. URL: <http://www.sportm.ru> (дата обращения: 30.03.2020).
10. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Исследование движения тела спортсмена в безопорном периоде спортивных упражнений // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Психолого-педагогические науки. 2014. № 1 (27). С. 119–126. URL: <http://vestnik.kspu.ru> (дата обращения: 31.03.2020).
11. Сучилин Н.Г. Педагогическая биомеханика как методологический подход и междисциплинарное научное направление // Материалы XII Международного научного конгресса «Современный олимпийский спорт, параолимпийский спорт и спорт для всех». М., 2008. Т. 2. С. 132. URL: <https://dspace.susu.ru/> (дата обращения: 31.03.2020).
12. Сучилин Н.Г. Техническая структура гимнастических упражнений // Гимнастика. Теория и практика: метод. приложение к журналу «Гимнастика». М.: Советский спорт. 2010. Вып. 1. С. 5–19. URL: <http://elar.urfu.ru> (дата обращения: 31.03.2020).

13. Фарфель В.С. Управление движениями в спорте. М.: ФиС, 1975. 208 с. URL: <https://search.rsl.ru> (дата обращения: 01.04.2020).
14. Хасин Л.А., Бурьян С.Б., Дроздов А.Л. Исследование биомеханической микроструктуры сложнокоординационных двигательных действий высшей сложности на основе высокоскоростной видеосъемки и математического моделирования и эффективная методика их формирования и совершенствования до уровня высшей спортивной результативности спортсменами высшей квалификации: отчет о НИР / МГАФК НИИТ. Малаховка, 2013. 194 с. № гос. регистрации 0120374167. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 10.04.2020).
15. Hiley M.J., Yeadon M.R. Maximal dismounts from high bar. J Biomech. 2005. Nov. № 38 (11). P. 2221-7. URL: <https://www.pubfacts.com> (дата обращения: 03.04.2020).
16. Hiley M.J., Yeadon M.R. Optimisation of high bar circling technique for consistent performance of a triple piked somersault dismount // Biomech. 2008. № 41 (8). P. 1730-5. URL: <https://www.pubfacts.com/> (дата обращения: 03.04.2020).
17. Hiley M.J., Yeadon M.R. The margin for error when releasing the asymmetric bars for dismounts // Appl Biomech. 2005. Aug. № 21 (3). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/> (дата обращения: 03.04.2020).
18. Irwin G., Kerwin D.G. Inter-segmental coordination in progressions for the longswing on high bar // Sports Biomech. 2007. May. № 6 (2). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/> (дата обращения: 03.04.2020).

# BIOMECHANICAL STRUCTURE OF DOUBLE FORWARD SOMERSAULT DISMOUNT IN TUCK POSITION ON PARALLEL BARS SWINGING BACK FROM THE STOP AND METHODS OF ITS DEVELOPMENT

Yu.V. Shevchuk (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* In exercises on parallel bars, the double somersault forward dismount in a tuck position with a backward swing from the stop is the culminating final chord that completes the logical, aesthetically solid construction created by the gymnast's motor means. Currently, this is one of the most difficult modern jumps, often performed by highly qualified gymnasts at major competitions. Landing on the board after it at the end of the combination significantly increases the gymnast's chances of getting a high score. However, the phasal biomechanical structure of its execution technique has not been studied enough. This is due to the use of conventional video cameras with a low shooting speed (25 fps). The problem is to develop a method for mastering the technique of performing the double somersault forward dismount in a tuck position on parallel bars swinging backward from the stop using a high-speed Phantom camcorder at a speed of 500 fps.

*The purpose of the article* is to identify the phasal biomechanical structure of the technique of performing a double somersault forward dismount in a tuck position on parallel bars with a backward swing from the stop and to develop a method of its mastering.

*The research methodology* consists of a complex of instrumental methods, in particular using high-speed

video camera Phantom at a speed of 500 fps, software "Tema MaxTrack" to process video materials, computer technology, and theoretical analysis of literature of international and Russian scientists and policy documents, teacher observations, structural-phase and pedagogical and biomechanical analysis.

*Research results.* The phasal biomechanical structure of the technique of performing a gymnastic element – a double somersault forward dismount in a tuck position on parallel bars – is revealed. An effective method of teaching this element has been developed and justified.

*Conclusion.* Using modern instrumental methods, the biomechanical phase structure of the technique of performing a double somersault forward dismount in a tuck position on parallel bars was studied on the basis of the methodology of the interdisciplinary direction of pedagogical biomechanics. The biomechanical characteristics of the phase microstructure were determined using data from high-speed video (500 fps) and a pedagogical-biomechanical structural-phase model was constructed.

**Keywords:** *sports gymnastics, parallel bars, dismount, double forward somersault, pedagogical biomechanics, high-speed video shooting, structural-phase analysis.*

## References

1. Arkayev L.Ya., Suchilin N.G. How to prepare champions – theory and technology of training of highly qualified gymnasts. M.: FiS, 2004. 325 p. URL: <https://www.studmed.ru/> (access date: 27.03.2020).
2. Arkayev L.Ya., Suchilin N.G., Saveliev B.C. Pedagogical and biomechanical analysis of sports movement techniques based on software and hardware video complex // *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury* (Theory and practice of physical culture). 1996. No. 4. URL: <http://lib.sportedu.ru> (access date: 27.03.2020).
3. Gaverdovsky Yu.K. Training in sports exercises. M.: FiS, 2007. 912 p. URL: <https://gym.sport-edu.ru> (access date: 01.04.2020).
4. Donskoy D.D., Zatsiorsky V.M. Biomechanics of sport. M.: FiS, 1981. 143 p. URL: <https://www.twirpx.com> (access date: 01.04.2020).
5. Donskoy D.D. On the ways of biomechanical substantiation of sportive technology. In: *Fundamental questions of biomechanical analysis of sports motor actions: collection of scientific articles.* MOGIFK. 1986. Malakhovka, 1987. P. 20–25. URL: <http://www.wikidocs.ru> (access date: 01.04.2020).



6. Dyachkov V.M. Research of leading elements and phases of movements and their reflection in the rhythm of technically complex sports. In: Problems of higher sportsmanship: collection of articles. M.: VNIIFK, 1968. P. 17–25. URL: <https://monographies.ru> (access date: 27.03.2020).
7. Dyachkov V.M., Suchilin N.G., Fedyaev Yu.A., Selivanova T.G. Bases of sports-target perspective-prognostic programming of process of improvement of technical skill of highly qualified athletes. In: Problems of higher sports skill: collection of scientific articles. M.: VNIIFK, 1980. P. 99–130. URL: <https://mirznanii.com> (access date: 03.04.2020).
8. Evseyev S.P., Rykunov Yu.N. Training in gymnastic exercises with the help of technical means of controlling joint movements // *Gimnastika (Gymnastics)*. M.: FiS, 1985. Vol. 2. P. 17–22. URL: <http://sportlib.su> (access date: 30.03.2020).
9. Kuryerov G.N. The power phase of the actions of a gymnast. M.: FiS, 1961. 121 p. URL: <http://www.cnopm.ru> (access date: 30.03.2020).
10. Suchilin N.G., Shevchuk Yu.V. Study of the movement of the athlete's body in the unsupported period of sports exercises // *Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev)*. Psychological and pedagogical Sciences. 2014. No. 1 (27). P. 119–126. URL: <http://vestnik.kspu.ru> (access date: 31.03.2020).
11. Suchilin N.G. Pedagogical biomechanics as a methodological approach and an interdisciplinary scientific direction. In: Proceedings of the XII International scientific Congress "Modern Olympic sport, Paralympic sport and sport for all". M., 2008. Vol. 2. P. 132. URL: <https://dspace.susu.ru/> (access date: 31.03.2020).
12. Suchilin N.G. Technical structure of gymnastic exercises. In: *Gymnastics. Theory and practice: methodical appendix to the journal "Gymnastics"*. M.: Sovetsky sport. 2010. Vol. 1. P. 5–19. URL: <http://elar.urfu.ru> (access date: 31.03.2020).
13. Farfel V.S. Management of movements in sports. M.: FiS, 1975. 208 p. URL: <https://search.rsl.ru> (access date: 01.04.2020).
14. Khasin L.A., Buryan S.B., Drozdov A.L. Research of biomechanical microstructure of complex motor actions of the highest complexity based on high-speed video shooting and mathematical modeling and effective methods of their formation and improvement to the level of higher sports performance by highly qualified athletes: Research Report / MGAFK NIIT. Malakhovka, 2013. 194 p. State registration No. 0120374167. URL: <https://cyberleninka.ru/> (access date: 10.04.2020).
15. Hiley M.J., Yeadon M.R. Maximal dismounts from high bar // *Biomech.* 2005. Nov. No. 38 (11). P. 2221-7. URL: <https://www.pubfacts.com> (access date: 03.04.2020).
16. Hiley M.J., Yeadon M.R. Optimisation of high bar circling technique for consistent performance of a triple piked somersault dismount // *Biomech.* 2008. No. 41 (8). P. 1730-5. URL: <https://www.pubfacts.com/> (access date: 03.04.2020).
17. Hiley M.J., Yeadon M.R. The margin for error when releasing the asymmetric bars for dismounts // *Appl Biomech.* 2005. Aug. No. 21 (3). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/> (access date: 03.04.2020).
18. Irwin G., Kerwin D.G. Inter-segmental coordination in progressions for the longswing on high bar // *Sports Biomech.* 2007. May. No. 6 (2). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/> (access date: 03.04.2020).

## УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ

Т.Ю. Артюхова (Красноярск, Россия)

Т.И. Петрова (Красноярск, Россия)

О.А. Бенькова (Красноярск, Россия)

Е.П. Федорова (Москва, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Обучение в высшем учебном заведении для многих обучающихся носит стрессогенный характер. Причин для этого множество: расхождение требований вуза и возможностей (психофизических, интеллектуальных, волевых) студента, низкий адаптационный потенциал обучающегося, высокий уровень учебной нагрузки и др. Рассмотрение данного вопроса обусловлено ростом количества студентов с различными психоэмоциональными проблемами, что подтверждает статистика обращений в психологические службы вузов. Осознание проблемы влияния учебного стресса на включенность обучающихся в образовательный процесс позволит преподавателям вузов изменить стратегию проведения занятий, принятия форм отчетности, а психологическим службам университетов – провести целенаправленную работу по созданию условий выработки адаптивных возможностей обучающихся. Целью исследования выступает уточнение влияния учебной деятельности на возникновение учебного стресса у студентов.

*Методология и методы исследования.* Методологию исследования составляют положения субъектно-деятельностного подхода, раскрывающие учебный стресс как порождение эмоционального напряжения субъекта, детерминированного образовательной деятельностью; анализ работ отечественных (В.А. Бодров, Т.Г. Бохан, А.Р. Лурия, А.А. Баранов, О.А. Жученко и др.) и зарубежных (Г. Селье и др.) исследователей, рассматривающих учебный стресс в методологическом и прикладном аспектах, а также применение опросных методов измерения учебного стресса, мотивации обучающихся и методов количественного и качественного анализа для уточнения влияния учебной деятельности на возникновение учебного стресса у студентов.

*Результаты.* На основе проведенного исследования сформулировано определение учебного стресса, эмпирически определены компоненты учебной деятельности, оказывающие влияние на развитие учебного стресса. На основании сравнения средних и коэффициента ассоциации  $\phi$  показано, что в создавшейся ситуации изоляции значительно повышен уровень экзаменационного стресса.

*Заключение.* Необходимость данной проблематики обусловлена требованиями эффективной организации образовательного процесса. Сложно себе представить нашу жизнь без стресса. Он одновременно создает «вкус к жизни», оказывает стимулирующее влияние на аспекты жизнедеятельности. Важно, чтобы были соблюдены условия: не превышен уровень оптимального воздействия стрессора; не превышены приспособительные (адаптационные) возможности человека. При нарушении условий возникает угроза соматическому здоровью человека.

Для обучающихся вузов достаточно распространен учебный стресс, который нами рассмотрен как разновидность эмоционального стресса. В рамках проведенного исследования показано, что для более 50 % респондентов характерно переживание учебного стресса. Выявлены наиболее значимые факторы, оказывающие влияние на возникновение учебного стресса: большая учебная нагрузка, строгие преподаватели, страх перед будущим, неумение правильно организовать свой режим дня, карантин и самоизоляция, излишне серьезное отношение к учебе.

Постоянное нахождение в состоянии стресса нарушает психологические границы субъекта деятельности, приводит к нервному напряжению, чувству неуверенности из-за бесцельности существования, к ощущению психологической небезопасности. Н.Е. Харламенкова с позиции психологии субъекта показывает, что отношение Человека к Миру (по С.Л. Рубинштейну) во многом определяется тем, как он этот мир воспринимает: мирным или разрушающим [Харламенкова, 2019].

Основные стратегии преодоления учебного стресса, безусловно, должны быть связаны с осознанием его разрушающего воздействия, персонифицированным отношением к обучающимся, своевременностью оказания системной психологической помощи, основанной на понимании его структуры.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, университет, субъект учебной деятельности, стресс, учебный стресс, экзаменационный стресс, компоненты учебного стресса, нейродинамические свойства.

**П**остановка проблемы. Понятие «стресс» пришло в психологию и физиологию более восьмидесяти лет назад, начиная с работы У. Кэннона «Бороться или бежать», а затем Г. Селье «Синдром, вызываемый разными повреждающими агентами». На протяжении всего этого времени ученые обращаются к исследованию феномена стресса, к различным аспектам его проявления. В статье Т.Г. Бохан в контексте культурно-исторического подхода проведен глубокий анализ методологических и теоретических условий решения проблемы стресса и стрессоустойчивости человека. Показано, что стресс необходимо рассматривать с точки зрения усложнения представлений о нем. Именно в рамках постнеклассического решения возможно приблизиться к пониманию его структуры и способов управления им [Бохан, 2008]. Цель исследования – уточнение влияния учебной деятельности на возникновение учебного стресса у студентов.

Начиная с работ Г. Селье, под стрессом понимают «неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требования». Ученый считал, что «стресс – это научная концепция, или научная гипотеза, позволяющая рассматривать состояние здоровья человека как бы с другой, неизвестной ранее, новой стороны» [Селье, 2012].

Методологию исследования составляют положения субъектно-деятельностного подхода, раскрывающие учебный стресс как порождение эмоционального напряжения субъекта, детерминированного образовательной деятельностью; анализ работ отечественных (В.А. Бодров, Т.Г. Бохан, А.Р. Лурия, А.А. Баранов, О.А. Жученко и др.) и зарубежных (Г. Селье и др.) исследователей, рассматривающих учебный стресс в методологическом и прикладном аспектах, а также применение опросных методик измерения учебного стресса, мотивации обучающихся и методов количественного и качественного анализа для уточнения влияния учебной деятельности на возникновение учебного стресса у студентов.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа отечественных и зарубежных работ, посвященных проблеме стресса [Бодров,

1996; Бохан, 2008; Селье, 2012; Selye, 1960; и др.] и учебного стресса в частности [Лурия, 2003; Баранов, Жученко, 2015; и др.].

Анализ зарубежных публикаций позволяет констатировать, что проблема стресса рассматривается в большей степени в различных прикладных аспектах. Так, коллектив авторов (С.А. Luy-Montejo и др.) провел исследование статей, посвященных педагогическому стрессу, опубликованных в журналах, индексируемых в сборнике SciELO между 2010 и 2018 гг. Показано, что в латиноамериканских странах педагогический стресс изучается постоянно. Основными журналами, опубликовавшими статьи на эту тему, являются: *Research News in Education*, *Uninorte Health Magazine* и журнал медицинских наук Пинардель-Рио на Кубе [Luy-Montejo et al., 2019]. Рассмотрены следующие прикладные аспекты: влияние позитивных и негативных стратегий на развитие стресса [Masaed, 2013]; влияние сна и отдыха на стресс [Pereira et al., 2017]; влияние когнитивно-поведенческой терапии на динамику стресса [Migdady, 2013]; восприятие стресса профессорско-преподавательским составом на университетском уровне образования [Hend, 1997]. Отметим, что неиссякаемый интерес зарубежных исследователей к проблеме стресса не раскрывает в полной мере ответы на вопросы о природе стресса, его причинах, компонентах. Обратимся к работам отечественных ученых.

Обзор источников позволяет констатировать, что в общепринятой классификации психологического стресса, предложенной В.А. Бодровым, среди внутриличностного, межличностного, семейного, личностного и профессионального стрессов мы не находим такого вида стресса, как учебный [Бодров, 1996]. Между тем еще в 20-е гг. XX в. А.Р. Лурия обратил внимание на особенности «стимуляции экзамена на психическую деятельность человека». Ученый экспериментально доказал изменение психофизиологического состояния студентов до и после экзамена. Следовательно, к проблеме экзамена «необходимо подходить с точки зрения педагогики и психогигиены», т.к. она более серьезна, чем принято считать [Лурия, 2003]. Исследования

А.Р. Лурии позволили сформулировать вывод, что экзаменационный стресс оказывается наиболее сильным для студентов, имеющих неустойчивый или реактивно-лабильный тип личности. Для них характерны возбудимость, неустойчивость, переутомление, истощение. Во время экзамена появляются сильное торможение ЦНС, нарушение моторики, студент попросту впадает в ступор. Именно поэтому результаты, полученные на экзамене, не всегда соответствуют истинным знаниям обучающихся. Студенты с «реактивно-стабильным» типом личности обладают устойчивой моторикой.

Таким образом, для эффективного взаимодействия со студентами преподавателям необходимо учитывать специфику их нейродинамики<sup>1</sup>.

И.П. Павлов выделил такие свойства нервной системы, как:

– сила процессов возбуждения. Человек с сильной нервной системой способен более адекватно реагировать на стрессоры без перехода в сильное торможение, в отличие от людей со слабой нервной системой. Они не способны адекватно реагировать, зато обладают высокой чувствительностью;

– сила процессов торможения – это способность замедлить реакцию на сильный раздражитель;

– уравновешенность процессов возбуждения и торможения;

– подвижность нервных процессов отражается в скорости перехода одного процесса в другой.

Теорию И.П. Павлова дополнили его последователи, советские психологи В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов, Б.М. Теплов.

В научной литературе доказано, что нейродинамические свойства детерминируют способности реакции на стрессоры. Так, было проведено лонгитюдное исследование с участием врачей и юристов; возраст респондентов на начало эксперимента – 23–25 лет. Участники экспериментальной работы были распределены на две группы: 1-я – добροжелательные и веселые,

2-я – нетерпимые и взрывчатые. По истечении 25 лет из первой группы врачей умерло только 2 %, а из второй – 14 %, в группе юристов ситуация подобная: 4 и 20 % соответственно. Таким образом, оптимистическое состояние поддерживает уровень соматического здоровья, в то время как респонденты, демонстрирующие агрессию, раздражение, нетерпимость, страдают от выброса гормона адреналина, который в данном случае действует не как стимулятор, а как разрушитель [Сандомирский, 2001].

Обобщение материалов клинических исследований врачами, клиническими психологами позволяет говорить о том, что стрессовые воздействия «чаще всего вызывают у людей гипертоническую и язвенную болезни, некоторые формы сосудистой патологии с глобальными или локальными проявлениями, такими как инфаркт, инсульт, стенокардия, сердечная аритмия, нефросклероз, спастический колит и т.д.» [Татрова, 2010].

Перспективные направления по работе с учебным стрессом обосновывают психологи, рассматривая антиципационную состоятельность как личностный ресурс студентов. Для того чтобы студенты могли осознанно относиться к трудностям учебного процесса как потенциальному источнику стресса, важно понимать особенности саморегуляции студентов в обучении. В рамках исследования показано, что к «показателям успешности преодоления стресса в учебном процессе относятся уровни академической успеваемости и субъективного благополучия обучающегося» [Даниленко, Горбунов, 2018, с. 40].

В конце 90-х гг. начинает разрабатываться проблема соотношения когнитивных процессов и психологического стресса. Особое место занимает позиция В.А. Бодрова, внесшего значительный вклад в развитие теории стресса. Мы полагаем, что это одно из направлений исследования когнитивной психологии. В рамках этого исследования показано, что неопределенность и значимость события (например, сдача коллоквиума, экзамена), эмоциональность личности, личностные коппинг-стратегии оказывают влияние на особенности проявления психологического

<sup>1</sup> Нейродинамика – особенности протекания процессов возбуждения и торможения, их баланс, лежащие в основе типологических особенностей нервной системы.

стресса [Бодров, 1996]. В 2006 г. в «Психологическом журнале» по проблеме преодоления стресса выходит серия из трех статей [Бодров, 2006, ч. 1–3], в которых многоаспектно рассмотрен феномен стресса, определены защитные механизмы его преодоления, особое место отводится личностным механизмам адаптации. Во второй части этой серии статей для нас интересна позиция ученого о том, что трудовая деятельность рассматривается как «ресурс преодоления и способ снижения стресса на рабочем месте» [Бодров, 2006, ч. 1, с. 113–123]. Значит, если обучающийся погружен в учебно-профессиональную деятельность, то она для него также может и должна при эмоционально-благоприятных условиях выступать ресурсом преодоления стресса.

В другом исследовании показана взаимосвязь стрессоустойчивости и неадекватности прогноза исхода экзаменационной ситуации: обнаружено, что «низкая стрессоустойчивость, проявляющаяся в высокой чувствительности к неудачам в предметной и социальной сфере, склонности к напряженности, тревожности, беспокоейству, взаимосвязана с неадекватностью прогноза исхода экзаменационной ситуации» [Баранов, Жученко, 2015, с. 20–21].

Как считает С.Н. Карякина, развитие стресса у студентов – это реакция на скопившиеся проблемы и «бесконечный процесс борьбы с повседневными трудностями. Он представляет собой однотипную нейрогормональную реакцию организма, возникающую под влиянием определенных раздражителей» [Карякина, 2010, с. 214].

Мы считаем, что учебный стресс – это разновидность эмоционального стресса, в рамках которого субъект учебной деятельности рассматривает психологический стрессор (отметка, разрушение учебной мотивации, несоответствие ценности образования и его доступности и проч.) как воздействие, оказывающее на него неблагоприятное влияние, нарушающее его психологические границы и приводящее к нарушению психологического благополучия в целом.

Отметим, что учебный стресс имеет свои подвиды: собственно стресс учебной деятельности и экзаменационный стресс.

Ю.В. Щербатых выделил неблагоприятные факторы, оказывающие существенное влияние на личность студента, например, интенсивная интеллектуальная деятельность, большая статическая нагрузка при недостаточной двигательной активности, эмоциональные переживания, повышенная мобилизация волевых функций, а также нарушение привычного ритма жизни [Щербатых, 2012].

Причины возникновения стресса в учебной деятельности различны:

- смена обстановки;
- необходимость самостоятельно заботиться о себе;
- необходимость усвоения большого объема информации;
- ограничение двигательной активности в период подготовки к экзаменам;
- нехватка времени на подготовку к экзаменам;
- недостаток сна и отдыха;
- сильные переживания, связанные с возможным изменением социального статуса;
- финансовые трудности;
- конфликты в учебном коллективе или с педагогами и т.д.

Возникновению экзаменационного стресса также могут способствовать:

- 1) неуверенность в своих знаниях. Она может быть истинная и ложная. Истинная неуверенность вызвана пробелами или вовсе отсутствием знаний, ложная, в свою очередь, связана со страхом перед неизвестным;
- 2) преувеличение значимости экзамена. Зачастую эта значимость навязана окружающими [Харламенкова, 2019].

В статье под руководством Н.Г. Гаранян показана взаимосвязь предэкзаменационного стресса и эмоциональной дезадаптации у студентов младших курсов. Авторы работы выделяют макро- и микрострессоры. К первым относятся критические события, изменяющие жизнь, а ко вторым – повседневные перегрузки [Гаранян и др., 2007].

В исследовании, проведенном О.Ю. Стрижицкой и Л.А. Головей, подробно рассмотрены

повседневные стрессоры, их соотношения с событиями жизни, уровнем психического напряжения. Показано, что стрессоры распространены во всех сферах жизнедеятельности и в большей степени – профессиональной. Было достоверно установлено, что у женщин количество повседневных стрессоров, уровень перенапряжения и уровень воспринимаемого выше, чем у мужчин [Стрижицкая, Головей, 2018]. Кроме этого, обращает на себя внимание исследование Е.Я. Матюшкиной, в котором показано, что рациональные убеждения и отсутствие склонности все усложнять обусловлены высокой стрессоустойчивостью, а обучающиеся с низкой стрессоустойчивостью склонны к преувеличению стрессогенности событий [Матюшкина, 2016].

Таким образом, как показывают современные исследования, учебный стресс – явление многоликое и сложное. Важно не только учесть его природу, но и определить возможные пути преодоления [Усатов, 2016].

Для определения особенностей переживания стресса студентами было проведено исследование, выборку составили 43 человека, обучающиеся 1–3-х курсов Сибирского федерального университета. В экспериментальной работе применялся пакет методик: методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге; тест на учебный стресс (Ю.В. Щербатых); шкала нервно-психического напряжения (Т.А. Немчин); методика Ч.Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности (адаптирована Ю.Л. Ханиным); методика изучения мотивации обучения в вузе (автор Т.И. Ильина). Все методики проводились дистанционно, в режиме онлайн, с использованием сервиса Google Формы. Обработка результатов осуществлялась с помощью методов количественной (подсчет средних, коэффициент ассоциаций  $\phi$ ) и качественной обработки данных.

В ходе анализа получены следующие результаты.

Обучающиеся выделяют различные причины стресса. Для анализа расположим их в ранговом порядке: «Большая учебная нагрузка» – 17 %, «Строгие преподаватели», «Страх перед

будущим» – по 14 %, «Неумение правильно организовать свой режим дня», «Карантин и самоизоляция», «Излишне серьезное отношение к учебе» – по 12 %. К незначительным стрессорам респонденты относят: «Проблемы совместного проживания с другими студентами», «Конфликт в группе» (1,7 %), «Отсутствие учебников» (2,8 %), «Проблемы в личной жизни», «Неумение правильно распорядиться ограниченными финансами», «Жизнь вдали от родителей» (для иногородних студентов) (3,7 %). Таким образом, основные причины стресса у студентов связаны с учебной деятельностью – большая учебная нагрузка, строгие преподаватели и страх перед будущим.

Анализ показателя уровня стресса позволяет констатировать: более половины респондентов – 55,86 % – считают, что уровень постоянного стресса (за последние три месяца) возрос и даже значительно увеличился, хотя, 20,84 % респондентов говорят об его уменьшении, и 23,3 % участников считают, что он остался неизменным. Отметим, что в создавшейся ситуации изоляции в связи с пандемией коронавируса уровень стресса у обучающихся значительно возрос.

Среди признаков проявления стресса участники исследования отмечают типичные для этого состояния: «Спешка, ощущение постоянной нехватки времени» (16 %), «Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания» (13 %), «Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами», «Невозможность избавиться от посторонних мыслей», «Плохое настроение, депрессия», «Страх, тревога» (по 12 %), остальные признаки отмечают от 10 % респондентов и меньше. В основном для студентов характерны проявления психологического характера, такие как повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания, спешка и ощущение постоянной нехватки времени. Уровень экзамениционного волнения в группе составляет 7,4 б., что соответствует достаточно высокому уровню эмоционального напряжения. На данном этапе для 37,24 % студентов характерен высокий уровень стресса, им же свойственны умеренно выраженное нервно-психическое напря-

жение и высокий уровень ситуативной тревожности, хотя 45 % респондентов отличаются высоким уровнем личностной тревожности. Как правило, при таком уровне тревожности можно говорить о том, что личность ощущает угрозу своей жизнедеятельности в целом, ей свойственно остро реагировать на эмоциональные ситуации.

Обратимся к данным изучения мотивации обучения в вузе. Для 23 студентов, что составляет 53,59 %, характерны стремление приобрести знания, любознательность; для 19 человек (44,27 %) – желание овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества; при этом 17 обучающихся (39,61 %) хотят получить диплом при формальном усвоении знаний, им свойственно стремление поиска «обходных путей» при сдаче экзаменов и зачетов. Адекватный выбор профессии и удовлетворенность ею отмечается у 15 (34,95 %) студентов, в то время как 28 человек (65,24 %) не удовлетворены выбором своей будущей профессии.

Путем сравнения выраженности эмоционального напряжения (показатели учебного стресса) и мотивации обучения с помощью критерия ассоциации получен показатель, равный 4,58. Данный показатель и сравнение средних позволяют сделать вывод о том, что внутри учебной деятельности наметилась четкая тенденция развития учебного стресса, проявляющегося в повышении как личностной, так и ситуативной тревожности, нервно-психического напряжения. Анализ мотивации обучения позволяет выделить группу обучающихся с уже сформированной квазипрофессиональной мотивацией. В данном случае именно эти респонденты подвержены учебному стрессу больше, чем те, которым диплом нужен формально.

В исследованиях, проведенных Г.Н. Котовой с участием 1500 респондентов, В.В. Шарок с участием студентов, показано, что наиболее стрессовые факторы – неудовлетворенность выбранной специальностью, фактор взаимоотношений (психологического климата) в учебном коллективе, а также неудовлетворенность взаимоотношениями в учебном коллективе и показате-

лями здоровья. Исследователи рассматривают тревогу, стресс и фрустрацию как факторы, которые могут способствовать неудовлетворенности обучением, причем учеба лишь один из аспектов, вызывающих эти состояния [Котова, 2014; Шарок, 2018]. Сравнивая с показателями нашего исследования, отметим похожесть факторов. Полагаем, что это подтверждает общую тенденцию возникновения учебного стресса.

*Заключение.* Необходимость разработки данной проблематики обусловлена требованиями эффективной организации образовательного процесса. Сложно себе представить нашу жизнь без стресса. Он одновременно создает «вкус к жизни», оказывает стимулирующее влияние на аспекты жизнедеятельности. Важно, чтобы были соблюдены условия: не превышен уровень оптимального воздействия стрессора; не превышены приспособительные (адаптационные) возможности человека. При нарушении этих условий возникает угроза соматическому здоровью человека.

Для обучающихся вузов достаточно распространён учебный стресс, который нами рассмотрен как разновидность эмоционального стресса. В рамках проведенного исследования показано, что для более чем 50 % респондентов характерно переживание учебного стресса. Выявлены наиболее значимые факторы, оказывающие влияние на возникновение учебного стресса: большая учебная нагрузка, строгие преподаватели, страх перед будущим, неумение правильно организовать свой режим дня, карантин и самоизоляция, излишне серьезное отношение к учебе.

Постоянное нахождение в состоянии стресса нарушает психологические границы субъекта деятельности, приводит к нервному напряжению, чувству неуверенности из-за бессмысленности существования, к ощущению психологической небезопасности. Н.Е. Харламенкова с позиции психологии субъекта показывает, что отношение Человека к Миру (по С.Л. Рубинштейну) во многом определяется тем, как он этот мир воспринимает: мирным или разрушающим [Харламенкова, 2019].

Основные стратегии преодоления учебного стресса, безусловно, должны быть связаны с осознанием его разрушающего воздействия, персонифицированным отношением к обучающимся, своевременностью оказания системной психологической помощи, основанной на понимании его структуры.

## Библиографический список

1. Баранов А.А., Жученко О.А. Стрессоустойчивость и самооценка академических достижений // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 4. С. 16–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24001554>. Scopus
2. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. 1996. Т. 17, № 4. С. 64–74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9251132>
3. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 1: «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 1. С. 122–133. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9193985>
4. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2: Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 2. С. 113–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9212408> (дата обращения: 20.05.2020).
5. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 3: Стратегии и стили преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 3. С. 106–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9212408>
6. Бохан Т.Г. Культурно-исторический подход как методологическая основа разработки проблемы стресса с учетом принципов постнеклассической науки // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 314. С. 165–168. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11650662>
7. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Евдокимова Я.Г., Москова М.В., Войцех В.Ф., Семикин Г.И. Предэкзаменационный стресс и эмоциональная дезадаптация у студентов младших курсов // Социальная и клиническая психиатрия. 2007. № 2. С. 38–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19015992>. Scopus
8. Даниленко О.И., Горбунов И.А. Антиципационная состоятельность как личностный ресурс студентов // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 33–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36494154>. Scopus
9. Карякина С.Н. Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения // Ученые записки ОГУ. 2010. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. № 3. С. 210–216. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-uchebnogo-stressa-studentov-mladshih-i-starshih-kursov-vysshego-uchebnogo-zavedeniya/viewer>
10. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Книга по Требованию, 2013. 368 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bookvoed.ru/files/3515/10/82/18.pdf> (дата обращения: 20.05.2020).
11. Котова Г.Н. Социально-гигиенический мониторинг влияния стрессогенных факторов на распространенность учебных стрессов в молодежной среде // Фундаментальные исследования. 2014. № 7. С. 728–731. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34969>
12. Лурия А.Р. Экзамен и психика // Психологическое наследие. Избранные труды по общей психологии [Электронный ресурс]. М.: Смысл, 2003. URL: <https://ru-psychology.livejournal.com/2018756.html> (дата обращения: 20.05.2020).
13. Матюшкина Е.Я. Учебный стресс у студентов при разных формах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2016. № 2, Т. 24. С. 47–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240204>. Scopus
14. Сандомирский М.Е. Защита от стресса. Физиологически-ориентированный подход к решению психологических проблем (Метод РЕТРИ). [Электронный ресурс]. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 336 с. URL: <http://disus.ru/knigi/426243-1-m-sandomirskiy-zaschita-stressa-fiziologicheskii>



- orientirovanniy-podhod-resheniyu-psiholo-  
logicheskikh-problem-metod-retr.php (дата  
обращения: 20.05.2020).
15. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Книга по  
требованию, 2012. 66 с. [Электронный ре-  
сурс]. URL: [https://www.rulit.me/books/  
stress-bez-distressa-read-15443-1.html](https://www.rulit.me/books/stress-bez-distressa-read-15443-1.html) (дата  
обращения: 20.05.2020).
  16. Стрижицкая О.Ю., Головей Л.А. Дифферен-  
циально-психологические аспекты воспри-  
ятия повседневных стрессоров // Психоло-  
гический журнал. 2018. Т. 39, № 5. С. 15–25.  
URL: [https://www.elibrary.ru/item.asp?id=  
36319992](https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36319992). Scopus
  17. Татрова А.С. Психология. М.: Академия  
Естествознания, 2010 [Электронный ре-  
сурс]. URL: [https://monographies.ru/ru/book/  
view?id=90](https://monographies.ru/ru/book/view?id=90) (дата обращения: 20.05.2020).
  18. Усатов И.А. Стрессоустойчивость лично-  
сти как фактор преодоления стресса [Элек-  
тронный ресурс] // Концепт: научно-  
методический электронный журнал. 2016.  
Т. 2. С. 21–25. URL: [https://www.elibrary.ru/  
item.asp?id=25779473](https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25779473)
  19. Харламенкова Н.Е. Понятие психологической  
безопасности и его обоснование с разных  
научных позиций // Психологический жур-  
нал. 2019. Т. 40, № 1. С. 28–37. URL: [https://  
www.elibrary.ru/item.asp?id=37109784](https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37109784).  
Scopus
  20. Шарок В.В. Эмоционально-мотивационные  
факторы удовлетворенности обучением в  
вузе // Сибирский психологический жур-  
нал. 2018. № 69. С. 33–45. URL: [https://www.  
elibrary.ru/item.asp?id=35656099](https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35656099). Scopus
  21. Щербатых Ю.В. Психология стресса и ме-  
тоды коррекции. 2-е изд., перераб. и доп.  
СПб.: Питер, 2012. 256 с. URL: [http://sdo.  
mgaps.ru/books/KP5/M6/file/3.pdf](http://sdo.mgaps.ru/books/KP5/M6/file/3.pdf) (дата об-  
ращения: 20.05.2020).
  22. Hend Majed Al-Khuthaila. Job stress as per-  
ceived by faculty at university level education  
// Journal of Islamic Studies. 1997. № 9 (1).  
P. 85–111. URL: [https://elib.pstu.ru/vufind/Ed-  
sRecord/edsdoj,edsdoj.09d516590a\\_7a4ceba-  
f95850a99921e63](https://elib.pstu.ru/vufind/EdsRecord/edsdoj,edsdoj.09d516590a_7a4ceba-f95850a99921e63)
  23. Luy-Montejo C.A., Quispe J.T., Rivera W.R.,  
Quispe T.R., Lazo de la Vega R.A.D., Chávez D.A.,  
Dante A.-V., Gálvez-Suarez E. An analysis of Lat-  
in American scientific production on teacher  
stress (2010–2018) // Propósitos y Representa-  
ciones. 2019. № 7 (3). P. 1–11. DOI 10.20511/  
pyr2019. V7n3. 392. URL: [https://doaj.org/ar-  
ticle/4a282de09750439b866e25436f7d40ca](https://doaj.org/article/4a282de09750439b866e25436f7d40ca)  
(дата обращения: 20.05.2020).
  24. Masaed A.S.Al. Relationships of positive and  
negative psychological stress coping strategies  
with locus of control and some variables among  
a sample of Al-al Bayt University Students //  
Journal of Educational and Psychological Stud-  
ies. 2013. № 7 (3). P. 256–274. DOI: 10.24200/  
jeps.vol7iss3pp256-274 (дата обращения:  
20.05.2020).
  25. Migdady Y.M. The impact of a cognitive behav-  
ioral group counseling program based on stress  
inoculation training on reducing posttraumatic  
stress among a sample of students from Al al-  
Bayt University // Journal of Educational and  
Psychological Studies. 2013. № 7 (2). P. 122–132.  
DOI: [http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol7  
iss2pp122-132](http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol7iss2pp122-132). URL: (дата обращения  
20.05.2020).
  26. Pereira D., Hächler P., Elfering A. Recovery ex-  
periences during vacation and their association  
with job stressors and health // Escritos de Psi-  
cología. 2017. № 10 (1). P. 13–30. DOI: 10.5231/  
psy.писание.2017.1001 (дата обращения:  
20.05.2020).
  27. Selye H. The story of the adaptation syndrome  
(told in form of informal, illustrated lectures).  
ACTA, Inc. Medical Publishers, Montreal,  
Canada. URL: [https://docplayer.ru/36133865-  
Ocherki-ob-adaptacionnom-sindrome-gans-  
sele-gosudarstvennoe-izdatelstvo-medicin-  
skoy-literatury-medgiz-moskva-253-s.html](https://docplayer.ru/36133865-Ocherki-ob-adaptacionnom-sindrome-gans-sele-gosudarstvennoe-izdatelstvo-medicinskoy-literatury-medgiz-moskva-253-s.html)  
(дата обращения: 20.05.2020).

## EDUCATIONAL ACTIVITY AS A STRESS FACTOR AMONG STUDENTS

T.Yu. Artyukhova (Krasnoyarsk, Russia)

T.I. Petrova (Krasnoyarsk, Russia)

O.A. Benkova (Krasnoyarsk, Russia)

E.P. Fedorova (Moscow, Russia)

### Abstract

*Statement of the problem.* Higher education for many students is stressful. There are many reasons for this: the discrepancy between the requirements of the university and the students' capabilities (psychophysical, intellectual, volitional), the low adaptive potential of a student, the high level of the academic load, etc. This issue is considered due to the increase in the number of students with various psycho-emotional problems, which is confirmed by the statistics of appeals to universities psychological services. Awareness of the problem of the impact of educational stress on the inclusion of students in the educational process will allow university teachers to change the strategy for conducting classes, adopting reporting forms. This will help psychological departments of universities to carry out focused work aimed at creating conditions for the development of adaptive capabilities of students.

*The purpose of the study* is to clarify the impact of learning activities on the occurrence of stress among students.

*The research methodology* includes the provisions of the subject-activity approach, revealing educational stress as a result of the emotional tension of the subject determined by educational activity; analysis of Russian works (V.A. Bodrov, T.G. Bokhan, A.R. Luria, A.A. Baranov, O.A. Zhuchenko et al.) and in particular foreign ones (G. Selye et al.) considering educational stress in both methodological and applied aspects, as well as the use of survey methods for measuring educational stress, motivation of students and methods of quantitative and qualitative analysis to clarify the impact of educational activities on the occurrence of educational stress among students.

*Research results.* Based on the study, the definition of educational stress is formulated, the components of educational activity that influence the development of educational stress are empirically determined. Based on the comparison of mean values and association coeffi-

cient  $\phi$ , it is shown that in the current isolation situation, the level of exam stress is significantly increased.

*Conclusion.* The need for considering this issue is due to the requirements of an effective organization of the educational process. It is hard to imagine our life as stress-free. It simultaneously creates a "taste for life", has a stimulating effect on various aspects of life. It is important that the conditions are met: the level of optimal stressor exposure is not exceeded; the adaptive capabilities of a person are not exceeded. If the conditions are violated, a threat to somatic human health arises.

For university students, educational stress is quite common. As part of the study, it was shown that more than 50 % of respondents are characterized by experiencing educational stress. It was shown that the most significant impact on the occurrence of educational stress is exerted by such components of educational activity as a large academic load, strict teachers, fear of the future, inability to properly organize one's day regimen, quarantine and self-isolation, and an excessively serious attitude to study.

Constant presence in a state of stress violates the psychological boundaries of the subject of activity, leads to nervous tension, a sense of uncertainty due to the aimlessness of existence, to a sense of psychological insecurity. From the perspective of the subject's psychology, N.E. Kharlamenkova shows that Man's attitude to the World (according to S.L. Rubinstein) is largely determined by how he/she perceives this world: peaceful or destructive [Kharlamenkova, 2019].

The main strategies for overcoming educational stress should be associated with awareness of its destructive effect, a personified attitude towards students, and timely delivery of systemic psychological assistance based on understanding of its structure.

**Keywords:** *educational process, university, subject of educational activity, stress, educational stress, exam stress, components of educational stress, neurodynamic properties.*

### References

1. Baranov A.A., Zhuchenko O.A. Stress tolerance and self-esteem of academic achievements // *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological journal). 2015. Vol. 36, No. 4. P. 16–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24001554>.
2. Bodrov V.A. Cognitive processes and psychological stress // *Psychological journal*. 1996. Vol. 17, No. 4. P. 64–74 (access date: 20.05.2020).

3. Bodrov V.A. The problem of overcoming stress. Part. 1: "Soping stress" and theoretical approaches to its study // *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal). 2006. Vol. 27, No. 1. P. 122–133. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9212408> (access date: 20.05.2020).
4. Bodrov B.A. The problem of overcoming stress. Part. 2: Processes and resources for overcoming stress // *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological journal). 2006. Vol. 27, No. 2. P. 113–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9212408> (access date: 20.05.2020).
5. Bodrov V.A. The problem of overcoming stress. Part 3: Strategies and styles to overcome stress // *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological journal). 2006. Vol. 27, No. 3. P. 106–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9193985> (access date: 20.05.2020).
6. Bokhan T.G. The cultural-historical approach as a methodological basis for the development of the stress problem taking into account the principles of post-non-classical science // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* (Tomsk State University Bulletin). 2008. No. 314. P. 165–168. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11650662>
7. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B., Evdokimova I.G., Moskova M.V., Wojciech V. F., Semikin G. I. Pre-examination stress and emotional maladaptation in junior students // *Sotsialnaya i klinicheskaya psixhiatriya* (Social and Clinical Psychiatry). 2007. No. 2. P. 38–43.
8. Danilenko O.I., Gorbunov I.A. Anticipatory solvency as a personal resource of students // *Voprosy psikhologii* (Psychology Issues). 2018. No. 3. P. 33–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19015992>
9. Karyakina S.N. Characterization of educational stress among students of junior and senior courses at a higher educational institution // *Uchenye Zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki* (Scientific Notes OSU. Series: Humanities and Social Sciences). 2010. No. 3. P. 210–216. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-uchebnogo-stressa-studentov-mladshih-i-starshih-kursov-vyshego-uchebnogo-zavedeniya/viewer>
10. Kitaev-Smyk L.A. The psychology of stress. M.: Kniga po trebovaniyu, 2013. 368 p. URL: <https://www.bookvoed.ru/files/3515/10/82/18.pdf> (access date: 20.05.2020).
11. Kotova G.N. Social and hygienic monitoring of the influence of stress factors on the prevalence of educational stress in the youth environment // *Fundamentalnye issledovaniya* (Fundamental Research). 2014. No. 7. P. 728–731. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34969>
12. Luria A.R. Exam and psyche. In: *Psychological heritage. Selected works on general psychology*. Moscow: Smysl, 2003. URL: <https://ru-psychology.livejournal.com/2018756.html> (access date: 20.05.2020).
13. Matyushkina E.Ya. Educational stress among students under different forms of learning // *Konsultativnaya psikhologiya i psixhoterapiya* (Advisory Psychology and Psychotherapy). 2016. No. 2, vol. 24. P. 47–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240204>
14. Sandomirsky M.E. Stress protection. Physiologically-oriented approach to solving psychological problems (RETRY Method). M.: Izdatelstvo Instituta Psixhoterapii. URL: <http://disus.ru/knigi/426243-1-m-sandomirskiy-zaschita-stressa-fiziologicheskii-orientirovanniy-podhod-resheniyu-psihologicheskikh-problem-metod-retr.php>
15. Selye G. Stress without distress. M.: Kniga po trebovaniyu, 2012. 66 p. URL: <https://www.rulit.me/books/stress-bez-distressa-read-15443-1.html> (access date: 20.05.2020).
16. Strizhitskaya O.Yu., Golovey L.A. Differential-psychological aspects of the perception of everyday stressors // *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological journal). 2018. Vol. 39, No. 5. P. 15–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36319992>
17. Tatrova A.S. Psychology. M.: Akademiya Estestvoznaniya, 2010. URL: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=90> (access date: 20.05.2020).

18. Usatov I.A. Stress resistance of a person as a factor in overcoming stress // *Kontsept (Scientific and methodical electronic journal "Concept")*. 2016. Vol. 2. P. 21–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25779473>
19. Kharlamenkova N.E. The concept of psychological safety and its justification from different scientific positions // *Psikhologicheskij zhurnal (Psychological journal)*. 2019. Vol. 40, No. 1. P. 28–37. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37109784>
20. Sharok V.V. Emotional-motivational factors of satisfaction with learning at the university // *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal (Siberian Psychological Journal)*. 2018. No. 69. P. 33–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35656099>
21. Shcherbatykh Yu.V. Psychology of stress and methods of correction. Second Edition. SPb.: Piter, 2012. 256 p. URL: <http://sdo.mgaps.ru/books/KP5/M6/file/3.pdf> (access date: 20.05.2020).
22. Hend Majed Al-Khuthaila. Job stress as perceived by faculty at university level education // *Journal of Islamic Studies*. 1997. No. 9 (1). P. 85–111. URL: [https://elib.pstu.ru/vufind/EdsRecord/edsdoj,edsdoj.09d516590a\\_7a4ceba-f95850a99921e63](https://elib.pstu.ru/vufind/EdsRecord/edsdoj,edsdoj.09d516590a_7a4ceba-f95850a99921e63)
23. Luy-Montejo C.A., Quispe J.T., Rivera W.R., Quispe T.R., Lazo de la Vega R.A.D., Chávez D.A., Dante A.-V., Gálvez-Suarez E. An analysis of Latin American scientific production on teacher stress (2010–2018) // *Propósitos y Representaciones*. 2019. No. 7(3). P. 1–11. DOI 10.20511/pyr2019. V7n3. 392. URL: <https://doaj.org/article/4a282de09750439b866e25436f7d40ca> (access date: 20.05.2020).
24. Masaed A.S.Al. Relationships of positive and negative psychological stress coping strategies with locus of control and some variables among a sample of Al-al Bayt University Students // *Journal of Educational and Psychological Studies*. 2013. No. 7 (3). P. 256–274. DOI: 10.24200/jeps.vol7iss3pp256-274 (access date: 20.05.2020).
25. Migdady Y.M. The impact of a cognitive behavioral group counseling program based on stress inoculation training on reducing posttraumatic stress among a sample of students from Al al-Bayt University // *Journal of Educational and Psychological Studies*. 2013. No. 7 (2). P. 122–132. DOI: <http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol7iss2pp122-132> URL: (access date: 20.05.2020).
26. Pereira D., Hächler P., Elfering A. Recovery experiences during vacation and their association with job stressors and health // *Escritos de Psicología*. 2017. No. 10 (1). P. 13–30. DOI: 10.5231 / psy.escritos.2017.1001 (access date: 20.05.2020).
27. Selye H. The story of the adaptation syndrome (told in form of informal, illustrated lectures). ACTA, Inc. Medical Publishers, Montreal, Canada. URL: <https://docplayer.ru/36133865-Ocherki-ob-adaptacionnom-sindrome-gansele-gosudarstvennoe-izdatelstvo-medicinskoy-literatury-medgiz-moskva-253-s.html> (access date: 20.05.2020).

УДК 159.9

# РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПОБЕДА В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ»)

И.Ю. Кербис (Красноярск, Россия)

Е.В. Улыбина (Красноярск, Россия)

О.В. Груздева (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Постановка проблемы и цель.* В статье обосновывается важность системной работы по развитию социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) и семье. Приводятся теоретические примеры практик по различным направлениям патриотического воспитания. Цель статьи – охарактеризовать представленность социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста и раскрыть особенности их развития в условиях дошкольного учреждения и семьи на ресурсах темы Великой Отечественной войны.

*Методологию исследования составляют* теоретические методы: анализ, синтез, систематизация научных идей; эмпирические: психодиагностические методы (опросные, экспериментальные); математические методы обработки данных.

### Методики исследования

1. Наблюдение за процессом рисования дошкольников на оковоенную тему, беседа по рисункам, анализ творческих работ<sup>1</sup>.

2. Анкетирование педагогов дошкольных образовательных учреждений по вопросам методической подготовки к реализации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста по теме Великой Отечественной войны [Александрова, Гордеева, Постникова, 2007].

3. Анкетирование родителей воспитанников дошкольных образовательных учреждений на тему Великой Отечественной войны [Баранникова, 2007].

*Результаты исследования.* В период старшего дошкольного возраста происходит формирование эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс осознания себя в окружающем мире.

У всех категорий испытуемых выявлен интерес к теме Великой Отечественной войны (ВОВ), что указывает на межпоколенные связи в направлении

передачи знаний и формирования ценностного отношения к Родине.

Выявлены особенности проявления детьми старшего дошкольного возраста социальных эмоций – гордости, эмпатии. Отношение к победе и выраженность социальных эмоций в рисунках старших дошкольников имеют различия, их полнота и направленность выражаются в сюжете, настроении рисунков, особенностях композиции и используемой цветовой гамме.

Педагоги осознают важность задачи патриотического воспитания детей и значение эмоционального воздействия в этом процессе. Предметно-развивающая среда ДОУ, социальные технологии патриотического воспитания, погружение в патриотическую хронологию событий военных лет способствуют формированию у детей дошкольного возраста уважительного отношения к родному языку, гордости за достижения своей страны, Отечество.

Для родителей значимыми в патриотическом воспитании детей являются: формирование чувства привязанности к Родине, гордость за героев ВОВ, уважительное отношение к историческому прошлому своей страны, традициям, обычаям, осмысление исторических действий. Этим аспектам культуры народа уделяется особое внимание при патриотическом воспитании в семье.

*Заключение.* В дошкольных образовательных учреждениях, семьях воспитанников при развитии социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста важна системная и планомерная образовательная деятельность. Учет особенностей представлений детей дошкольного возраста о войне и победе в ВОВ, знание условий формирования социальных эмоций в учреждениях дошкольного образования и семье, технологий патриотического воспитания играют важную роль в эмоциональном развитии детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** социальные эмоции, эмпатия, чувство гордости, дети дошкольного возраста, патриотическое воспитание, социально-эмоциональное развитие детей.

<sup>1</sup> Великая Отечественная война глазами детей и подростков России / Министерство обороны Российской Федерации. URL: [http://ens.mil.ru/science/sociological\\_center/army\\_in\\_numbers/more.htm?id=10424049@cmsArticle](http://ens.mil.ru/science/sociological_center/army_in_numbers/more.htm?id=10424049@cmsArticle) (дата обращения: 25.01.2020).

**П**остановка проблемы. В настоящий момент современное общество ориентировано на гармоничное развитие личности, повышение ценности каждого человека, в связи с чем возникает потребность в гуманизации общества, социальном развитии и вложении инвестиций в человеческий капитал [Данилюк и др., 2009]. Интеллектуальные, культурные и духовные ценности становятся приоритетами в политике государства. Гуманизация отношений представляет собой не что иное, как сочувствие, сострадание, сопереживание другому человеку, умение понимать и проникаться его горестями и радостями [Медведев, 2016].

Сопровождение развития социальных эмоций, и в частности эмпатии у старших дошкольников, становится актуальной задачей современного образования, что отмечается не только отечественными, но и зарубежными авторами [Richaud de Minzi, 2013]. При этом Победа в Великой Отечественной войне (ВОВ) – это тема высокой значимости для социально-эмоционального развития детей. Важно определить возможности развития социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с темой ВОВ. Все это обуславливает научный интерес к рассмотрению процесса развития социальных эмоций (чувства гордости, эмпатии) детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения на теме Победы в Великой Отечественной войне.

*Теоретический обзор литературы* направлен в первую очередь на раскрытие понимания условий формирования развития социальных эмоций, а именно эмпатии и чувства гордости.

Эмоции – состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражающиеся, прежде всего, в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей [Stern, Borelli, Smiley, 2015].

Под эмоцией понимают либо внутреннее чувство человека, либо проявление этого чувства [Ребер, 2001]. Социальные эмоции представляют собой отдельную группу эмоций. В

этой группе эмоциональных явлений взаимоотношения с другими людьми и сравнительная оценка себя (и своих действий) в социальном контексте с точки зрения других людей (и их действий) или тех ценностей, которые разделяются (или могут разделяться) другими, являются ключевыми моментами. Социальные эмоции – это переживание человеком своего отношения к окружающим людям; они возникают, формируются и проявляются в системе межличностных взаимоотношений [Реан, 2013]. Наиболее важными эмоциями, направленными на отражение внешней действительности, являются гордость и эмпатия [Ильин, 2002].

Эмпатия – это способность поставить себя на место другого человека (или предмета), способность к сопереживанию [Звенигородская, 2019, с. 244], чувство уважения к другому [Magri, 2019]. Она также включает способность точно определить эмоциональное состояние другого человека на основе мимических реакций, поступков, жестов и т.д. [Rogers, 1995]. Развитие эмпатии – это процесс формирования непроизвольно действующих нравственных мотивов, мотиваций в пользу другого. По мере психического развития ребенка и структурирования его личности эмпатия становится источником нравственного развития. Она возникает и формируется во взаимодействии, в общении [Slone, Mann, 2016, с. 950; Gutentag et al., 2017].

Гордость – это ощущение силы, удовлетворения от полученных результатов, уверенность в достижении [Wubben, Cremer, Dijk, 2012]. Подчеркнутое уважение человека за его высокие заслуги, уважение себя за свои действительные достижения. Гордость – это совокупность радости, удовлетворения и осмысления результатов<sup>2</sup>. Гордость впервые появляется, как только ребенок начинает чувствовать свое отношение к окружающей среде [Забродин, 2014, с. 110]. Основными показателями чувства гордости являются чувство собственного достоинства,

<sup>2</sup> Гордость [Электронный ресурс] // Психологос: энциклопедия практической психологии. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/gordost> (дата обращения: 10.07.2017).

самоуважения, удовлетворения от чьих-либо успехов, радость за достигнутый результат [Колодина, 2017, с. 219]. Совместно с понятием «гордость» часто рассматривают и понятие «патриотизм». Патриотизм предполагает гордость достижениями и культурой своей Родины, желание сохранять ее характер и культурные особенности и идентификацию себя (особое эмоциональное переживание своей принадлежности к стране и своему гражданству, языку, традициям) с другими членами своего народа, стремление защищать интересы Родины и своего народа, любовь к своей Родине, стране, народу, привязанность к месту своего рождения, к месту жительства [Воронова, 2018].

В период старшего дошкольного возраста происходит формирование эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс осознания себя в окружающем мире. Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического развития, формирования социальных мотивов, социальной адаптации ребенка в обществе [Норова, Улыбина, 2019, с. 68].

Процесс развития социальных эмоций и процесс сопровождения их развития также имеют свои теоретические основания. Так, в отечественной литературе вопросы теории и практики патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста рассмотрены в работах Т.Н. Дороновой, С.Н. Николаевой, Т.С. Комаровой, О.Л. Князевой, Е.И. Корнеевой и др. Современные концепции воспитания и социализации детей старшего дошкольного возраста рассмотрены в работах Б.Т. Лихачева, В.И. Логиновой, М.И. Махмутова и др. Концепция теории социально-психологического и педагогического взаимодействия рассмотрены Л.В. Байбородовой, В.Н. Белкиной, Н.Ф. Виноградовой, М.З. Ильчиковой, Т.А. Куликовой и др. Теории воспитания и развития дошкольников освещены М.И. Богомоловой, Л.А. Венгер, Н.Ф. Виноградовой, В.В. Давыдовой, Р.И. Жуковской и др. В последнее время идеи в сфере воспитания патриотизма анализируются в более широком

контексте – с учетом обращения к мировому опыту (США, европейских стран, Китая, Израиля, Японии). Многие педагоги подчеркивают большое значение поисковой деятельности детей в системе патриотического воспитания, отмечают возможности использования информационно-коммуникативных технологий, рекомендуют придерживаться принципа системности.

Для решения поставленных задач использовались: теоретические методы исследования – анализ психолого-педагогической литературы, анализ и синтез эмпирических данных, анализ противоречий в современном образовании и воспитании, моделирование, аналогия и обобщение; эмпирические методы исследования – изучение и обобщение опыта работы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста, создание воспитывающих ситуаций, наблюдение, опросные методы. Важное место было отведено опытно-экспериментальной работе.

В педагогике и практической психологии сегодня существует множество различных концепций, социальных технологий, парциальных программ, направленных на патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста. Например, «Наследие» М.Ю. Новицкой, «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» О.Л. Князевой, М.Д. Маханевой, система работы «Патриотическое воспитание дошкольников» Н.В. Алешиной, «Мой родной дом» под редакцией Т.И. Оверчук, «Мы живем в России» Н.Г. Зеленовой, Л.Е. Осиповой, «С чего начинается Родина?» под редакцией Л.А. Кондрыкинской, «Патриотическое воспитание детей 4–6 и 6–7 лет» Н.Г. Комратовой, Л.Ф. Грибовой и др.

Таким образом, процесс развития социальных эмоций, и в частности эмпатии у старших дошкольников, становится актуальной задачей современного образования. Тема Великой Отечественной войны и победы в ней, юбилей Победы имеют важную потенциальную основу для социально-эмоционального развития детей.

*Методология и методы исследования.* В данной статье использованы теоретические методы: анализ, синтез, систематизация научных

идей ключевых работ Т.Н. Дорониной, С.Н. Николаевой, В.И. Журавлевой; эмпирические: психодиагностические методы (опросные, экспериментальные); математические методы обработки данных. Далее описаны методики, использовавшиеся в исследовании.

1. Наблюдение за процессом рисования дошкольников на околвоенную тему, беседа по рисункам, анализ творческих работ<sup>3</sup> с целью выявления доминирующих социальных эмоций на фоне темы Победы в Великой Отечественной войне. Проведен анализ содержания творческих рисунков дошкольников. В исследовании приняли участие 92 ребенка старшего дошкольного возраста, из них 48 девочек и 44 мальчика.

2. Анкетирование педагогов дошкольных образовательных учреждений по вопросам методической подготовки к реализации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста по теме Великой Отечественной войны [Александрова, Гордеева, Постникова, 2007]. Цель – изучение форм, педагогических средств, насыщения предметно-пространственной образовательной среды при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с темой ВОВ. В исследовании приняли участие 56 педагогов.

Вопросы анкеты

1. Какова цель вашей работы при ознакомлении детей дошкольного возраста с темой победы в ВОВ?

2. Какие эмоции вы планируете развивать у детей дошкольного возраста при ознакомлении с темой ВОВ?

3. Каковы особенности формирования современной качественной предметно-пространственной среды группы при ознакомлении детей дошкольного возраста с тематикой ВОВ?

4. Какие практические мероприятия включены в образовательный процесс при ознакомлении с историческим прошлым ВОВ?

5. Какими ценностными ориентирами пользуется современный педагог при подготовке

<sup>3</sup> Великая Отечественная война глазами детей и подростков России / Министерство обороны Российской Федерации. URL: [http://ens.mil.ru/science/sociological\\_center/army\\_in\\_numbers/more.htm?id=10424049@cmsArticle](http://ens.mil.ru/science/sociological_center/army_in_numbers/more.htm?id=10424049@cmsArticle) (дата обращения: 25.01.2020).

к образовательной деятельности в рамках ознакомления с ВОВ?

3. Анкетирование родителей воспитанников дошкольных образовательных учреждений на тему Великой Отечественной войны [Бараникова, 2007]. Анкетирование родителей позволило определить уровень их знаний и заинтересованности в вопросах патриотического воспитания детей и оценить просветительскую работу с детьми в семьях.

Вопросы анкеты

1. Как вы считаете, кто несет ответственность за патриотическое воспитание – педагоги или родители?

2. Уделяете ли вы внимание теме войны и победы в беседах с вашими детьми?

2. Что для вас при патриотическом воспитании вашего ребенка является значимым?

3. Какие литературные источники, на ваш взгляд, способствуют развитию у дошкольников чувства гордости и сопереживания?

4. Какая литература наиболее доступна для восприятия детьми чувств и эмоций о теме ВОВ?

Исследование по изучению социальных эмоций и процесса их формирования (в рамках проекта «Тема войны в сознании современных детей») проведено феврале – марте 2020 г. в г. Красноярске. В нем приняли участие 92 ребенка в возрасте от 5 до 7 лет, 53 родителя, 56 педагогов дошкольных образовательных учреждений.

*Результаты исследования.* При анализе сюжетов детских рисунков учитывались их соответствие тематике и содержание. Так, среди рисунков 16 % не соответствуют теме войны и победы. При этом изображаются наиболее характерные для детского творчества сюжеты и объекты – машины (не военные), принцессы, феи, животные, цветы. Среди испытуемых, в рисунках которых отсутствует сюжет по заданной тематике, преимущественно девочки (80 % от общего количества). Данное наблюдение можно связать с отсутствием принятия содержания задания, а также слабой выраженностью эмоций, связанных с переживанием войны и победы в ней.



Выраженность социальных эмоций – гордости, эмпатии – можно отметить в образах рисунков, их настроении, а также комментариях

детей в процессе рисования, ответах на вопросы беседы: «Что изображено на рисунке?», «Какие чувства вызывает у тебя рисунок?».

### Распределение рисунков детей по приоритетной тематике сюжетов о войне и победе в ней

#### Distribution of children's drawings according to the priority subjects of stories about the war and victory in it

	Солдат, воин	Военная техника	Сражение, битва, противостояние	Награды, государственная символика	Сюжет, не относящийся к теме войны, победы
Мальчики	28	29	17	8	3
Девочки	23	20	5	10	12

Значимые, ключевые объекты или персонажи изображаются детьми, как правило, в центре и прорисовываются наиболее детально. Среди них можно выделить повторяющиеся, стандартные (табл.). Так, 57 % детей (51 человек) изображали на своем рисунке солдата, воина. К данной категории относятся, как правило, мальчики (64 % в своих рисунках изображают солдат). Такая особенность, возможно, связана с проекцией на себя роли мужчины, защитника, наиболее характерной для мальчиков. Больше половины, 49 детей (53 %), изображали на рисунке военную технику; 24 % детей выполнили рисунок, отражающий сражение, битву, противостояние (как солдат и техники, так и в целом держав). Среди объектов в детских рисунках также встречаются награды, государственные символы, Вечный огонь (у 20 % дошкольников), что свидетельствует о выраженности у детей чувства патриотизма, осознания гордости за победу. Такие объекты в детских рисунках, как, например, пожар, кровь, оторванные части тела, раненые или убитые солдаты, указывают на повышенную возбудимость, импульсивность либо склонность к физической или вербальной агрессии, схожее значение имеет сюжет баталии в рисунке.

При анализе настроения детских рисунков, наряду с нейтральным, можно выделить следующие группы: доброжелательные (68 % детей изображают на рисунках счастливых людей, флаги, что свидетельствует об умении концентрироваться на положительных эмоциях) и агрессивные (у 13 % детей на рисунках наблюдаются увечья, ранения, сражения, также этот показатель

выражается в сильном и сверхсильном нажиме на карандаш, штриховке, что указывает на внутренний дискомфорт, беспокойство, связанные с данной темой). Согласно ответам детей можно выделить рисунки триумфальные (48 % детей изображают парад, шествие, награждение) и траурные (11 % детей рисуют гибель, поражение, упадок). Распределение детей по полу отобразено на рисунке. Такие различия связаны, предположительно, с позитивными либо отрицательными установками по поводу заявленной тематики, наличием умения выделять главное, концентрироваться на сути событий.

Также следует уделить особое внимание дополнительным деталям в рисунках – часть детей изображают небо (как показатель приближенности к реальности, отсутствия абстрактных, отделенных от действительности событий), солнце, траву и цветы (в большинстве работ как признаки принятия и благополучия). Данные особенности являются отражением системы усвоенных знаний, результатом переработки информации, полученной от родителей и педагогов, служат индикаторами проявления социальных эмоций в связи с восприятием темы войны и победы. Таким образом, отношение к победе и выраженность проявления социальных эмоций в рисунках старших дошкольников имеют различия, их полнота и направленность отражаются в сюжете, настроении рисунков, особенностях композиции и используемой цветовой гамме.

При анализе результатов анкетирования педагогов можно отметить, что основная цель деятельности педагогов (83 %) – в направлении

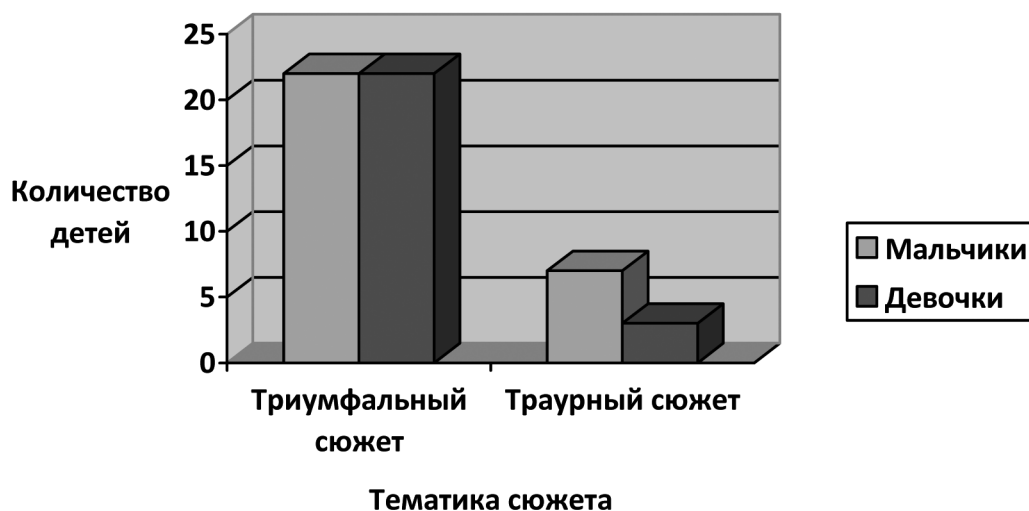


Рис. Распределение тематики сюжетов рисунков девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста по доминирующему настроению

Fig. Distribution of topics for drawings by girls and boys of senior preschool age according to the dominant mood

ознакомления с темой победы в ВОВ, создании условий для обогащения детей знаниями о ВОВ, воспитании патриотизма, чувства гордости за свою семью, Родину.

Для большинства педагогов (96 %) значимо воспитывать патриотические чувства, эмоционально-положительное отношение, чувство гордости за воинов, героев войны, защитников, любви и уважения к ветеранам Великой Отечественной войны [Григорьева, 2012, с. 43].

При опросе сотрудников дошкольных образовательных организаций о насыщении предметно-пространственной образовательной среды было выявлено, что современные педагоги включают в образовательную программу различные мероприятия, посвященные Великой Отечественной войне: организуют традиционную акцию «Бессмертный полк» (43 %), встречи с ветеранами (12 %), посещают совместно с детьми тематические выставки (8 %), участвуют в библиотечных мероприятиях, посещают концерты, митинги и парад в честь Дня Победы (37 %).

В открытых вопросах педагоги указывали на проведение различных мероприятий: организация выставки и чтение художественной литературы о ВОВ; проведение беседы «Боевая слава героев» с демонстрацией иллюстративного материала о войне, подвигах наших воинов, армии,

партизанах, людях, которые трудились в тылу; просмотр видеофильмов: «Минута памяти», проведение сюжетно-ролевых игр «На границе», «Как прадеды мир отстояли»; прослушивание музыкальных произведений: «Священная война», «День Победы»; проведение квеста – игры «Дорогами бессмертного полка»; проведение тематического вечера памяти «Дети и война» с приглашением ветеранов ВОВ; оформление альбомов: «Города-герои», «Награды Великой Отечественной войны». Педагоги дошкольных образовательных учреждений при планировании содержания занятий с дошкольниками активно используют интернет-ресурсы о Великой Отечественной войне: уникальные архивы, мультимедийные военные карты, видео-интервью ветеранов, Календарь Победы, ордена и награды России и т.д. [Кербис, Груздева, 2017, с. 126]. Педагоги дошкольной организации применяют систему методов, способов и приемов для обогащения представления дошкольников о людях, их эмоциональных состояниях, учат понимать эмоции в мимике, жестах, интонации речи, устанавливать причину эмоционального состояния сверстника [Груздева, 2019, с. 80].

Таким образом, педагоги осознают важность задачи патриотического воспитания детей и значение эмоционального воздействия

в этом процессе. Педагогами были использованы различные педагогические средства с целью вызвать эмоциональный отклик у детей, целенаправленно проводилась работа над воспитанием патриотических чувств: любви к Родине, гордости за свой народ, победивший фашизм, за своих родственников, участвовавших в этой Великой войне. Насыщенная предметно-развивающая среда, социальные технологии патриотического воспитания, погружение в патриотическую хронологию событий военных лет направлены на формирование у детей дошкольного возраста уважительного отношения к родному языку, гордости за достижения своей страны, за Отечество.

Анкетирование родителей воспитанников о теме ВОВ позволило определить уровень знаний и заинтересованности родителей в вопросах патриотического воспитания детей и оценить просветительскую работу с детьми в семьях.

Так, 96 % опрошенных родителей считают важным освещение военной темы для дошкольников в совместной деятельности педагогов и родителей. Для большинства родителей (74 %) значимыми в патриотическом воспитании являются формирование чувства привязанности к Родине, гордости за героев ВОВ, уважительного отношения к историческому прошлому своей страны, традициям, обычаям, осмысление исторических действий. Главным доступным для восприятия детьми источником, по мнению родителей (44 %), способствующим сохранению исторических событий, развитию чувства гордости и сопереживания, является художественная и научно-популярная литература о войне. Наиболее читаемыми (по выборам родителей) оказались следующие книги: А. Твардовский «Василий Теркин», В. Катаев «Сын полка», А. Шевцова «Мы из будущего», Э.М. Ремарк «Три товарища» и «Триумфальная арка» и др. Большинство семей (52 %) с целью знакомства с литературой о войне отметили возможность посещения городских библиотек, при этом часть родителей (38 %) указывают на наличие такой тематической литературы в домашних библиотеках [Вербианова, Груздева, 2020, с. 141].

Таким образом, большинство опрошенных родителей имеют достаточные знания и заинтересованность в воспитании патриотических качеств у детей, понимают важность данного процесса в дошкольном возрасте. Анкетирование показало, что родители осознанно относятся к мероприятиям, связанным с темой войны, уделяют внимание художественной и научно-популярной литературе о войне, проводят беседу с обсуждением. Значимым моментом в просветительской работе родители выделяют передачу знаний и осмысление исторических событий родного города, края, страны.

*Заключение.* В результате проведенного исследования выявлены особенности проявления детьми старшего дошкольного возраста социальных эмоций – гордости, сопереживания. Отношение к победе и выраженность социальных эмоций в рисунках старших дошкольников имеют различия, их полнота и направленность выражаются в сюжете, настроении рисунков, особенностях композиции и используемой цветовой гамме. Данные представления являются отражением системы усвоенных знаний, результатом переработки информации, полученной от родителей и педагогов, служат индикаторами проявления социальных эмоций в связи с восприятием темы войны и победы.

Педагоги дошкольных учреждений осознают важность задачи патриотического воспитания детей и значение эмоционального воздействия в этом процессе. Педагогами были использованы различные педагогические средства с целью вызвать эмоциональный отклик у детей, целенаправленно проводилась работа над воспитанием патриотических чувств: любви к Родине, гордости за свой народ, победивший фашизм, за своих родственников, участвовавших в этой Великой войне. Насыщенная предметно-развивающая среда, социальные технологии патриотического воспитания, погружение в патриотическую хронологию событий военных лет направлены на формирование у детей дошкольного возраста уважительного отношения к родному языку, гордости за достижения своей страны, Отечество.

Большинство опрошенных родителей имеют достаточные знания и заинтересованность в воспитании патриотических качеств у детей, понимают важность данного процесса в дошкольном возрасте. Анкетирование показало, что родители осознанно относятся к мероприятиям, связанным с темой войны, уделяют внимание художественной и научно-популярной литературе о войне, проводят беседу с обсуждением.

Результаты исследования могут использоваться в расширении системы знаний, формировании ценностного отношения дошкольников к военным событиям, встраиваться в содержание нравственного развития и патриотического воспитания детей, что будет способствовать развитию в том числе социальных эмоций детей старшего дошкольного возраста. Проведенная диагностическая работа доказывает наличие у всех категорий испытуемых интереса к Великой Отечественной войне и победе в ней, указывает на межпоколенные связи в направлении передачи знаний и формировании ценностного отношения к Родине.

Таким образом, на основании результатов можем сформулировать предложения по развитию социальных эмоций на теме войны. Важным является обучение понимания эмоций в мимике, жестах, интонациях людей на иллюстрациях, видеофрагментах, посвященных войне и победе в ней. Актуально проведение взрослыми совместно с детьми анализа причин проявления определенных социальных эмоций – чувство единения, сопричастности, объем приложенных усилий, пережитый страх, потери, утраты, лишения и т.д. Также немаловажными остаются формирование позитивной установки на восприятие данной темы, включение педагогами ее в планирование образовательного процесса, обсуждение в расширенной семье, демонстрация взрослыми собственного интереса к истории, военным событиям, подвигам, совместная с детьми рефлексия важности данных событий.

### Библиографический список

1. Александрова Е.Ю., Гордеева Е.П., Постникова М.П. Система патриотического

воспитания в ДОУ, планирование, педагогические проекты, разработки тематических занятий и сценарии мероприятий. М.: Учитель, 2007.

2. Баранникова О.Н. Уроки гражданственности и патриотизма в ДОУ: практич. пособие. М.: АРКТИ, 2007.
3. Вербианова О.М., Груздева О.В. Влияние семьи на развитие целеполагания детей 5–6-летнего возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 1 (51). С. 141–151.
4. Воронова Е.А. Воспитать патриота. Программы, мероприятия, игры. Ростов-на-Дону: Феникс, 2018.
5. Григорьева М.А. Патриотическое воспитание детей и молодежи // Выступления участников Всероссийской педагогической 65-й конференции «Патриотическое воспитание детей и молодежи». 2012. С. 43–45.
6. Груздева О.В. Социальная ситуация становления и развития самосознания детей дошкольного возраста в современных условиях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 1 (47). С. 80–87.
7. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2009. 29 с.
8. Забродин О.Н. О работе В.С. Дерябина «Эмоции, порождаемые социальной средой» и критике в ней теории Альфреда Адлера // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. 2014. № 3 (5). С. 107–114.
9. Звенигородская М.А. Значимость феномена эмпатии в современном обществе // Молодой ученый. 2019. № 12 (250). С. 244–247.
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002.
11. Кербис И.Ю., Груздева О.В. Особенности коммуникативной компетентности современных педагогов дошкольных образовательных организаций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 126–137.

12. Колодина Н.И. Лакуны в структурированности нравственного понятия «гордость» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 10 (76): в 3-х ч. Ч. 1.
13. Медведев Д.А. Социально-экономическое развитие России: обретение новой динамики // Вопросы экономики. 2016. № 10. С. 5–30.
14. Норова Е.В., Улыбина Е.В. Учет интересов и способностей дошкольников в образовательно-воспитательном процессе как условие гармоничного развития личности детей // Современное психолого-педагогическое образование: матер. Междунар. психол.-пед. Чтений памяти Л.В. Яблоковой. Красноярск, 26–28 ноября 2019 г. [Электронный ресурс] / отв. за вып. О.В. Груздева, К.Ю. Лобков, Е.Ю. Дубовик; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. С. 67–69.
15. Психология человека от рождения до смерти / под. общ. ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
16. Ребер А. Большой психологический словарь. М.: «Вече» Аст, 2001.
17. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013.
18. Gutentag T., Halperin E., Porat R., Bigman Y.E., Tamir V. Successful emotion regulation requires both conviction and skill: beliefs about the controllability of emotions, reappraisal, and regulation success // Cognition and Emotion. 2017. № 31(6). P. 1225–1233. DOI: 10.1080/02699931.2016.1213704.
19. Magrì E. Empathy, respect, and vulnerability // International Journal of Philosophical Studies. 2019. № 27 (2). P. 327–346. DOI: 10.1080/09672559.2019.1587260
20. Richaud de Minzi M.C. Children's perception of parental empathy as a precursor of children's empathy in middle and late childhood // The Journal of Psychology. 2013. № 147 (6). P. 563–576. DOI: 10.1080/00223980.2012.721811
21. Rogers C. Empatic: an unappreciated way of being. Houghton Mifflin Harcourt, 1995. 395 p.
22. Slone M., Mann S. Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: A systematic review // Child Psychiatry and Human Development. 2016. № 47 (6). P. 950–965.
23. Stern J.A., Borelli J.L., Smiley P.A. Assessing parental empathy: a role for empathy in child attachment // Attachment & Human Development. 2015. № 17 (1). P. 1–22. DOI: 10.1080/14616734.2014.969749
24. Wubben M.J.J., Cremer D., Dijk E. Is pride a prosocial emotion? Interpersonal effects of authentic and hubristic pride // Cognition and Emotion. 2012. № 26 (6). P. 1084–1097. DOI: 10.1080/02699931.2011.646956

# DEVELOPMENT OF SOCIAL EMOTIONS AMONG CHILDREN OF PRESCHOOL AGE ON THE EXAMPLE OF THE TOPIC OF VICTORY IN WORLD WAR II

I.Yu. Kerbis (Krasnoyarsk, Russia)

E.V. Ulybina (Krasnoyarsk, Russia)

O.V. Gruzdeva (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article substantiates the importance of systematic work on the development of social emotions among senior preschool children of 5-7 in preschool educational institutions (daycare centers) and the family. Theoretical examples of practices in various areas of patriotic education are given.

*The purpose of the article* is to characterize the representation of social emotions of senior preschool children and to reveal the features of their development in the conditions of a preschool institution and family using the resources of the theme on World War II (WWII).

*The research methodology* consists of the following theoretical methods: analysis, synthesis, systematization of scientific ideas; empirical methods: psychodiagnostic methods (interrogative, experimental); mathematical methods of data processing.

### *Research methods include*

1. Observation of the art process among preschoolers on a military topic, analysis of their creative works.

2. Questionnaire survey of preschool educators on the issues of methodological preparation for the implementation of educational activities with preschool children on WWII [Aleksandrova, Gordeeva, Postnikova, 2007].

3. Questionnaire survey of parents of pupils attending preschool educational institutions on WWII [Barannikova, 2007].

*Research results.* In the period of senior preschool age, the formation of emotions, feelings, thinking, mechanisms of social adaptation in society occurs, the process of self-awareness in the world begins.

All categories of subjects showed interest in the WWII theme, which indicates intergenerational relations

in the direction of knowledge transfer and the formation of a value attitude to the homeland.

The features of displaying social emotions (such as pride, empathy and sympathy) by senior preschool children are revealed. Attitude to victory and the severity of social emotions in the drawings of senior preschoolers have differences; their completeness and orientation are expressed in the plot, mood of the drawings, compositional features and the colors used.

Teachers are aware of the importance of patriotic parenting and the importance of emotional impact in this process. The subject-development environment, social technologies of patriotic education, and immersion in the patriotic chronology of the events of the war years contribute to the formation of respect for the mother tongue in children of preschool age, pride in the achievements of their country, pride in their homeland.

Parents pride in the WWII heroes, respectful attitude to the historical past of their country, to traditions, customs and understanding of historical actions. These aspects of the people's culture should be paid special attention and given high importance for patriotic education in the family.

*Conclusion.* The systematic educational activity is important for the families and preschool educational institutions to develop social emotions in older preschool children. Knowledge of the conditions for development of social emotions in institutions of preschool education and the family, technology of patriotic education play an important role in the emotional development of older children.

**Keywords:** *social emotions, empathy, pride, preschool children, patriotic education, social and emotional development of children.*

## References

1. Alexandrova E.Yu., Gordeeva E.P., Postnikova M.P. The system of patriotic education in preschool education, planning, pedagogical projects, the development of thematic classes and scenario events. M.: Uchitel, 2007.
2. Barannikova O.N. Lessons from citizenship and patriotism in a preschool educational institution: a practical guide. M.: ARKTI, 2007.
3. Verbianova O.M., Gruzdeva O.V. Influence of the family on the development of goal-setting in children of 5–6 // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2020. No. 1 (51). P. 141–151.
4. Voronova E.A. To raise a patriot. Programs, events, games. Rostov-on-Don: Feniks, 2018.

5. Grigoryeva M.A. Patriotic education of children and youth. In: Proceedings of the All-Russian pedagogical 65th conference "Patriotic education of children and youth". 2012. P. 43–45.
6. Gruzdeva O.V. The social situation of formation and development of self-awareness among preschool children in modern conditions // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2019. No. 1 (47). P. 80–87.
7. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. The concept of spiritual and moral development and raising a citizen of Russia in the field of general education: project of the Russian Academy of Education. Moscow: Prosveshchenie, 2009. 29 p.
8. Zabrodin O.N. About the work by V.S. Deryabin "Emotions generated by the social environment" and criticism of Alfred Adler's theory in it // Filosofiya i gumanitarnye nauki v informatsionnom obshchestve (Philosophy and humanities in the information society). 2014. No. 3 (5). P. 107–114.
9. Zvenigorodskaya M.A. The significance of the phenomenon of empathy in modern society // Molodoy uchenyy (Young scientist). 2019. No. 12 (250). P. 244–247.
10. Ilyin E.P. Emotions and feelings. St. Petersburg: Piter, 2002.
11. Kerbis I.Yu., Gruzdeva O.V. Features of communicative competence among modern teachers of preschool educational organizations // Vestnik KGPU im. V.P. Astafieva (Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). 2017. No. 3 (41). P. 126–137.
12. Kolodina N.I. Lacunae in the structuredness of the moral concept of "pride" // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki (Philological Sciences. Questions of theory and practice). 2017. No. 10 (76): in three parts. P. 1.
13. Medvedev D.A. Socio-economic development of Russia: finding new dynamics // Voprosy ekonomiki (Issues of Economics). 2016. No. 10. P. 5–30.
14. Norova E.V., Ulybina E.V. Taking into account interests and abilities of preschool children in the educational process as a condition for harmonious development of children's personality. In: Proceedings of the International psychological and pedagogical readings in memory of L.V. Yablokova "Modern psychological and pedagogical education". Krasnoyarsk, November 26–28, 2019 / Edited by O.V. Gruzdeva, K.Yu. Lobkov, E.Yu. Dubovik. Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astafieva, 2019. P. 67–69.
15. Human psychology from birth to death / Edited by A.A. Reana. St. Petersburg: Praym-Evroznak, 2002.
16. Reber A. Large psychological dictionary. M.: "Veche" Ast, 2001.
17. Rean A.A. Psychology of personality. St. Petersburg: Piter, 2013.
18. Gutentag T., Halperin E., Porat R., Bigman Y.E., Tamir V. Successful emotion regulation requires both conviction and skill: beliefs about the controllability of emotions, reappraisal, and regulation success // Cognition and Emotion. 2017. No. 31 (6). P. 1225–1233. DOI: 10.1080/02699931.2016.1213704
19. Magrì E. Empathy, respect, and vulnerability // International Journal of Philosophical Studies. 2019. No. 27 (2). P. 327–346. DOI: 10.1080/09672559.2019.1587260
20. Richaud de Minzi M.C. Children's perception of parental empathy as a precursor of children's empathy in middle and late childhood // The Journal of Psychology. 2013. No. 147 (6). P. 563–576. DOI: 10.1080/00223980.2012.721811
21. Rogers C. Empatic: an unappreciated way of being. Houghton Mifflin Harcourt, 1995. 395 p.
22. Slone M., Mann S. Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: A systematic review // Child Psychiatry and Human Development. 2016. No. 47 (6). P. 950–965.
23. Stern J.A., Borelli J.L., Smiley P.A. Assessing parental empathy: a role for empathy in child attachment // Attachment & Human Development. 2015. No. 17 (1). P. 1–22. DOI: 10.1080/14616734.2014.969749
24. Wubben M.J.J., Cremer D., Dijk E. Is pride a prosocial emotion? Interpersonal effects of authentic and hubristic pride // Cognition and Emotion. 2012. No. 26 (6). P. 1084–1097. DOI: 10.1080/02699931.2011.646956

УДК 159.99

## ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С РОДИТЕЛЯМИ РАЗНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

Т.Р. Карабанова (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* Статья посвящена обсуждению проблемы детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями интеллекта. Представлены обзор основных отечественных и зарубежных исследований по проблеме, результаты эмпирического исследования. Отмечается, что в настоящее время в психологической практике ощущается дефицит программ коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми с недоразвитием интеллекта. Цель статьи – выявить и охарактеризовать особенности доминирующих психологических типов родителей, воспитывающих «особенного» ребенка, и особенности их непосредственного межличностного взаимодействия.

*Методология исследования.* В исследовании мы опираемся на научные позиции, отражающие общие и специфические закономерности психического развития нормально развивающегося ребенка и ребенка с ограниченными возможностями, представленные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Лебединского, В.И. Лубовского; исследования В.В. Ткачевой, описывающие отношения родителей и детей в семьях, имеющих ребенка с интеллектуальным нарушением; работы М.Р. Битяновой, Н.С. Глуханюк, И.В. Дубровиной, Р.В. Овчаровой, Т. Яничевой, в которых обоснована необходимость психологического сопровождения семьи с целью обеспечения полноценного развития личности ребенка. В исследовании приняли участие 50 родителей, имеющих ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) или с легкой умственной отсталостью в возрасте 7–10 лет, обучающихся в школе г. Красноярска. Для диагностики доминирующего психологического типа родителя применялась анкета В.В. Ткачевой «Психологический тип родителя», для изучения особенностей взаимодействия детей и родителей –

методика ОДРЭВ Е.И. Захаровой. В качестве статистических методов был использован U-критерий Манна – Уитни для сравнения выборок и расчетом коэффициента корреляции Спирмана.

*Результаты.* Исследование показало, что у 50 % доминирующим психологическим типом является авторитарный, у 32 % – психосоматический, у 18 % – невротический. Каждый тип родителей имеет свои определенные характеристики, особенности воспитания детей. У родителей невротического и психосоматического типа более высокие значения по шкалам блока чувствительности, зато родители авторитарного типа лучше принимают себя в качестве родителя, для них характерны более позитивные чувства. Авторитарные родители лучше ориентируются на эмоциональное состояние ребенка, умеют оказать на него воздействие. Родители психосоматического типа отличаются более низкими показателями фона настроения и умениями ориентироваться на эмоциональный фон ребенка. Родителям невротического типа труднее дается принятие себя в качестве родителя, они чаще испытывают негативные чувства в ситуации взаимодействия с ребенком.

*Заключение.* Сделаны выводы, что психологический тип родителей, имеющих ребенка с нарушением интеллекта, связан с особенностями детско-родительских эмоциональных взаимоотношений в семье. Показано, что учебная успеваемость детей имеет взаимосвязь с доминирующим психологическим типом родителей. Авторами отмечается, что проблема отношений родителей с «особыми» детьми изучается достаточно давно, но программы коррекции этих отношений немногочисленны.

**Ключевые слова:** родители, дети с нарушением интеллекта, авторитарный психологический тип, невротический психологический тип, психосоматический психологический тип.



**П**остановка проблемы. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), лишь малая часть рождающихся детей считается здоровыми (20 %). У остальной части детей так или иначе проявляются отклонения либо в физиологическом развитии, либо в психическом. Состояние некоторых из них по статистике можно назвать пограничным, т.е. такие дети не имеют четко выраженной патологии, но у них отмечается слабый уровень выраженности того или иного психического расстройства.

Данные о распространенности ЗПР в Российской Федерации различаются. Так, согласно одним данным, в 2015 г. у 25 % детей зафиксирована задержка психического развития (ЗПР) [Сергеева и др., 2015], согласно другим – на начало школьного обучения имеют ЗПР около 20 % детей [Голощапов, 2016], Федеральная служба государственной статистики приводит данные о том, что на 2018 г. 246 890 детей в РФ имеют диагноз ЗПР<sup>1</sup>. Исследователи отмечают, что детям с задержкой психического развития важно обеспечить проведение коррекционных мероприятий [Сергеева и др., 2015], в которых требуется объединить усилия педагогов и родителей.

В связи с тем что количество семей, имеющих «особых» детей, согласно статистике последних лет, не становится меньше, необходимость изучения различных аспектов, связанных с этой проблемой, возрастает. Одной из актуальных проблем на протяжении последних лет остаются особенности построения детско-родительских отношений и необходимость их психолого-педагогической коррекции в семьях, имеющих ребенка с нарушением интеллекта.

По данным Е.М. Мастюковой и А.Г. Москвиной<sup>2</sup>, большая часть семей, имеющих ребенка

с умственной отсталостью, не оказывают положительного влияния на его развитие и эмоциональное благосостояние и лишь около 40 % семей добиваются желаемых результатов в процессе развития детей. Эти показатели свидетельствуют о том, что необходимы комплексная психолого-педагогическая помощь таким семьям, полноценная поддержка различного рода специалистами, сопровождение их по мере возникновения различного рода трудностей.

*Цель* статьи – выявить и охарактеризовать особенности доминирующих психологических типов родителей, воспитывающих «особенного» ребенка, и особенности их непосредственного межличностного взаимодействия.

*Методологию* исследования составляют научные позиции, отражающие общие и специфические закономерности психического развития нормально развивающегося ребенка и ребенка с ограниченными возможностями, представленные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Лебединского, В.И. Лубовского; современные исследования, раскрывающие структуру и функции детско-родительских отношений, – А.Я. Варга, Е.И. Захарова, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемилер, В. Сатир; теория семейных систем М. Боуэна, которая описывает системные процессы семьи, влияющие на эмоциональное поведение ее отдельных членов; исследования В.В. Ткачевой, описывающие отношения родителей и детей в семьях, имеющих ребенка с интеллектуальным нарушением; работы М.Р. Битяновой, Н.С. Глуханюк, И.В. Дубровиной, Р.В. Овчаровой, Т. Яничевой, в которых обоснована необходимость психологического сопровождения семьи с целью обеспечения полноценного развития личности ребенка. В исследовании приняли участие 50 родителей, имеющих ребенка с задержкой психического развития или с легкой умственной отсталостью в возрасте 7–10 лет, обучающихся в школе г. Красноярск.

Диагностический пакет состоит из 6 методик: анкета «Психологический тип родителя» В.В. Ткачевой, социограмма «Моя семья» В.В. Ткачевой, анкета «Определение воспита-

<sup>1</sup> Статистика инклюзивного и специального образования [Электронный ресурс] // Федеральный справочник. Среднее образование в России. Вып. 3. URL: <http://federalbook.ru/files/FSO-SREDNEE/Soderzhanie/S>

<sup>2</sup> Пастухова Л.А. Детско-родительские отношения в семьях с детьми, имеющими недоразвитие интеллекта: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ярославль, 2006. 27 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/detsko-roditelskie-otnosheniya-v-semyakh-s-detmi-imeyushchimi-ndorazvitie-intellekta/read>

тельных умений у родителей» В.В. Ткачевой, сочинение «Я и мой ребенок», опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ), методика «Незаконченные предложения». Статистический анализ представлен U-критерием Манна – Уитни для сравнения выборок и расчетом коэффициента корреляции Спирмана.

Поскольку в настоящей статье отражены результаты, полученные с помощью двух методик, дадим им подробное описание.

Анкета «Психологический тип родителя» В.В. Ткачевой позволила нам выявить преобладающий психологический тип родителя, воспитывающего «особого» ребенка, на основе которого строится портрет свойственных ему психических особенностей. Опросник включает в себя 21 утверждение (вопрос), на которое можно ответить однозначно (либо «да», либо «нет»). Ответы на вопросы делятся на три блока, которые позволяют распознать некоторые свойства личности, характерные для того или иного психологического типа.

Методика ОДРЭВ, введенная в научный обиход Е.И. Захаровой, позволяет опосредованно выявить степень выраженности эмоционального детско-родительского взаимодействия, которое можно рассмотреть с нескольких различных сторон. Она содержит 66 утверждений, ответы на которые дают возможность оценить степень выраженности 11 параметров, объединенных в три блока (блок чувствительности, блок эмоционального принятия, блок поведенческих проявлений эмоционального состояния). В своих многочисленных работах автор подробно обосновывает выбор именно этих показателей детско-родительского взаимодействия (Е.И. Захарова, 2014).

*Обзор научной литературы.* В современной психологии известны масштабные работы, объектом изучения которых является семья. В отечественной психологии наиболее разработанными оказались проблемы семьи «как ячейки общества», но при этом семейные отношения, детско-родительские отношения изучались гораздо реже, в особенности отношения, скла-

дывающиеся в семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями<sup>3</sup>.

Семья – микросоциум, в котором у ребенка формируются личностные качества, важные для его дальнейшего личностного статуса в обществе. Здесь закладываются все нравственные качества, первые представления о ценностях, правилах и нормах поведения. Здесь же он приобретает умение выстраивать отношения с разными группами людей, к миру в целом, представления о характере межличностных связей. Именно в семье его учат социализироваться к общественным порядкам [Левченко, Ткачева, 2008]. Семейное воспитание, межличностные отношения детей и родителей накладывают большой отпечаток на будущее ребенка.

Семья, в которой имеется ребенок с интеллектуальным нарушением, сталкивается с большим количеством трудностей, жизненных проблем, которые им не всегда удается преодолеть самим без посторонней помощи. Такую поддержку могут оказать близкие люди [Ткачева, 2008; Халалова, Истомина, 2012; Верисоцкая и др., 2018], а также высокоподготовленные специалисты психологических служб [Поташова, 2012].

В последние десятилетия в разных областях науки появились многочисленные работы, в которых отражаются результаты активного изучения широкого спектра проблем семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Можно назвать работы И.С. Багдасарьян<sup>4</sup>, И.В. Гусевой [Гусева, 2016], А.Ю. Дудник [Дудник, 2018], П.А. Кислякова, Е.А. Шмелевой [Кисляков, Шмелева, 2017], Н.В. Мазуровой [Мазурова, 2013], Г.А. Мишиной<sup>5</sup>. Авторы данных

<sup>3</sup> Психолого-педагогические особенности семьи XXI века: кол. монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 424 с. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_25404250\\_53688180.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25404250_53688180.pdf)

<sup>4</sup> Багдасарьян И.С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Нижний Новгород, 2000. 19 с. URL: <https://www.disscat.com/content/mezhlichnostnye-otnosheniya-v-seme-imeyushchei-umstvenno-otstalogo-rebenka>

<sup>5</sup> Мишина Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1998. 18 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000276417>

исследований обращают внимание на особенности построения процесса взаимодействия ребенка с нарушением интеллекта с обществом, на то, каким образом воспринимается такой ребенок семьей, друзьями, близкими людьми, а также на его личностное становление и развитие.

Ученые активно занимаются изучением проблем в семьях, воспитывающих детей с отклонением в развитии [Хахалова, Истомина, 2012]. В.В. Ткачева указывает на необходимость помощи таким семьям, так как появление детей с интеллектуальными нарушениями является для ряда семей большим стрессом, причиной нарушений в межличностных взаимоотношениях супругов, искажением контактов с окружающим социумом. Ею был предложен ряд методик, позволяющих изучить отношения в семье с особым ребенком [Ткачева, 2008].

Также исследователи отмечают, что появление ребенка приводит к значительным и качественным изменениям в самой семье, а появление «особого» ребенка тем более, так как не каждый родитель способен принять то, что его ребенок «не такой, как все» [Бумаженко, Корнилова, 2016], более того, существующие социокультурные предписания родителям часто становятся источником напряжения, усугубляя ситуацию [Sousa, 2011]. Хронический стресс, испытываемый родителями «особого» ребенка, негативно сказывается на его развитии, тогда как зрелая и компетентная позиция родителя, позитивное воспитание оказывают благотворное влияние на функциональный исход, позволяя достигать существенного прогресса [Peer, Hillman, 2014; Dyches et al., 2012]. При изучении подобных семей исследователи рассматривают и частные проблемы – внутрисемейные отношения (в частности, между родителями, между родителями и детьми, между братьями и сестрами и др.); личностные особенности родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии, их восприятие своих «особых» детей [Горбунова, Федорова, 2015; Смолякова, 2013; Blacher, Baker, 2007; Olsson, Hwang, 2001]; особенности эмоционального реагирования родителей в процессе взаимодействия с ребенком [Dunsmore, Booker,

Ollendick, 2013]; конфликтную атмосферу семьи, которая оказывает отрицательное влияние на ребенка [Федосеева, 2013]; необходимость проведения психологической работы с каждым членом семьи «особого» ребенка [Галасюк, 2014].

Семья, воспитывающая «особого» ребенка, выполняет целый ряд функций, отсутствующих при воспитании детей, развивающихся в рамках возрастной нормы. Среди них необходимо выделить коррекционно-развивающую, компенсирующую и реабилитационную, направленные на облегчение процесса взросления и личностного становления ребенка с особыми образовательными потребностями, на сопровождение адаптационного периода к правилам общественной жизни, на достижение им материальной независимости, а также на восстановление психофизического и социального статуса ребенка [Мустаева, Юрьева, 2019]. О.Б. Чарова<sup>6</sup> отразила в своей работе основные родительские установки отношения матери к ребенку с интеллектуальным нарушением [Савина, Чарова, 2002]. Л.К. Фомина отмечает, что дети со сложными дефектами имеют высокую привязанность к матери, но более низкую к другим членам семьи, в том числе к отцу [Фомина, 2014].

Л.А. Пастухова<sup>7</sup> занималась исследованием детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с недоразвитием интеллекта (умственно отсталых, с задержкой психического развития). Она отмечает, что родители, воспитывающие детей с указанными диагнозами, обладают высокой авторитарностью. Они склонны инфантилизировать своих детей, которые воспринимают семейный статус как «отчужденные и эмоционально отверженные другими членами семьи». В процессе взаимодействия с роди-

<sup>6</sup> Чарова О.Б. Особенности материнского отношения к детям с нарушением интеллекта: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Курск, 2003. 21 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-materinskogo-otnosheniya-k-detyam-s-narusheniem-intellekta/read>

<sup>7</sup> Пастухова Л.А. Детско-родительские отношения в семьях с детьми, имеющими недоразвитие интеллекта: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ярославль, 2006. 27 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/detsko-roditelskie-otnosheniya-v-semyakh-s-detmi-imeyushchimi-nedorazvitie-intellekta/read>

телями они проявляют высокую тревожность, некоторую нервозность, непонимание.

При всей важности проблемы коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми, имеющими нарушение интеллекта, программы психолого-педагогической работы с родителями в настоящее время являются преимущественно авторскими и немногочисленными [Пастухова,

2006; Алмазова, Назаренко, 2009]. Поэтому мы планируем дополнить область уже имеющихся знаний результатами нашего исследования.

*Результаты исследования.* В настоящей статье мы представляем результаты изучения особенностей построения детско-родительских отношений в семьях с родителями разного психологического типа (рис. 1).



Рис. 1. Распределение респондентов по доминирующему психологическому типу (в %)

Fig. 1. Distribution of respondents by dominant psychological type (in %)

У 50 % участников исследования доминирующим психологическим типом является авторитарный. Для таких родителей характерен деятельный образ жизни, который заключается в поиске способов помощи как своему ребенку, так и самому себе. Они достаточно самоуверенны, предпочитают отграничивать себя от мнений других, четко следуют своим убеждениям, невзирая на их обоснованность или правдоподобность.

Части родителей этой группы свойственны ситуация неприятия существующих проблем ребенка, отрицание связанных с этим переживаний. Тем самым авторитарные родители идеализируют «особого» ребенка в своих глазах, отграничивая себя от реальности, избавляя от негативных эмоций, что, в свою очередь, позволяет им мобилизовать все силы на поддержание позитивного жизненного тонуса, дает возможность избежать депрессии, различного рода расстройств.

Другая же часть родителей предпочитают верить в то, что все трудности в развитии ребенка преодолимы. Они тратят много сил и времени на то, чтобы помочь ребенку в обучении, не отказываются от помощи различных специалистов (педагогов, медиков и т.д.).

«Авторитарные» родители часто импульсивны, что не всегда позволяет им сдерживать гнев и раздражительность. Они могут вести себя как в

обществе, так и дома неподобающим образом, руководствуясь не разумом, а эмоциями. Они предпочитают противопоставлять свое мнение другим, могут вступать в споры, в которых хотят добиться от соперника принятия их образа мысли. По отношению к своему ребенку некоторые «авторитарные» родители проявляют холодность, а также жесткие воспитательные меры (психологическое давление, избиение, окрик и т.д.).

Невротический психологический тип был выявлен у 18 % участников. У родителей этой группы не сформирована четкая родительская позиция в плане выстраивания воспитательного процесса. Им трудно добиться от ребенка послушания, так как в их взаимоотношениях не присутствует требовательность, нет четких правил и норм, которых необходимо придерживаться.

«Невротические» родители по большей мере безынициативны, высоко тревожны, нервозны, пессимистичны. Они стремятся оградить себя от поиска способов помощи своему ребенку в решении имеющихся проблем в развитии, не пытаются устранить пробелы в его знаниях и умениях, так как сами не уверены в своей состоятельности как родителей. Их нестабильный эмоциональный фон, постоянное ожидание чего-то негативного, переживания, опасения сказываются на благополучии их детей. Ребенок «впитывает»

в себя реакции родителей на те или иные раздражители, учится поведению и образу мысли, улавливает их состояние, что впоследствии может послужить развитию у него некоторых невротических черт характера.

Несмотря на все вышеперечисленное, родители этой группы проявляют заботу о своем ребенке стараясь оградить его от проблем и неприятностей, которые могут возникнуть. Их собственные переживания не дают им уверенности в личностных качествах, которыми может обладать их ребенок. Будучи сами не уверенными в себе и в своих силах, имея слабую стрессоустойчивость, они проецируют это на детей, не давая им возможности проявить себя.

Психосоматический психологический тип был отмечен у 32 % родителей. Для них характерны черты, свойственные как авторитарным, так и невротическим родителям. Такие родители живут жизнью и интересами своих детей, активно включаясь в их образ жизни, принимая ребенка таким, какой он есть. Они реально оценивают его возможности, готовы сделать все необходимое для своего ребенка, находятся в постоянном поиске способов устранения имеющихся проблем. Таким поведением родители показывают пример ребенку в плане оказания помощи другим, учат способности проявлять сочувствие, сопереживание, сострадание.

Сами же они предпочитают не показывать свой внутренний мир внешнему. Им проще переживать все проблемы изнутри, самостоятельно справляться с имеющимися трудностями.

Такие родители достаточно доброжелательны по отношению к обществу, но все же любят показывать свою властность. Они предпочитают быть лидерами, стремятся, чтобы к ним прислушались, учитывали их мнение. Они не сторонники ссор, грубости, хамства. Для них более приемлемы сдержанность, культурность, интеллигентность.

Несмотря на все это, родители данной группы очень переменчивы в своем настроении – грань, отделяющая уныние от безграничного веселья тонка. Такая нестабильность настроения влечет за собой постоянные перемены в применении воспитательных мер к ребенку.

Рассматривая «портреты» психологических типов родителей, можно заметить, что они имеют довольно значимые различия между собой, в связи с чем и воспитательный процесс в семьях складывается по-разному.

Для выявления степени выраженности характеристик взаимодействия между родителями и детьми в каждой конкретной диаде был применен опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ) (таб.).

#### Показатели средних значений степени выраженности характеристик взаимодействия с детьми в группах родителей разных психологических типов (в баллах)

#### Average indicators for the degree of severity of interaction with children in groups of parents of different psychological types (in points)

Психологический тип родителя	Показатели опросника ОДРЭВ										
	блок чувствительности		блок эмоционального принятия				блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия				
	ВС	ПП	Эм	ЧР	БП	Пр	ЭФ	ТК	ЭП	ОС	ВЭ
Авторитарный	3,5	3,1	3,2	3,8	3,1	3,6	3,5	3,2	2,9	2,7	3,7
Невротический	3,9	3,4	3	3,1	3,4	3	2,9	3,4	3	2,5	3
Психосоматический	3,8	3,5	3,1	3,5	3,5	3,3	2,8	3,3	3	2,3	3,4

Условные обозначения:

ВС – способность воспринимать состояние;

ПП – понимание причин состояния;

Эм – эмпатия;

ЧР – чувства родителей в ситуации взаимодействия;

БП – безусловное принятие;

Пр – принятие себя в качестве родителя;

ЭФ – преобладающий эмоциональный фон;

ТК – стремление к телесному контакту;

ЭП – оказание эмоциональной поддержки;

ОС – ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия;

ВЭ – умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.

Рассмотрим более детально показатели выраженности характеристик взаимодействия детей и родителей в семьях с авторитарным психологическим типом родителей.

Мы видим, что у родителей невротического и психосоматического типов более высокие значения по шкалам блока чувствительности, зато родители авторитарного типа лучше принимают себя в качестве родителей, для них характерны более позитивные чувства. Авторитарные родители лучше ориентируются на

эмоциональное состояние ребенка, умеют оказать на него воздействие. Родители психосоматического типа отличаются более низкими показателями фона настроения и умениями ориентироваться на эмоциональный фон ребенка. Родителям невротического типа труднее дается принятие себя в качестве родителей, они чаще испытывают негативные чувства в ситуации взаимодействия с ребенком. Рассмотрим значения по каждой шкале опросника в сравнении с критериальными (рис. 2).

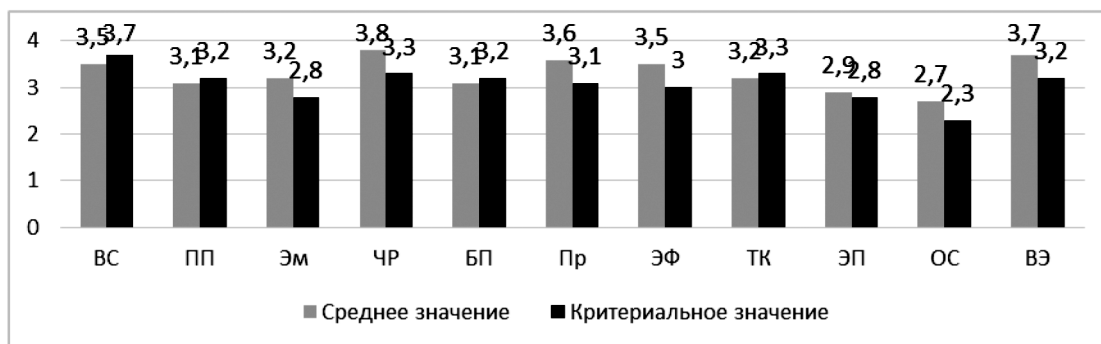


Рис. 2. Сравнение средних значений показателей выраженности взаимодействия детей и родителей с критериальным в семьях с родителями авторитарного типа (в баллах)

Fig. 2. Comparison of the average values for indicators of the severity of interaction between children and parents with criteria in families with authoritarian parents (in points)

Условные обозначения (см. табл.)

Мы видим, что на рис. 2 имеется несколько показателей, которые немного ниже критериального значения. На основе этого можно охарактеризовать эмоциональные отношения детей в семьях с родителями авторитарного типа следующим образом. Такие родители не всегда стремятся понять эмоциональное состояние ребенка, его настроение, желание. Им бывает сложно понять причины выражаемых ребенком эмоций, разобраться, почему он весел, грустен, обеспокоен. Такие родители затрудняются принять своего ребенка таким, какой он есть, со всеми его достоинствами и недостатками. Им трудно смириться, что ребенок может допускать ошибки в вещах, которые кажутся наипростейшими и понятными для всех, но не для него. Они в меньшей степени стремятся к различным формам телесного контакта, редко проявляют желание обнять, приласкать ребенка.

Но следует отметить, что родители данной группы склонны к проявлению эмпатии к ребенку. Иногда они сопереживают ему, проявляют сочувствие, сострадание, отзываются эмоционально на его чувства, при этом ориентируясь на свое личное настроение. Следовательно, сравнивая этот показатель с вышепредставленным описанием, можно предположить, что «авторитарные» родители переменчивы в своем настроении и расположении к эмоциональному фону детей.

В ситуации совместной деятельности с ребенком родители этой группы испытывают положительные эмоции, получают удовольствие и удовлетворение от взаимодействия, особенно если видят, что дети отвечают им взаимностью в эмоциональном плане. Тогда их совместное времяпрепровождение становится очень увлекательным и интересным. Родители стремятся ори-

ентироваться на детское настроение, пытаются учитывать его состояние в своих требованиях.

Родители осознают свою роль, уверены в своих силах, воспитательных умениях. Они уверены, что справятся с проблемами и ситуациями, возникающими в процессе воспитания, достаточно компетентны, чтобы научить ребенка всему, что необходимо для его дальнейшей жизни (ПР,  $U=320$ ,  $p \leq 0,05$ ). В их общении чаще всего преобладает уравновешенный, доброжелательный и теплый эмоциональный фон (ЭФ,  $U=327$ ,  $p \leq 0,05$ ), они умеют приятно проводить совместное время. Родители стремятся высоко оценивать и поощрять старания и достижения ребенка, верят в его личные способности, оценивают его возможности по существу.

Пользуясь своей авторитарностью, родители имеют способность оказывать воздей-

ствие на эмоциональное состояние детей. Независимо от настроения ребенка родители умеют указать и объяснить необходимость серьезного подхода к выполнению какой-либо деятельности, мотивировать его, создать ситуацию успеха и ситуацию избегания расстройств по поводу неудач.

Таким образом, обобщая характеристики, мы видим противоречивый портрет родителей с авторитарным психологическим типом. Их настроение по отношению к ребенку и стиль воспитания переменчивы от доброго заботливого родителя до строгого и в чем-то даже различного.

Теперь рассмотрим показатели выраженности характеристик взаимодействия детей и родителей в семьях с невротическим психологическим типом родителей (рис. 3).

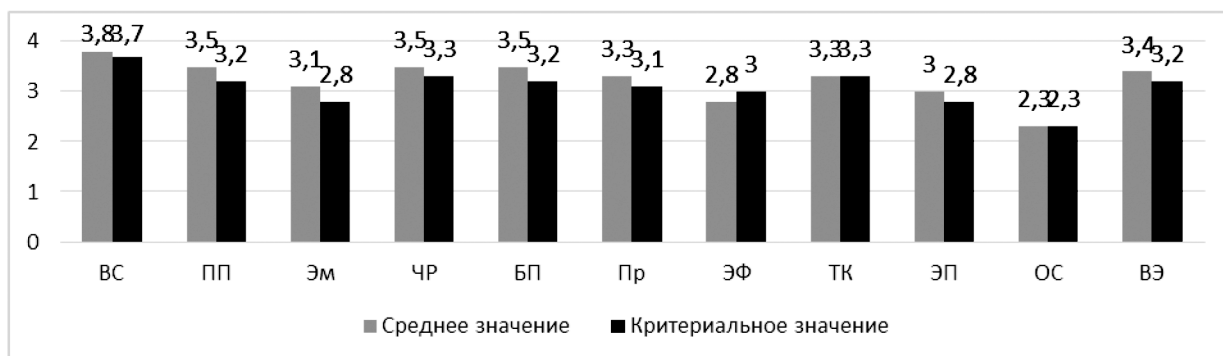


Рис. 3. Сравнение средних значений показателей выраженности взаимодействия детей и родителей с критериальным в семьях с родителями невротического типа (в баллах)

Fig. 3. Comparison of the average values for indicators of the severity of interaction between children and parents with criteria in families with parents of the neurotic type (in points)

Условные обозначения (см. табл.)

Эмоциональную сторону детско-родительского взаимодействия в группе родителей невротического психологического типа можно охарактеризовать следующим образом.

У таких родителей повышенная способность воспринимать эмоциональное состояние своего ребенка, чувствовать его желания, понимать отношение к окружающим. Они умеют разбираться, почему ребенок весел или грустен, замечают, если он обижен или расстроен, пытаются ему помочь в таких случаях найти способ избавиться от нежелательных эмоций.

Они достаточно эмпатичны. Совместно с ребенком они стремятся понять его внутренний мир, его переживания, мысли и чувства. Родители этой группы принимают своего ребенка таким, какой он есть. Они не стремятся избегать телесных контактов, с легкостью приласкают своих детей, высоко оценят старания и достижения ребенка, покажут свою веру в его силы и возможности.

При построении взаимодействия родители стремятся учитывать настроение ребенка, его настрой и предрасположенность к предлагаемым ему занятиям. Свои требования они «подстраи-

вают» под то состояние, в котором находится ребенок. Если он отказывается от каких-либо действий, они не заставляют его этого делать, т.е. идут навстречу ребенку, не травмируют его.

Тем не менее средние показатели испытываемых чувств и отношение к ребенку в процессе взаимодействия, принятие и осознание своей родительской позиции, преобладающий эмоциональный фон и умение на него воздействовать ниже критериального значения. Следовательно, «невротические» родители не всегда чувствуют удовольствие от общения со своим ребенком, не проявляют позитивных эмоций, так как часто не видят ожидаемую от него ответную реакцию. Они испытывают неуверенность в правильности выбранной тактики при построении взаимодействия. В их отношениях часто наблюдается недоброжелательный, беспокойный эмоциональный фон, встревоженность, поэтому им не удается испытывать взаимной удовлетворенности от взаимодействия.

Родители этой группы не уверены в своей родительской позиции, так как из-за тревожности не могут найти способов выхода из проблемных ситуаций, возникающих в воспитательной

деятельности относительно своего ребенка. Они затрудняются научить его всему необходимому, так как проявляют недостаточно выраженную способность настроить ребенка на серьезные занятия, успокоить его в трудных ситуациях, избавиться от негативных эмоций, возникающих в ситуации неуспеха.

Можно сделать вывод, что у «невротических» родителей в отношениях с детьми проявляется способность воспринимать их эмоциональный фон, но он не всегда позитивный, так как дети улавливают настрой родителей, который по большей мере является беспокойным, тревожным. Из-за своего практически постоянного беспокойства детско-родительские отношения у этой группы родителей неустойчивые, процесс взаимодействия не выстраивается должным образом. Можно сказать, что дети и «невротические» родители не могут достичь понимания из-за своих страхов, опасений, боязни открыться и довериться другому.

Теперь рассмотрим, каким образом строятся эмоциональные детско-родительские отношения в семьях с родителями психосоматического психологического типа (рис. 4).

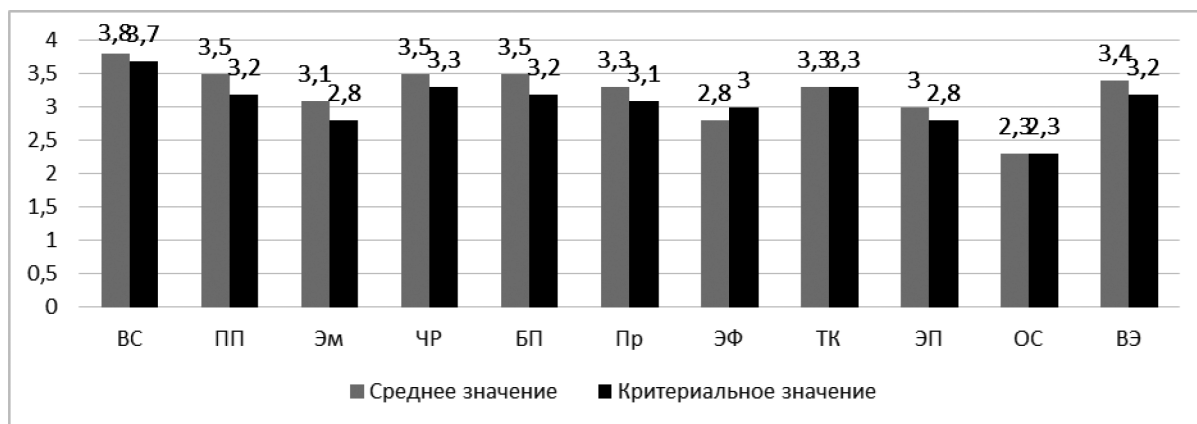


Рис. 4. Сравнение средних значений показателей выраженности взаимодействия детей и родителей с критериальным в семьях с родителями психосоматического типа (в баллах)

Fig. 4. Comparison of the average values for indicators of the severity of interaction between children and parents with criteria, in families with psychosomatic parents (in points)

Условные обозначения (см. табл.)

«Психосоматические» родители умеют страиваться на эмоциональное состояние ребенка, понимать его потребности, настроения, отношения к окружающим. Они способны по-

нять различные состояния ребенка (от грусти к радости, от спокойствия к беспокойству и т.д.), сопереживают ему, когда он огорчен, разделяют вместе радости.



Их радует совместное времяпрепровождение. Они получают удовольствие от общения, испытывают позитивные чувства по отношению друг к другу. Такие родители относятся к своим детям с полным принятием их индивидуальности. Их не пугают «особенности» ребенка. Они уверены в своих силах, склонны верить в то, что смогут справиться со всеми имеющимися и возникающими проблемами, преодолеть все трудности совместно.

Несмотря на полное принятие своих детей, в отношениях родителей к ребенку не всегда преобладает спокойный и доброжелательный стиль общения, так как для родителей психосоматического психологического типа характерны частые смены полярных настроений, можно сделать вывод, что в ситуациях взаимодействия они их также применяют, что, естественно, отражают дети.

В остальном же «психосоматические» родители расположены к своим детям. Они хвалят детей, радуются их успехам, поощряют в их на-

чинаниях, стараются всячески поддерживать в различных ситуациях. Они предъявляют к детям лояльные требования, ориентируются на их настроение и состояние, учитывают их индивидуальные особенности и потребности. Все занятия подбирают им в соответствии с их возможностями, умеют настраивать детей на плодотворную деятельность.

Таким образом, родители этой группы позитивно расположены в эмоциональном плане к своим детям, ставят их интересы превыше всего, стараются строить доверительные детско-родительские отношения.

Поскольку для подавляющего большинства родителей значимы учебные достижения детей, нам показалось интересным сравнить доминирующий психологический тип родителей в семье с особенностями успеваемости детей, которую мы условно разделили на три категории в зависимости от того, какие отметки преобладают у детей во время учебного процесса (рис. 5).

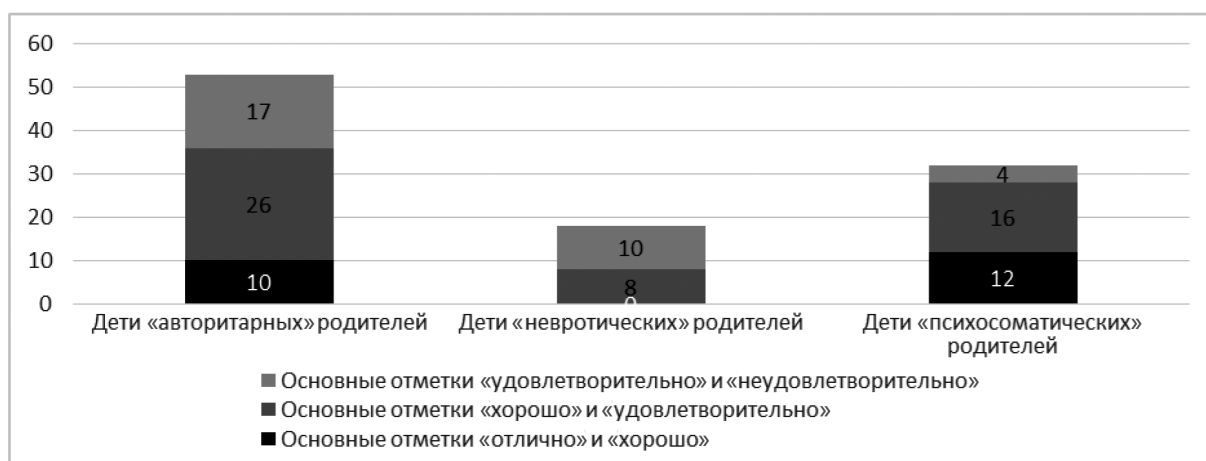


Рис. 5. Распределение детей в зависимости от успеваемости в семьях с родителями разного психологического типа (в %)

Fig. 5. Distribution of children depending upon academic performance in families with parents of different psychological type (in %)

Мы видим, что в семьях с «авторитарными» и «психосоматическими» родителями преобладающими являются группы детей, которые учатся на «хорошо» и «удовлетворительно», а в семьях с «невротическими» родителями большая часть детей имеют отметки по различным предметам «удовлетворительно» и «неудовлетворительно».

С целью проверки гипотезы о взаимосвязи психологического типа родителей и учебной успеваемости ребенка мы применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Расчет проводился при помощи программы онлайн-статистики. Корреляция между учебной успеваемостью младшего школьника и психологическим типом родителя статистически значима ( $r_s = 0.451$ ).

### *Заключение*

1. В общей выборке преобладают родители авторитарного психологического типа (50 %), далее психосоматического (32 %) и невротического (18 %) типов. Таким образом, для половины родителей ситуация рождения и воспитания ребенка с особенностями развития является в значительной степени психотравмирующей. Это ставит задачу психолого-педагогической работы с родителями, направленной в том числе на усиление личности родителя в интересах ребенка.

2. Родители авторитарного психологического типа обладают позитивной жизненной позицией. Они верят в то, что их ребенок справится со всеми имеющимися и возникающими трудностями, постоянно находятся в поиске способов разрешения проблем. Они не всегда могут сдерживать свой гнев, могут проявлять холодность по отношению к ребенку. Им трудно понять эмоциональный мир ребенка, но при построении взаимодействия они стремятся настроиться на его состояние. В психологической работе с родителями этого типа следует сделать акцент на развитии эмпатии, принятии ребенка, умении оказать ребенку эмоциональную поддержку различными способами.

3. Родители невротического типа часто тревожны. Они принимают своего ребенка таким, какой он есть, стремятся избегать осознания того, что в его развитии имеются определенные трудности. При построении воспитательного процесса такие родители не всегда могут добиться послушания ребенка, найти «рычаги» воздействия на него, так как сами не уверены в своей родительской позиции. Психологическая работа с такими родителями должна строиться в направлении снижения родительской тревожности, воспитательной неуверенности.

4. Родителям психосоматического типа характерны частые смены настроения, благодаря чему их отношения с ребенком не всегда спокойны и доброжелательны. В остальном такие родители полностью погружены в интересы своего ребенка, стремятся оказать ему помощь во всем, хвалят его даже за малейшие успехи. Они принимают своих детей такими, какие они есть,

предъявляют лояльные требования в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка. Родители этого типа нуждаются в стабилизации эмоционального фона, выработке эффективных приемов воздействия на ребенка, стимулирующих его развитие.

5. Корреляционный анализ учебной успеваемости детей и психологических типов родителей показал, что дети «авторитарных» и «психосоматических» родителей учатся по большей мере на отметки 4 и 3, а дети «невротических» родителей – на 3 и 2. Следовательно, психологическая работа с родителями, оптимизирующая родительскую позицию и отношение к ребенку может до определенной степени благоприятно сказаться на ходе развития детей, во всяком случае, в контексте учебных достижений.

Дальнейшее исследование предполагает корреляционный анализ всех изучаемых показателей, который позволит установить большее количество взаимосвязей. Понимание взаимосвязей параметров психологического типа родителей и характеристик эмоционального взаимодействия в семье, воспитательных умений родителей позволит правильно планировать и осуществлять психолого-педагогическую работу по сопровождению семей, воспитывающих детей с особенностями развития.

### **Библиографический список**

1. Алмазова О.В., Назаренко А.П. Психодиагностика особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих умственно отсталых младших школьников // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: матер. межрегион. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей / науч. ред. И.А. Филатова, О.Г. Нугаева. 2009. С. 212–215. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_25348736\\_18155648.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25348736_18155648.pdf)
2. Бумаженко Н.И., Корнилова О.В. Особенности психокоррекции детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью // Концепт: науч.-метод. электр. журнал 2016.

- Т. 50. С. 52–57. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76655.htm>.
3. Вдовина М.В., Максимова А.А. Рекомендации по психолого-педагогической коррекции детско-родительских отношений в семьях подростков // Молодой ученый. 2015. № 21. С. 345–356. URL: <https://moluch.ru/archive/101/22717/>
  4. Верисоцкая Е.А., Маслова Ю.И., Стародубец О.Д., Мирошник А.А. Анализ взаимоотношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ // Молодой ученый. 2018. № 52. С. 251–254. URL: <https://moluch.ru/archive/238/55176/>
  5. Галасюк И.Н. Теоретико-методологические основы комплексного сопровождения семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями: монография. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 214 с. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_24884464\\_73835732.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24884464_73835732.pdf)
  6. Голощапов А.В. Зарубежные методы профилактики и коррекции задержек психического развития у детей. Метод ритмической стимуляции Х. Бломберга и нейрофизиологической интеграции неонатальных рефлексов С.Г. Блайт // Психологическое сопровождение образования: теория и практика. сб. ст. по матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 103–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26657657>
  7. Горбунова Н.И., Федорова А.А. Особенности родительского отношения к детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Молодой ученый. 2015. № 2 (82). С. 445–450. URL: <https://moluch.ru/archive/82/15068/>
  8. Гусева И.В. Особенности детско-родительских отношений в семье, воспитывающей ребенка с умственной отсталостью // Концепт: науч. метод. электр. журнал. 2016. Т. 20. С. 32–34. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56321.htm>
  9. Дудник А.Ю. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ // Сфера знаний: структурные преобразования и перспективные направления развития научной мысли. 2018. С. 73–76. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_35282559\\_10113656.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35282559_10113656.pdf)
  10. Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1. С. 142–159. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-142-159
  11. Кожаква Т.М. Изучение родительско-детских взаимоотношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2011. № 1 (69). Ч. 1. С. 109–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-roditelsko-detskih-vzaimootnosheniy-v-semyah-imeyuschih-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer>
  12. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с. URL: [http://uidmehadasova.ucoz.ru/i-ju-levchenko\\_v-v-tkacheva\\_word-4.doc](http://uidmehadasova.ucoz.ru/i-ju-levchenko_v-v-tkacheva_word-4.doc)
  13. Мазурова Н.В. Особенности адаптации родителей к болезни ребенка // Российский педиатрический журнал. 2013. № 5. С. 50–56.
  14. Мустаева К.С., Юрьева К.К. Специфика детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ // Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием: сб. науч. трудов / под ред. Г.Ю. Лизуновой. 2019. С. 375–381. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36954393\\_46941201.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36954393_46941201.pdf)
  15. Пастухова Л.А. Коррекция детско-родительских отношений в семьях с детьми с особыми образовательными потребностями // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 1 (46). С. 95–98. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_10365283\\_41123940.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_10365283_41123940.pdf)
  16. Поташова И.И. Содержание профильно-компетентной подготовки специалистов к работе с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ, в системе высшего образования // Психология и психотехника. 2012. № 7. С. 55–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-kompetentnostnogo-podhoda-v-professionalnoy-podgo>

- toвке-spetsialistov-k-rabote-s-detmi-s-osoby-mi-obrazovatelnyimi/viewer
17. Психолого-педагогические особенности семьи XXI века: кол. монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 424 с. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_25404250\\_53688180.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25404250_53688180.pdf)
  18. Савина Е.А., Чарова О.Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. 2002. № 6. URL: [www.vash-psiolog.info/voprospsih/219/18356-osobennosti-materinskix-ustanovok-po-otnosheniyu-k-detyam-s-narusheniyami-v-razviti.html](http://www.vash-psiolog.info/voprospsih/219/18356-osobennosti-materinskix-ustanovok-po-otnosheniyu-k-detyam-s-narusheniyami-v-razviti.html)
  19. Сергеева О.А., Филипова Н.В., Барыльник Ю.Б. Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. № 5, т. 5. С. 712. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psiologicheskoy-gotovnosti-k-shkolnomu-obucheniyu-detej-s-zad-erzhkoy-psiicheskogo-razvitiya>
  20. Смолякова О.А. Особенности кризисных периодов в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями // Актуальные вопросы современной психологии: матер. II Междунар. науч. конф. (Челябинск, февраль 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 110–112. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3366/>
  21. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / под науч. ред. И.Ю. Левченко. М.: Книголюб, 2008. 144 с. URL: [http://pedlib.ru/Books/5/0172/5\\_0172-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0172/5_0172-1.shtml)
  22. Федосеева О.А. Особенности воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье // Молодой ученый. 2013. № 9. С. 346–349. URL: <https://moluch.ru/archive/56/7711/>
  23. Фомина Л.К. Исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей со сложным нарушением развития // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 815–816. URL: <https://moluch.ru/archive/62/9173/>
  24. Фомина Л.К. Понятие и типы детско-родительских отношений // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 704–707. URL: <https://moluch.ru/archive/61/9043/>
  25. Хахалова И.В., Истомина О.В. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXII Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012. Ч. II. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxii/30285>
  26. Blacher J., Baker B.L. Positive impact of intellectual disability on families // American Journal on Mental Retardation. 2007. № 112. P. 330–348. URL: <https://www.pubfacts.com/detail/17676958/Positive-impact-of-intellectual-disability-on-families>
  27. Dunsmore J.C., Booker J.A., Ollendick T.H. Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder // Social Development. 2013. Vol. 22, № 3. P. 444–466. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x>
  28. Dyches T.T. et al. Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis // Research in Developmental Disabilities. 2012. Vol. 33, № 6. P. 2213–2220. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.015>
  29. Olsson M.B., Hwang C.P. Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability // Journal of Intellectual Disability Research. 2001. № 45. P. 535–543. URL: <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00372.x>
  30. Peer J.W., Hillman S.B. Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners // Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 2014. Vol. 11, № 2. P. 92–98. URL: <https://doi.org/10.1111/jppi.12072>
  31. Sousa A.C. From refrigerator mothers to warrior-heroes: The cultural identity transformation of mothers raising children with intellectual disabilities // Symbolic Interaction. 2011. Vol. 34, № 2. P. 220–243. URL: <https://doi.org/10.1525/si.2011.34.2.220>

# FEATURES OF CONSTRUCTION CHILD-PARENT RELATIONSHIPS IN FAMILIES WITH PARENTS OF DIFFERENT PSYCHOLOGICAL TYPES RAISING A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITY

M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

T.R. Karabanova (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article presents an overview of theoretical positions and research on the problem of child-parent relations in families with children with intellectual disabilities. Child-parent relationships are one of the most important aspects studied in family psychology, family relations psychology, and age psychology. There is a lack of programs for correcting child-parent relationships in families with children with intellectual disabilities.

*The purpose of the article* is to identify and characterize the features of the dominant psychological types of parents who raise a 'special' child, and the features of their direct interpersonal interaction.

*The research methodology* consists of modern theoretical scientific positions of the General and Special Psychology on objective laws of mental development, on the structure of the defect, on general and specific patterns of mental development of a normally developing child and a child with disabilities (L.S. Vygotsky, V.I. Lubovsky); works of V.V. Tkacheva describing the relationship of parents and children in families with a child with an intellectual disability; concepts justifying the need for psychological support of the family in order to ensure the full development of the child's personality: M.R. Bityanova, N.S. Glukhanyuk, I.V. Dubrovina, R.V. Ovcharova, T. Ancheva. The study involved 50 parents who have a child with mental retardation or mild mental retardation at the age of 7–10, studying at a secondary school in Krasnoyarsk. To diagnose the dominant psychological type of a parent, V.V. Tkacheva's questionnaire "Psychological type of a parent" was used, and E. I. Zakharova's ODRAV method was used to study

features of interaction between children and parents. The Mann Whitney U-test is used for comparison of samples. The correlation analysis is based on the Spearman correlation coefficient calculation.

*Research results.* The study showed that 50 % of the dominant psychological type is authoritarian, 32 % – psychosomatic, 18 % – neurotic. Each type of a parent has its own specific characteristics, especially the perception of children. Parents of the neurotic and psychosomatic types have higher values on the sensitivity block scales, but parents of the authoritarian type are better accepting themselves as a parent, and they are characterized by more positive feelings. Authoritarian parents are better guided by the emotional state of the child, are able to influence it. Parents of the psychosomatic type are characterized by lower indicators of the mood background and the ability to focus on the emotional background of the child. Parents of the neurotic type are more difficult to accept themselves as a parent, they often experience negative feelings in the situation of interaction with the child.

*Conclusion.* It is concluded that the features of child-parent emotional relationships in families with a child with an intellectual disability are associated with the psychological type of parents. It is shown that the educational performance of children has a relationship with the dominant psychological type of parents. The authors note that the problem of parents' relations with 'special' children has been studied for a long time, but there are few programs to correct these relations.

**Keywords:** *parents, children with intellectual disabilities, authoritarian psychological type, neurotic psychological type, psychosomatic psychological type.*

## References

1. Almazova O.V., Nazarenko A.P. Psychodiagnosics of features of child-parent relationships in families that educate mentally retarded younger students. In: Proceedings of the inter-regional scientific and practical conference of students, postgraduates, undergraduates and trainees "Study and education of children with various forms of dysontogenesis" / Scientific ed.: I.A. Filatova, O.G. Nugaeva. 2009. P. 212–215. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_25348736\\_18155648.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25348736_18155648.pdf)
2. Bumazhenko N.I., Kornilova O.V. Features of psychological correction of child-parent relations in families raising children with intellectual disabilities // Nauchno-metodicheskiy

- elektronnyy zhurnal "Kontsept" (Scientific and methodological electronic journal "Concept"). 2016. Vol. 50. P. 52–57. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76655.htm>
3. Vdovina M.V., Maksimova A.A. Recommendations for psychological and pedagogical correction of child-parent relationships in adolescent families // *Molodoy uchenyy* (Young scientist). 2015. No. 21. P. 345–356. URL: <https://moluch.ru/archive/101/22717/>
  4. Verisotskaya E.A., Maslova Yu.I., Starodubets O.D., Miroshnik A.A. Analysis of relationships in families raising a child with disabilities // *Molodoy uchenyy* (Young scientist). 2018. No. 52. P. 251–254. URL: <https://moluch.ru/archive/238/55176/>
  5. Galasyuk I.N. Theoretical and methodological foundations of comprehensive support for the family of a child with intellectual disabilities: monograph. M.: IJU MGOU, 2014. 214 p. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_24884464\\_73835732.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24884464_73835732.pdf)
  6. Goloshchapov A.V. Foreign methods of prevention and correction of delays in mental development in children. X. Blomberg's method of rhythmic stimulation and S.G. Blythe's neurophysiological integration of neonatal reflexes. In: Proceedings of the VI International scientific and practical conference "Psychological support of education: theory and practice". 2016. P. 103–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26657657>
  7. Gorbunova N.I., Fedorova A.A. Features of parental attitude to children of primary school age with mental retardation // *Molodoy uchenyy* (Young scientist). 2015. No. 2 (82). P. 445–450. URL: <https://moluch.ru/archive/82/15068/>
  8. Guseva I.V. Features of child-parent relations in a family raising a child with mental retardation // *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"* (Scientific and methodological electronic journal "Concept"). 2016. Vol. 20. P. 32–34. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56321.htm>
  9. Dudnik A.Yu. Features of child-parent relations in families raising children with disabilities // *Sphere of knowledge: structural transformations and perspective directions of scientific thought development*. Kazan, 2018. P. 73–76. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_35282559\\_10113656.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35282559_10113656.pdf)
  10. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. Psychological well-being of a family raising a child with intellectual disability // *Obrazovanie i nauka* (Education and science). 2017. Vol. 19, No. 1. P. 142–159. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-142-159
  11. Kozhakova T.M. Study of parent-child relationships in families with children with disabilities // *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva* (Bulletin of the I. Ya. Yakovlev CHPU). 2011. No. 1 (69), p. 1. P. 109–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-roditelsko-detskih-vzaimootnosheniy-v-semyah-imeyuschih-detey-s-ogranichenymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer>
  12. Levchenko I.Yu., Tkacheva V.V. Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities: a methodological guide. M.: Prosveshchenie, 2008. 239 p. URL: [http://uid-mehadasova.ucoz.ru/i-ju-levchenko\\_v-v-tkacheva\\_word-4.doc](http://uid-mehadasova.ucoz.ru/i-ju-levchenko_v-v-tkacheva_word-4.doc)
  13. Mazurova N.V. Features of adaptation of parents to the child's illness // *Rossiyskiy pediatricheskiy zhurnal* (Russian pediatric journal). 2013. No. 5. P. 50–56.
  14. Mustaeva K.S., Yurieva K.K. Specifics of child-parent relations in families raising children with disabilities. In: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation / Ed. by G.Yu. Lizunova. 2019. P. 375–381. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36954393\\_46941201.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36954393_46941201.pdf)
  15. Pastukhova L.A. Correction of child-parent relationships in families with children with special educational needs // *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* (Yaroslavl Pedagogical Bulletin). 2006. No. 1 (46). P. 95–98. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_10365283\\_41123940.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_10365283_41123940.pdf)
  16. Potashova I.I. Content of profile-competence training of specialists to work with families raising a child with disabilities in the system of higher education // *Psikhologiya i psikhotekhnika* (Psychology and psychotechnics). 2012. No. 7. P. 55–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

- suschnost-i-soderzhanie-kompetentnostnogopodhoda-v-professionalnoy-podgotovke-spetsialistov-k-rabote-s-detmi-s-osobymi-obrazovatelnyimi/viewer
17. Psychological and pedagogical features of the family of the XXI century: a collective scientific monograph / Edited by A.Yu. Nagornov. Ulyanovsk: Zebra, 2016. 424 p. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_25404250\\_53688180.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25404250_53688180.pdf)
  18. Savina E.A., Charova O.B. Features of maternal attitudes towards children with developmental disabilities // *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*. 2002. No. 6. URL: [www.vash-psiholog.info/voprospsih/219/18356-osobennosti-materinskix-ustanovok-po-otnosheniyu-k-detyam-s-narusheniyami-v-razviti.html](http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/219/18356-osobennosti-materinskix-ustanovok-po-otnosheniyu-k-detyam-s-narusheniyami-v-razviti.html)
  19. Sergeeva O.A., Filipova N.V., BarylnikYu.B. The problem of psychological readiness for school education among children with mental retardation // *Byulleten meditsinskikh internet-konferentsiy (Bulletin of medical Internet conferences)*. 2015. Vol. 5, No. 5. P. 712. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskoy-gotovnosti-k-shkolnomu-obucheniyu-deteys-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya>
  20. Smolyakova O.A. Features of crisis periods in families raising children with disabilities. In: Proceedings of the II international scientific conference "Topical issues of modern psychology" (Chelyabinsk, February 2013). Chelyabinsk: Dva komsomoltsa, 2013. P. 110–112. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3366/>
  21. Tkacheva V.V. The family of a child with developmental disabilities: Diagnosis and consultations / Ed. by I.Yu. Levchenko. M.: Knigolyub, 2008. 144 p. URL: [http://pedlib.ru/Books/5/0172/5\\_0172-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0172/5_0172-1.shtml)
  22. Fedoseeva O.A. Features of raising a child with disabilities in the family // *Molodoy uchenyy (Young scientist)*. 2013. No. 9. P. 346–349. URL: <https://moluch.ru/archive/56/7711/>
  23. Fomina L.K. Research of child-parent relationships in families raising children with complex developmental disorders // *Molodoy uchenyy (Young scientist)*. 2014. No. 3. P. 815–816. URL: <https://moluch.ru/archive/62/9173/>
  24. Fomina L.K. Concept and types of child-parent relationships // *Molodoy uchenyy (Young scientist)*. 2014. No. 2. P. 704–707. URL: <https://moluch.ru/archive/61/9043/>
  25. Khakhalova I.V., Istomina O.V. Family education of children with disabilities in development. In: Proceedings of XXII international scientific and practical conference "Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology". Novosibirsk: SibAK, 2012. P. II. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxii/30285>
  26. Blacher J., Baker B.L. Positive impact of intellectual disability on families // *American Journal on Mental Retardation*. 2007. No. 112. P. 330–348. URL: <https://www.pubfacts.com/detail/17676958/Positive-impact-of-intellectual-disability-on-families>
  27. Dunsmore J.C., Booker J.A., Ollendick T.H. Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder // *Social Development*. 2013. Vol. 22, No. 3. P. 444–466. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x>
  28. Dyches T.T., et al. Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis // *Research in Developmental Disabilities*. 2012. Vol. 33, No. 6. P. 2213–2220. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.015>
  29. Olsson M.B., Hwang C.P. Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2001. No. 45. P. 535–543. URL: <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00372.x>
  30. Peer J.W., Hillman S.B. Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners // *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2014. Vol. 11, No. 2. P. 92–98. URL: <https://doi.org/10.1111/jppi.12072>
  31. Sousa A.C. From refrigerator mothers to warrior-heroes: The cultural identity transformation of mothers raising children with intellectual disabilities // *Symbolic Interaction*. 2011. Vol. 34, No. 2. P. 220–243. URL: <https://doi.org/10.1525/si.2011.34.2.220>

УДК 159.9.072

# ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВОСТИ ЖИЗНЕННОГО МИРА ЛЮДЕЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

И.О. Логинова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье формулируются проблема и цель исследования, ориентированного на выявление особенностей устойчивости жизненного мира людей в период пандемии, связанной с COVID-19. Проблема настоящего исследования обусловлена противоречием между стремлением людей к стабильности, определенности, возможности контролировать свою жизнь и обстоятельствами и условиями режима пандемии, ограничивающими людей в таких стремлениях и возможностях. Цель статьи – выявить особенности устойчивости жизненного мира людей в период пандемии, связанной с COVID-19.

*Методологию* исследования составила системная антропологическая психология, позволяющая жизненное пространство человека рассматривать как его (человека) не линейное, а поливариативное будущее. При этом процессы самоосуществления становятся возможным рассматривать в пространстве и времени (хронотопе), то есть в такой жизненной развертке, которая еще не состоялась, но частью которой человек является. Методологический потенциал системной антропологической психологии в совокупности с концептуальными основаниями теории жизненного самоосуществления позволяет рассматривать устойчивость мира человека как возможность жизненного самоосуществления проекта своей жизни. Этот проект как раз и составляет такую характеристику человека, которая может проявиться именно в процессах жизненного самоосуществления. Для того чтобы удерживать

хронотопическую логику жизни человека в контексте настоящего исследования, мы использовали авторскую методику «Изучение устойчивости жизненного мира человека» [Логинова, 2012]. Общий объем выборки составил 230 человек: по 90 человек на первом и втором этапах исследования; на третьем этапе группа сравнения составила 50 человек.

*Результаты.* Впервые получены данные об особенностях устойчивости жизненного мира людей в период пандемии, связанной с COVID-19, ключевыми из которых являются специфика изменения временного модуса событий, эмоционального фона, непрерывности личностной истории и снижения рефлексивности. По вышеперечисленным параметрам обнаружены значимые различия в показателях до событий, связанных с особым эпидемиологическим режимом пандемии, обусловленной COVID-19, и в период пандемии.

*Заключение.* Представленные материалы позволят психологам учитывать данные результаты в ходе работы с лицами, особо тяжело пережившими период пандемии, связанной с COVID-19, удерживая в фокусе данные параметры как мишени психологической помощи. Полученные данные актуализируют необходимость разработки специальных программ психологического сопровождения при выходе из особого эпидемиологического режима пандемии.

**Ключевые слова:** системная антропологическая психология, устойчивость жизненного мира человека, жизненное пространство, возможности жизненного самоосуществления, пандемия, COVID-19.

**П**остановка проблемы. Проблема всего человечества, столкнувшегося с пандемией COVID-19, состоит в том, что каждый человек, независимо от его пола, образования, социального статуса и других характеристик, оказался в ситуации нарушенных отношений с ранее таким привычным и понятным миром, которые обобщенно можно отнести к неблагоприятным последствиям для психического здоровья [Rajkumar, 2020, p. e102066]. Люди,

которые привыкли планировать свою жизнь на месяцы вперед, выбирать способы взаимодействия с социальным окружением, в один момент оказались в ситуации фрустрированных возможностей. Таким образом, пандемия приносит много неопределенности, что затрудняет удовлетворение даже базовых потребностей людей [Fiedorowicz, 2020, p. e110123]. Хотя большое количество людей во всем мире продемонстрируют устойчивость к глубоким поте-



рям, стрессу и страху, связанным с COVID-19, вирус, вероятно, усугубит существующие расстройства психического здоровья и будет способствовать возникновению новых расстройств, связанных со стрессом, для многих [Horesh et al., 2020, p. 331]. В критичных (даже экстремальных) изменяющихся условиях жизни, несомненно, повышается роль вопросов психологической помощи, играющей решающую роль в восстановлении и поддержании эмоциональной стабильности [Wang et al., 2020, p. 733], а значит, в определенной степени – устойчивости жизненного мира человека. Ранее мы выявили в собственном исследовании тот факт, что пребывание человека в кризисных условиях жизнедеятельности приводит к снижению устойчивости жизненного мира [Логинова, 2011, с. 24]. Кроме этого, известно, что люди без опыта проживания кризисных ситуаций (например, без опыта работы в неотложной медицинской помощи) демонстрировали худшие показатели в области психического здоровья, устойчивости и социальной поддержки [Cai et al., 2020, p. e102111].

Ранее в проводимых нами исследованиях устойчивости жизненного мира человека в кризисных ситуациях были выявлены специфические особенности данного феномена по сравнению со стабильными условиями жизни. Но тогда это были различные группы людей, дифференцированные нами по признаку стабильности / нестабильности условий жизнедеятельности [Логинова, 2011, с. 21]. Идея настоящего исследования состоит в том, чтобы выявить особенности устойчивости жизненного мира человека в условиях резкого перехода от стабильных условий к условиям жизни в особом эпидемиологическом режиме пандемии, обусловленной COVID-19.

Проблематика настоящего исследования обусловлена рядом противоречий, однако наиболее значимым нам видится противоречие между стремлением людей к стабильности, определенности, возможности контролировать свою жизнь и обстоятельствами и условиями режима пандемии, ограничивающими людей в таких стремлениях и возможностях.

*Цель статьи – выявить особенности устойчивости жизненного мира людей в период пандемии, связанной с CoVid-19.*

*Обзор научной литературы по проблеме.* Полученные данные в странах, ранее других пораженных COVID-19, свидетельствуют о значительном увеличении потребностей в психическом здоровье [Marques et al., 2020, p. 404]. Так, в более ранних исследованиях [Lee et al., 2007, p. 238] было показано, что через год после вспышки тяжелого острого респираторного синдрома в 2003 г. выжившие показали уровни депрессии, тревоги и стресса, причем 64 % сообщили о вероятных психических расстройствах, что существенным образом сказывалось на их психологическом благополучии. Выявлены также последствия для психического здоровья работников здравоохранения, подверженных коронавирусной болезни [Lai, 2020, p. e203976].

В этой связи лейтмотивом в работах данной проблематики проходит тема оказания психологической помощи, выделения тех или иных мишеней интервенций на разных этапах развития пандемии.

Ряд авторов [Бойко и др., 2020, с. 1] указывают на следующие мишени работы психологов и направления психопрофилактики в период пандемии COVID-19: профилактика суицидального поведения; восстановление жизненной перспективы; обучение навыкам эмоциональной саморегуляции; предоставление цифровых альтернатив для привычного досуга; разработка и популяризация доступных форм активного совладания; разработка рекомендаций по нормализации сна; работа с перфекционизмом; усиление официальной эмоциональной поддержки людям, соблюдающим рекомендованные меры противодействия пандемии.

Авторы также отмечают, что для снижения отсроченных последствий длительно действующего стрессогенного фактора необходимо принятие мер как в индивидуальной психологической работе, так и в области психопросвещения.

Вопросам психопросвещения или информированности предлагается уделить особое внимание и в исследовании Хасановой с соавторами

(2020), поскольку недостаточная информированность обучающихся о коронавирусной инфекции приводит к последствиям психологического порядка: повышению неопределенности, снижению контроля за ситуацией, соответственно, хроническому стрессу и эмоциональной нестабильности (панике, повышенной тревоге, раздражительности и т.п.) [Хасанова и др., 2020, с. 248].

Какой будет жизнь после карантина, пытается ответить в своей статье и Е.В. Федосенко (2020), поясняя, что проблема психологического здоровья во время и после самоизоляции может быть понята через призму ценностно-смысловой составляющей, а также социальных эффектов динамического равновесия в обществе, взаимосвязи и взаимозависимости социального пространства и мировоззрения субъектов. Автор исходит из понимания причинной обусловленности психологического здоровья субъективной картиной мира человека, его внутренним миром и индивидуально-личностными особенностями, то есть значение имеют не сами события (стрессоры и т.п.), а то, как человек воспринимает эти события, как они представляются в его субъективной картине мира [Федосенко, 2020, с. 34].

Представители психологического научного общества ищут ответы на вопросы, которые пока возможно оценить лишь как вызов самой жизни.

Методологию исследования составила системная антропологическая психология, позволяющая жизненное пространство человека рассматривать как его (человека) поливариативное будущее. При этом процессы самоосуществления становятся возможным рассматривать в пространстве и времени (хронотопе), то есть в такой жизненной развертке, которая еще не состоялась, но частью которой человек является. Методологический потенциал системной антропологической психологии в совокупности с концептуальными основаниями теории жизненного самоосуществления позволяет рассматривать устойчивость мира человека как возможность жизненного самоосуществления проекта своей жизни. Этот проект как раз и составляет такую характеристику человека, которая может проявиться именно в процессах жизненного самоосуществления.

С методологической позиции для нас важно акцентировать внимание на том, что мир динамичен, изменчив. Соответственно, человеку постоянно приходится меняться, удерживая при этом основную линию собственной жизненной стратегии. Процессы жизнеосуществления проявляют себя через незавершенность человека: «Сама жизнь человека выступает процессом самоосуществления» [Клочко, 2005, с. 32], обеспечивая выход его (человека) за пределы адаптационных реакций, позволяя проявлять собственную сущность через преобразование себя и своего жизненного мира.

*Материалы и методы.* Выборка исследования представлена респондентами, которые не позднее года назад проходили первичное исследование на предмет выявления особенностей устойчивости жизненного мира человека (первый этап), и этими же респондентами, согласившимися пройти повторное исследование по истечении одного месяца действия особого эпидемиологического режима пандемии, обусловленной COVID-19 (второй этап).

Обращаем внимание, что исследование первого этапа (май – июнь 2019 г.) проходило в жизненный период респондентов условно нами обозначенный как стабильный: ни у одного из респондентов не было изменения образа жизни, обусловленного сменой работы, семейной ситуации и иными жизненными событиями, на протяжении одного года до начала исследования.

Исследование второго этапа проводилось в период с 04 по 08 мая 2020 г.

Критерии включения в выборку исследования женщин и мужчин:

- добровольное согласие на участие в исследовании;
- возраст от 27 до 55 лет;
- уровень образования не ниже среднего специального;
- наличие хотя бы одного ребенка;
- наличие стабильного заработка на протяжении не менее трех лет;
- проживание в населенном пункте с населением выше 100 000 населения.

Общий объем выборки составил 180 человек, по 90 человек на каждом этапе исследования.

В качестве основного исследовательского приема использовалась методика «Изучение устойчивости жизненного мира человека» [Логинова, 2012, с. 19]. Специфика данного инструментария определена его ориентацией на осуществление реальной жизнедеятельности. Именно в процессах реальной жизнедеятельности становится возможным изучение характера проявления устойчивости жизненного мира, поскольку это динамичный

параметр. Анализ полученных эмпирических данных осуществлялся нами при помощи программы STATISTICA 6,0.

Распределение респондентов внутри выборки представлено в табл. 1. За период между первым и вторым этапами исследования у респондентов также не зафиксировано никаких изменений образа жизни, за исключением событий, связанных с особым эпидемиологическим режимом пандемии COVID-19.

Таблица 1

### Распределение респондентов по параметрам внутри групп

Table 1

#### Distribution of respondents by parameters within groups

Параметры Parameters	Пол Gender		Образование Education		Соц. статус / Род деятельности Social status / Employment	
	жен.	муж.	ср. спец.	высшее	рабочие	служащие
	55,5 %	44,5 %	33,3 %	66,7 %	16,7 %	83,3 %

*Результаты исследования.* Все полученные по методике «Изучение устойчивости жизненного мира человека» данные респондентов были систематизированы в соответствии с инструкцией и представлены в табл. 2.

пандемии COVID-19.

Таблица 2

### Результаты сравнительного анализа устойчивости жизненного мира респондентов на первом и втором этапах исследования

Table 2

#### The results of a comparative analysis on the human life-world stability among respondents in the first and second stages of the study

Исследуемый параметр The investigated parameter	Первый этап исследования The first stage of the study	Второй этап исследования The second stage of the study
1	2	3
Временной модус событий	– Настоящее – будущее – 60 %; – прошлое – настоящее – будущее – 40 %	– Настоящее – 20 %; – прошлое – 40 %; – прошлое и настоящее – 40 %
Соотношение глаголов	– Настоящее и будущее в равных долях – 60 %; – прошлое – настоящее – будущее в равных долях – 40 %	– Настоящее – 20 %; – прошлое – 40 %; – прошлое – настоящее – 40 %
Критерий выбора содержания описываемых событий	– Хронотопический – 30 %; – топологический – 60 %; – биографический – 10 %	– Хронотопический – 20 %; – топологический – 20 %; – биографический – 60 %
Общий эмоциональный фон событий	– Положительный – 60 %; – нейтральный – 30 %; – отрицательный – 10 %	– Положительный – 20 %; – нейтральный – 20 %; – отрицательный – 60 %
Значение описываемых событий в жизни	– Удержание общей направленности линии развития – 50 % – не удерживающие общей направленности – 30 %; – начало линии развития – 20 %	– Удержание общей направленности линии развития – 10 %; – не удерживающие общей направленности – 60 %; – центральная линия развития – 0 %; – завершение линии развития – 30 %

Окончание табл. 2

1	2	3
Отношение к событиям	– Ценностное – 60 %; – ответственное – 20 %; – рациональное – 20 %	– Ценностное – 20 %; – ответственное – 60 %; – рациональное – 20 %
Непрерывность личностной истории	– Удерживается – 70 %; – проявляется на отд. этапах – 20 %; – отсутствует – 10 %	– Удерживается – 0 %; – проявляется на отд. этапах – 30 %; – отсутствует – 70 %
Рефлексивная позиция автора	– Целостная рефлексивная позиция – 60 %; – рефлексивное отношение ситуативно – 20 %; – отсутствие рефлексивного отношения – 20 %	– Целостная рефлексивная позиция – 10 %; – рефлексивное отношение ситуативно – 30 %; – отсутствие рефлексивного отношения – 60 %

По итогам сопоставительного анализа результатов первого и второго этапов исследования выявлено, что специфика жизни в условиях пандемии конституирует нарушенные отношения человека с миром: возникают затруднения в отношении изменений социальных условий жизни с учетом собственной логики развития; человек не успевает за происходящими внешними изменениями, которые зачастую носят кризисный характер; свобода жизненных проявлений находится в угнетенном состоянии. Все перечисленные проявления приводят к тому, что способ разрешения собственной незавершенности не обнаруживается. Адаптироваться к этим условиям возможно, но приспособительная деятельность не является основанием человеческого образования (личности) [Леонтьев, 2000, с. 376].

В рамках проводимого исследования осуществлялась также оценка режима функционирования самоорганизующейся психологической системы, который может быть конструктивным, неконструктивным или стагнационным. Специфика режима функционирования определяет качество устойчивости жизненного мира человека. Именно устойчивость жизненного мира человека позволяет:

- удерживать целостность системы «человек – мир»;
- обеспечивать переход возможности в действительность;
- сохранять человеком самотождественность в условиях его жизнедеятельности.

При отсутствии или недостаточной выраженности устойчивости жизненного мира «чело-

век тождествен не всей своей жизни, а лишь ее отрывкам» [Хасаина, 2004, с. 264] (до кризисной ситуации, после кризисной ситуации и т.д.), больше напоминая жизненную мозаику, а не драму, поскольку она (жизнь) лишается внутреннего самотождества (И.О. Логинова, 2018).

В ходе первого этапа исследования обнаружено доминирование конструктивного характера устойчивости жизненного мира человека. 60 % респондентов характеризуются конструктивным характером, 15 % – стагнационным и 25 % – неконструктивным характером устойчивости.

Конструктивный характер отражает тенденцию к оптимизации своего потенциала, гармоничному самоосуществлению во всех жизненно важных для него сферах. Стагнационный характер указывает на использование ранее сформированных форм взаимодействия с окружающим миром, которые часто неадекватны условиям настоящей жизненной ситуации. Стагнацию можно характеризовать как замирание, переживание каких-либо неблагоприятных обстоятельств. Неконструктивный характер указывает на отсутствие равновесия между реальностью и желаемой гармонией.

В ходе анализа было также выявлено следующее.

1. Описываемые респондентами события располагаются в диапазоне «прошлое – настоящее – будущее», охватывая все временные вектора.

2. Непрерывность личностной истории удерживается на протяжении всего текста и подтверждается используемыми глаголами прошедшего, настоящего и будущего времени.

3. Выбор содержания описываемых событий имеет хромотопический характер.

4. Наиболее значимыми событиями являются те, которые удерживают общую линию развития, указывая на целостность жизненной истории и самоидентичность респондентов.

5. Доминирует положительный общий эмоциональный фон событий.

6. Общая направленность линии развития удерживается у половины респондентов, что подтверждается и удержанием непрерывности личностной истории у большинства респондентов.

7. Отношение к жизни носит ценностный характер.

8. Характерно рефлексивное отношение к жизненным событиям и самому себе, что способствует анализу жизненных условий, трудностей, возникающих в процессах жизнедеятельности.

В ходе исследования на втором этапе выявлено, что у испытуемых происходят «сдвиги» с преобладающего ранее конструктивного характера проявления устойчивости жизненного мира, который на момент исследования сохранен только у 25 % респондентов, на стагнационный характер проявления устойчивости жизненного мира – у 45 % респондентов. Неконструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира сохранился на том же уровне – у 25 % респондентов.

По результатам второго этапа выявлено

1. Описываемые респондентами события располагаются в диапазоне «прошлое – настоя-

щее», указывая на наличие в жизни депрессивных тенденций.

2. Подтверждает позицию 1 специфика используемых глаголов настоящего и прошедшего времени в текстах респондентов («Мир уже не будет прежним» – эта фраза разделила жизнь многих респондентов на «до» и «после»).

3. Непрерывность личностной истории за столь короткий срок претерпела качественные трансформации и в большинстве случаев отсутствует.

4. Биографичность респондентов является критерием выбора содержания событий.

5. В описании событий появляется фрагментарность как реакция на особые (пандемией обусловленные) условия жизнедеятельности.

6. Доминирует отрицательный эмоциональный фон событий (60 % респондентов).

7. Общая направленность линии развития удерживается только у 10 % респондентов, остальные связывают значимые события жизни с отдельным, завершающим жизненным этапом (30 %) или не удерживают общую направленность (60 %).

8. Отсутствует рефлексивное отношение (60 %) или ситуативно проявляется (30 %), несмотря на рациональное отношение к описываемым событиям.

Для оценки значимости различий в параметрах устойчивости жизненного мира человека был применен t-критерий Стьюдента для связанных выборок при обязательной проверке нормальности распределения и расчете стандартного отклонения.

Таблица 3

**Результаты оценки различий особенностей устойчивости жизненного мира респондентов методом t-критерия Стьюдента для связанных выборок**

Table 3

**Assessment of differences in the characteristics of the human life-world stability among respondents by the t-test for related samples**

Первый этап First stage		Второй этап Second stage		t-критерий t-test	p
μ	δ	μ	δ		
57,35	9,63	33,71	9,57	2,603	0,01

Представленные в табл. 3 результаты позволяют констатировать, что имеет место достоверная значимость различий между устойчивостью

жизненного мира респондентов в стабильном жизненном периоде и в условиях пандемии, связанной с COVID-19. Можно утверждать, что

произошедшие изменения в образе жизни существенным образом пошатнули устойчивость жизненного мира людей, затронув базовые жизненные приоритеты:

- возможность быть ориентированным в будущее с удержанием целостной линии развития жизни, в которой логично представлены прошлое и настоящее, что находит отражение в специфике изменения временного модуса событий;

- понимать «место-время» собственной жизни, а не измерять его происходящими событиями или их отсутствием, что проявляет себя в непрерывности личностной истории;

- испытывать положительные эмоции;

- ощущать себя способным анализировать собственную жизнь, извлекать уроки, вносить коррективы, совершенствоваться и саморазвиваться.

По вышеперечисленным параметрам обнаружены значимые различия в показателях до событий, связанных с особым эпидемиологическим режимом пандемии, обусловленной COVID-19, и в период пандемии.

Для понимания того, насколько такие изменения критичны для респондентов и могут быть квалифицированы как изменения, обусловленные проживанием кризисной ситуации, мы соотнесли данные второго этапа исследования (N=90) с полученными нами ранее данными о специфике устойчивости жизненного мира людей в кризисных условиях жизнедеятельности (N=50) [Логинава, 2011, с. 23].

Полученные результаты представлены на рисунках в виде сопоставления по каждому из исследуемых параметров и позволяют наглядно увидеть специфику изменений устойчивости жизненного мира в различных условиях.



Рис. 1. Специфика проявления временного модуса описываемых событий в условиях пандемии и кризисных условиях жизнедеятельности

Fig. 1. The specifics of the manifestation of the time mode of the described events under pandemic and crisis living conditions

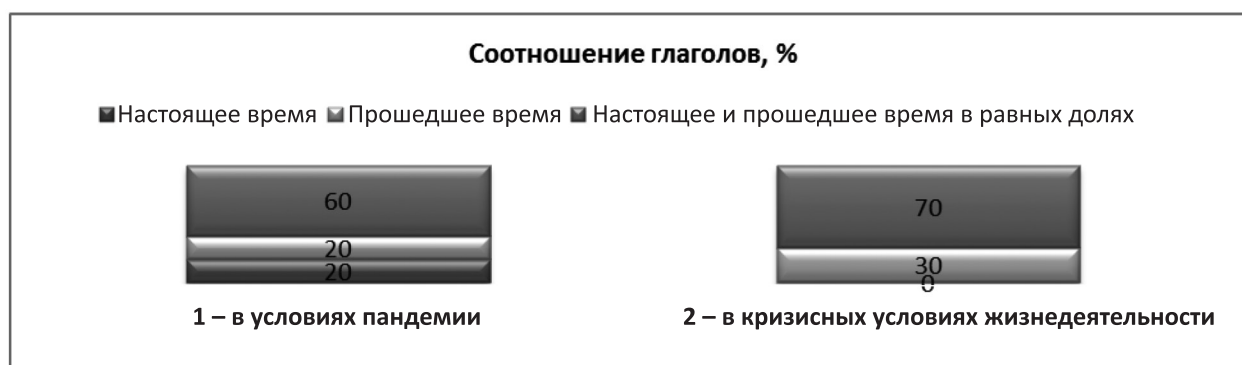


Рис. 2. Специфика соотношения глаголов в описании событий в условиях пандемии и кризисных условиях жизнедеятельности

Fig. 2. The specificity of the correlation of verbs in the description of events under pandemic and crisis living conditions

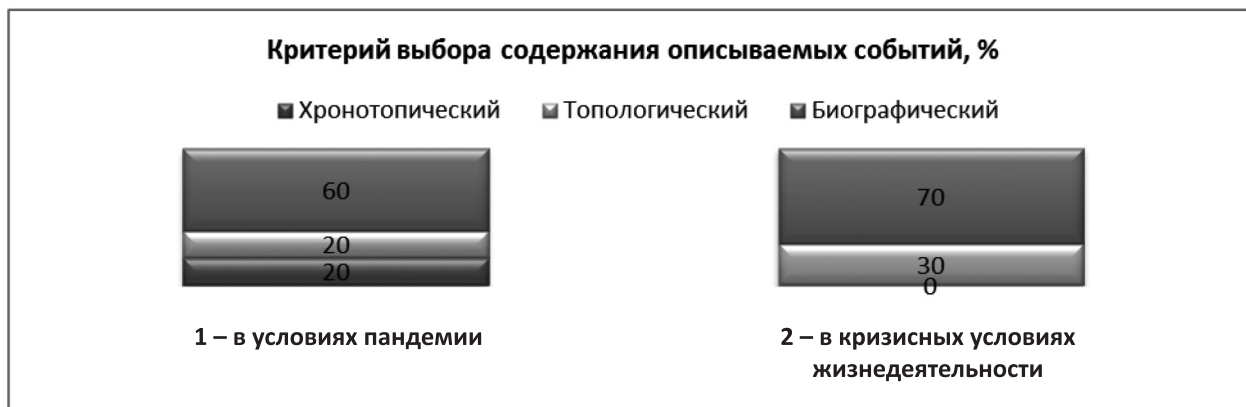


Рис. 3. Особенности выбора содержания описываемых событий в условиях пандемии и кризисных условиях жизнедеятельности

Fig. 3. Features of the choice of the content of the described events under pandemic and crisis life conditions

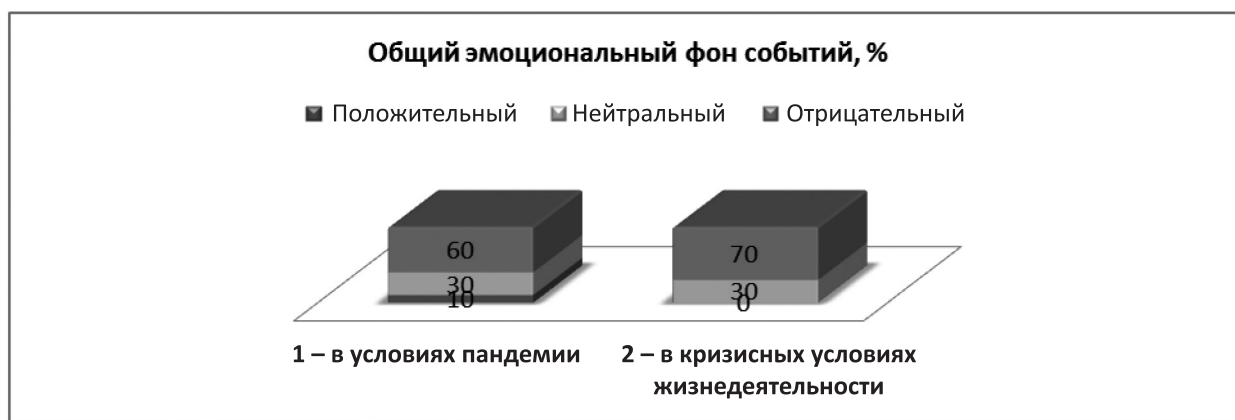


Рис. 4. Общий эмоциональный фон описываемых событий в условиях пандемии и кризисных условиях жизнедеятельности

Fig. 4. The general emotional background of the described events under pandemic and crisis living conditions



Рис. 5. Специфика описываемых событий в условиях пандемии и кризисных условиях жизнедеятельности

Fig. 5. The specifics of the events described under pandemic and crisis living conditions

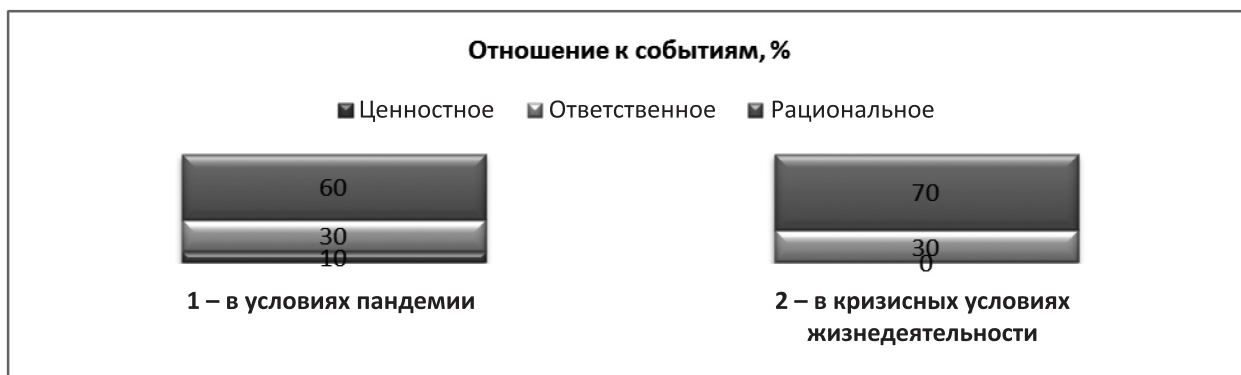


Рис. 6. Особенности отношения к событиям в условиях пандемии и кризисных условиях жизнедеятельности

Fig. 6. Features of the attitude to events under pandemic and crisis living conditions



Рис. 7. Специфика удержания непрерывности личной истории в условиях пандемии и кризисных условиях жизнедеятельности

Fig. 7. The specifics of maintaining the continuity of personal history under pandemic and crisis living conditions



Рис. 8. Особенности рефлексивной позиции в условиях пандемии и кризисных условиях жизнедеятельности

Fig. 8. Features of the reflective position under pandemic and crisis living conditions



Сопоставительный данный анализ свидетельствует, что в условиях пандемии в большей степени выражено удержание линии прошлого (об этом свидетельствуют события, описываемые респондентами, и глаголы, которые они используют в рассказе). Доля прошлого в условиях пандемии существенно превышает представленность настоящего. При этом 20 % респондентов удерживают возможность хронологического описания собственной жизни, тогда как в кризисных условиях жизнедеятельности респонденты фиксировались либо на событийно-биографическом подходе (70 %), либо местах, в которых разворачивались события жизни (30 %). Кроме того, описываемые значимые события в жизни в условиях пандемии демонстрируют утрату общей направленности линии развития, а события, относящиеся к центральной линии или завершению линии развития, представлены в одинаковых долях (по 30 %). Это говорит о том, что в условиях пандемии, связанной с COVID-19, и в кризисных условиях жизнедеятельности «страдает» темпоральная составляющая жизни, «сворачивая» вектор будущего до минимума и таким образом трансформируясь в образе жизни человека. На подобные эффекты, проявляющиеся в проблемах управления временем, указывают ряд авторов [Mackolil et al., 2020, p. e102156], что подтверждает нашу исследовательскую позицию. Опорой в нарастающем отрицательном эмоциональном фоне (60 % в условиях пандемии против 30 % в кризисных условиях жизнедеятельности) выступает ответственное

отношение (60 % в условиях пандемии) к событиям, происходящим в жизни. В этом смысле это яркое отличие от стратегии оценки и отношения к событиям жизни в кризисных условиях жизнедеятельности, где доминирует рациональное отношение. Снижение или полный отказ от ценностного отношения к событиям жизни приводит к нарушению личностной истории (отсутствует в 70 % в период пандемии и в 100 % в кризисных условиях жизнедеятельности), к значительной дефицитарности рефлексивной позиции (ситуативное проявление 30 % в сопоставляемых выборках, и 60 и 70 % респондентов демонстрируют отсутствие рефлексивного отношения в условиях пандемии и в кризисных условиях жизнедеятельности).

Для оценки значимости различий в параметрах устойчивости жизненного мира человека в группах респондентов был применен t-критерий Стьюдента для несвязанных выборок при обязательной проверке нормальности распределения и расчете стандартного отклонения.

Представленные в табл. 4 результаты позволяют констатировать, что имеет место достоверная значимость различий между устойчивостью жизненного мира респондентов в условиях пандемии, связанной с COVID-19, и в кризисных условиях жизнедеятельности. Можно полагать, что изменения в образе жизни людей в условиях пандемии еще не в полной мере можно считать критическими, но они указывают на предполагаемые мишени психологической помощи по завершении данного периода.

Таблица 4

**Результаты исследования различий особенностей устойчивости жизненного мира респондентов методом t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок**

Table 4

**Assessment of differences in the characteristics of the human life-world stability among respondents by the t-test for related samples**

В условиях пандемии In a pandemic		В кризисных условиях жизнедеятельности In crisis living conditions		t-критерий t-test	p
μ	δ	μ	δ		
33,71	9,57	29,96	8,76	1,993	0,05

По мнению ряда авторов, ранее описывающих психологические последствия пандемии эпидемии респираторного синдрома на Ближнем Востоке, имеющиеся проблемы начинают минимизироваться через четыре-шесть месяцев после освобождения из изоляции наряду с оказанием психологической поддержки лицам с уязвимым психическим здоровьем, а также предоставлением точной информации [Jeong et al., 2016, p. e2016048].

Полагаем, что полученные данные имеют тенденцию к изменению в зависимости от длительности режима пандемии и ограничительных мер, связанных с ней.

*Заключение.* Особенности устойчивости жизненного мира человека в условиях пандемии, связанной с COVID-19, являются:

- доминирование временного модуса «прошлое – настоящее»;
- нарушенная непрерывность личностной истории;
- биографичность как критерий выбора содержания описываемых (значимых) событий;
- доминирующий отрицательный эмоциональный фон событий;
- отсутствующее или ситуативное рефлексивное отношение к собственной жизни;
- значимые события чаще характеризуют центральную линию развития или завершение линии развития, а в некоторых случаях значимые и важные события не удерживают общую линию развития.

Таким образом, можно констатировать нарушенные отношения человека с миром в условиях пандемии, которые препятствуют удержанию устойчивости жизненного мира респондентов. Происходящие «сдвиги» с преобладающего ранее конструктивного характера проявления устойчивости жизненного мира на стагнационный характер указывают на стратегию замирания в силу особых (пандемией обусловленных) условий жизнедеятельности. Специфика устойчивости жизненного мира людей по вышеперечисленным параметрам близка к состоянию устойчивости жизненного мира в кризисный период для человека.

Представленные материалы позволят психологам учитывать данные результаты в ходе работы с лицами, особо тяжело пережившими период пандемии, связанной с COVID-19, удерживая в фокусе данные параметры как мишени психологической помощи.

Кроме этого, полученные данные актуализируют необходимость разработки специальных программ психологического сопровождения при выходе из особого эпидемиологического режима пандемии.

## Библиографический список

1. Бойко О.М., Медведева Т.И., Ениколопов С.Н., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы // Психологические исследования. 2020. Т. 13, № 70. URL: <http://psystudy.ru>
2. Бохан Т.Г., Брель Е.Ю., Власова Д.Е., Галажинский Э.В., Галажинская О.Н., Гуткевич Е.В., Дьякова Е.Ю., Кабрин В.И., Козлова Н.В., Логинова И.О., Лукьянов О.В., Мещерякова Э.И., Стоянова И.Я., Танабасова У.В., Языков К.Г. Новые психологические контексты становления личности в меняющемся мире / под ред. Э.В. Галажинского, В.И. Кабрин. Томск: Издательский Дом Томск. гос. ун-та, 2017. 282 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32543159>
3. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томск. гос. ун-т, 2005. 174 с. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000243465>
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 509 с. URL: <http://window.edu.ru/resource/328/42328/files/index.html>
5. Логинова И.О. Исследование устойчивости жизненного мира человека: методика и психометрические характеристики // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 18–28. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2012/n3/54338.shtml>

6. Логинова И.О. Особенности устойчивости жизненного мира человека в кризисных условиях жизнедеятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2011. № 2. С. 21–26. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_17216073\\_39154641.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17216073_39154641.pdf)
7. Федосенко Е.В. Жизнь после карантина: психология смыслов и коронавирус COVID-19 // Психологические проблемы смысла жизни и акме: сб. 2020. С. 34–47. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42780648\\_47994515.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42780648_47994515.pdf)
8. Хасаина З.М. О специфике «современного человека» // Человек: соотношение национального и общечеловеческого: сб. матер. междунар. симпозиума (г. Зугдиди, Грузия, 19–20 мая 2004 г.) / под ред. В.В. Парцвания. СПб., 2004. Вып. 2. С. 259–266.
9. Хасанова М.Р., Шакиров Б.М., Яруллин А.Ф., Попова Н.М. Оценка информированности студентов ИГМА и УДГУ о коронавирусной инфекции (COVID-19) // Modern Science. 2020. № 4-2. С. 245–249. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42721606\\_75563332.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42721606_75563332.pdf)
10. Cai W., Lian B., Song X., (...), Deng G., Li H. A cross-sectional study on mental health among health care workers during the outbreak of Corona Virus Disease 2019 // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 51. DOI: 10.1016/j.ajp.2020.102111
11. Fiedorowicz J.G. New challenges in the COVID-19 pandemic // Journal of Psychosomatic Research. 2020. Vol. 133. e110123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110123>
12. Horesh D., Brown A.D. Covid-19 response: Traumatic stress in the age of Covid-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2020. Vol. 12 (4). P. 331–335. DOI: 10.1037/tra0000592
13. Jeong H., Yim H.W., Song Y.-J., (...), Cho J., Chae J.-H. Mental health status of people isolated due to Middle East Respiratory Syndrome // Epidemiology and Health. 2016. Vol. 38. DOI: <https://doi.org/10.4178/epih.e2016048>
14. Lai J., Ma S., Wang Y., Cai Z., Hu J., Wei N., ... Hu S. Factors associated with mental health outcomes among health care workers exposed to coronavirus disease 2019 // JAMA Netw Open. 2020. Vol. 3(3). URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2763229>
15. Lee A.M., Wong J.G., McAlonan G.M., Cheung V., Cheung C., Sham P.C., ... Chua S.E. Stress and psychological distress among SARS survivors 1 year after the outbreak // Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie. 2007. Vol. 52 (4). P. 233–240. DOI: 10.1177/070674370705200405
16. Mackolil J., Mackolil J. Addressing psychosocial problems associated with the COVID-19 lockdown // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102156>
17. Marques L., Bartuska F.D., Cohen J.N., Youn S.J. Three steps to flatten the mental health need curve amid the COVID-19 pandemic // Depression and Anxiety. 2020. Vol. 1–2. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.23031>
18. Rajkumar R.P. COVID-19 and mental health: A review of the existing literature // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
19. Wang Y., Zhao X., Feng Q., (...), Yao Y., Shi J. Psychological assistance during the coronavirus disease 2019 outbreak in China // Journal of Health Psychology. 2020. Vol. 25 (6). P. 733–737. DOI: 10.1177/1359105320919177

## FEATURES OF HUMAN LIFE-WORLD STABILITY DURING THE PANDEMIC PERIOD RELATED TO COVID-19

I.O. Loginova (Krasnoyarsk, Russia)

### Abstract

*Statement of the problem.* The article formulates the problem and purpose of the study focused on identifying the characteristics of the human life-world stability during the pandemic associated with COVID-19. The problem of this study arises from the contradiction between the desire of people for stability, certainty, the ability to control their lives and the circumstances and conditions of the pandemic regime that limit people in such aspirations and opportunities.

*The purpose of the article* is to recognize the characteristics of the human life-world stability during the pandemic associated with COVID-19.

*Research methodology.* The research methodology includes systemic anthropological psychology, which allows a person's living space to be considered as not linear, but multivariate future. At the same time, it becomes possible to consider the processes of self-fulfillment in space and time (chronotope), that is, in a life scan that has not yet taken place, but which a person is a part of. The methodological potential of systemic anthropological psychology in conjunction with the conceptual foundations of the theory of life self-fulfillment allows us to consider the human life-world stability as an opportunity for life self-realization of the project of one's life. This project just makes up such a characteristic of a person that can manifest itself precisely in the processes of life's self-fulfillment.

In order to maintain the chronotopic logic of human life in the context of this study, we used the author's methodology "Study of the human life-world stability" (Loginova, 2012). The total sample size was 230 people: 90 people at the first and second stages of the study; at the third stage, the comparison group was 50 people.

*Research results.* For the first time, data were obtained on the characteristics of the human life-world stability during the pandemic associated with COVID-19. The specifics of changing the time mode of events, the emotional background, the continuity of personal history and the decrease in reflexivity are key parameters. According to the above parameters, significant differences were found in the indicators before the events associated with the special epidemiological regime of the pandemic caused by COVID-19 and during the pandemic.

*Conclusions.* The materials presented will allow psychologists to take these results into account when working with people who have particularly experienced the period of the pandemic associated with COVID-19, keeping these parameters in focus as targets for psychological assistance. The obtained data actualizes the need to develop special psychological support programs when exiting the special epidemiological regime of a pandemic.

**Keywords:** *systemic anthropological psychology, human life-world stability, living space, opportunities for life self-fulfillment, pandemic, COVID-19.*

### References

1. Boyko O.M., Medvedeva T.I., Enikolopov S.N., Vorontsova O.Ju., Kaz'mina O.Ju. The psychological state of people during the COVID-19 pandemic and the target of psychological work // *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological research)*. 2020. Vol. 13, No. 70. URL: <http://psystudy.ru>
2. Bokhan T.G., Brel E.Ju., Vlasova D.E., Galazhinskiy E.V., Galazhinskaya O.N., Gutkevich E.V., Dyakova E.Ju., Kabrin V.I., Kozlova N.V., Loginova I.O., Lukyanov O.V., Meshcheryakova Je.I., Stoyanova I.Ja., Tanabasova U.V., Zazykov K.G. New psychological contexts of personality formation in a changing world / Ed. by E.V. Galazhinskiy, V.I. Kabrina. Tomsk: Izdatelskiy Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017. 282 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32543159>
3. Klochko V.E. Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the personality (introduction to transpersive analysis). Tomsk: Tomskiy gosudarstvennyy universitet, 2005. 174 p. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000243465>
4. Leontyev A.N. Lectures in General Psychology. M.: Smysl, 2000. 509 p. URL: <http://window.edu.ru/resource/328/42328/files/index.html>
5. Loginova I.O. The study of the human life-world stability: methodology and psychometric characteristics // *Psikhologicheskaya nauka*

- i obrazovanie (Psychological Science and Education). 2012. No. 3. P. 18–28. URL: <https://psy-journals.ru/psyedu/2012/n3/54338.shtml>
6. Loginova I.O. Features of sustainability of the human life in crisis life conditions // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki (Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences). 2011. No. 2. P. 21–26. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_17216073\\_39154641.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17216073_39154641.pdf)
  7. Fedosenko E.V. Life after quarantine: the psychology of meanings and the coronavirus COVID-19. In: Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme. 2020. P. 34–47. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42780648\\_47994515.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42780648_47994515.pdf) (In Russ.).
  8. Khasaina Z.M. On the specifics of “modern man”. In: Proceedings of the International Symposium “Man: the ratio of national and universal” (Zugdidi, Georgia, May 19–20, 2004) / Ed. by V.V. Partsvaniya. Saint Petersburg, 2004. Is. 2. P. 259–266.
  9. Khasanova M.R., Shakirov B.M., Yarullin A.F., Popova N.M. Assessment of the awareness of IGMA and UDGU students about coronavirus infection (COVID-19) // Modern Science. 2020. No. 4-2. P. 245–249. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42721606\\_75563332.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42721606_75563332.pdf)
  10. Cai W., Lian B., Song X., (...), Deng G., Li H. A cross-sectional study on mental health among health care workers during the outbreak of Corona Virus Disease 2019 // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 51. DOI: 10.1016/j.ajp.2020.102111
  11. Fiedorowicz Jess G. New challenges in the COVID-19 pandemic // Journal of Psychosomatic Research. 2020, Vol. 133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110123>
  12. Horesh, D., Brown, A.D. Covid-19 response: Traumatic stress in the age of Covid-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2020. Vol. 12(4). P. 331–335. DOI: 10.1037/tra0000592
  13. Jeong H., Yim H.W., Song Y.-J., (...), Cho J., Chae J.-H. Mental health status of people isolated due to Middle East Respiratory Syndrome // Epidemiology and Health. 2016. Vol. 38. DOI: <https://doi.org/10.4178/epih.e2016048>
  14. Lai J., Ma S., Wang Y., Cai Z., Hu J., Wei N., ... Hu S. Factors associated with mental health outcomes among health care workers exposed to coronavirus disease 2019 // JAMA Netw Open. 2020. Vol. 3 (3). URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2763229>
  15. Lee A.M., Wong J.G., McAlonan G.M., Cheung V., Cheung C., Sham P. C., ... Chua S. E. Stress and psychological distress among SARS survivors 1 year after the outbreak // Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie. 2007. Vol. 52 (4). P. 233–240. DOI: 10.1177/070674370705200405
  16. Mackolil J., Mackolil J. Addressing psychosocial problems associated with the COVID-19 lockdown // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102156>
  17. Marques L., Bartuska F.D., Cohen J.N., Youn S.J. Three steps to flatten the mental health need curve amid the COVID-19 pandemic // Depression and Anxiety. 2020, Vol. 1–2. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.23031>
  18. Rajkumar R.P. COVID-19 and mental health: A review of the existing literature // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
  19. Wang Y., Zhao X., Feng Q., (...), Yao Y., Shi J. Psychological assistance during the coronavirus disease 2019 outbreak in China // Journal of Health Psychology. 2020. Vol. 25 (6). P. 733–737. DOI: 10.1177/1359105320919177

УДК 37.015.32

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.М. Миллер (Красноярск, Россия)

Л.В. Перова (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В статье представлен обзор теоретических и экспериментальных исследований психологических компонентов личностной и профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности, Цель статьи – выявить психологические особенности личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов 1-го и 2-го курсов факультета БГХ (биология, география, химия) профилей подготовки «География и биология», «Биология и химия».

*Методологию* исследования составляет концепция С.Л. Рубинштейна, которая в данной статье интерпретируется следующим образом: внешние характеристики жизнедеятельности, преломляясь через внутренние условия человека, определяют особенности его психологической готовности к профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 45 студентов 1-го и 2-го курсов факультета БГХ КГПУ им. В.П. Астафьева (по профилю подготовки «География и биология» – 21 студент, по профилю подготовки «Биология и химия» – 24 студента). Эмпирическое исследование психологических особенностей личностной и профессиональной готовности включало тестирование и анкетирование. В тестировании использовались «Тест двадцати утверждений на самоотношение» (МакПартланд, Кун), «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантлеева), «Тест-опросник» (А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана) и «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) для изучения когнитивных и эмоциональных характеристик самосознания, волевой регуляции поведения, мотивации профессионального выбора студентов. Анкетирование проводилось для выявления отношения студентов к своему профессиональному выбору и к себе как к личности на момент исследования. Психологические особенности личностной и профессиональной готовности респондентов к педагогической деятельности выявлялись с помощью корреляционного анализа полученных данных с применением коэффициента Спирмена.

*Результаты исследования.* В статье показано, что психологические особенности профессиональной готовности к педагогической деятельности являются характерными для определенного профиля подготовки, несмотря на то, что в каждом из них присутствует общий учебный предмет – биология. Для того чтобы снизить влияние личностных особенностей на полученный результат, в каждом профиле подготовки были взяты группы студентов 1-го и 2-го курсов, т.е. в каждой выборке были студенты, недавно начавшие обучение, и студенты, уже проработавшие более года, и, следовательно, второкурсники в большей степени, чем первокурсники, подвергались нивелирующему воздействию среды. Тем не менее результаты выявили специфические тенденции в личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов каждого профиля. Так, для профиля подготовки «География и биология» психологические особенности личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов 1-го и 2-го курсов складываются в основном под влиянием когнитивных и эмоциональных компонентов самосознания, что и определяет отношение студентов этого профиля к себе и к профессиональному выбору. Психологические особенности личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов 1 и 2 курсов профиля подготовки «Биология и химия» характеризуются внутренней конфликтностью, которую они преодолевают, опираясь на эмоциональную и волевую саморегуляцию, а также на профессиональную мотивацию.

*Заключение.* Знание психологических особенностей личностной и профессиональной готовности студентов к профессиональной деятельности помогут лучше понимать проблемы студентов и более эффективно работать с ними.

**Ключевые слова:** психологические компоненты, личностная и профессиональная готовность к педагогической деятельности.

**П**остановка проблемы. Роль психологической готовности в становлении профессионала не вызывает сомнений, поскольку именно психологическая готовность является необходимой предпосылкой для начала профессиональной деятельности [Кораблина, Баландина, 2019] и успешной самореализации в ней [Деркач, Водопьянов, 2017; Санжаева 2016], условием готовности к профессиональному самоопределению [Арон, 2010].

Анализ литературы показал, что профессиональная готовность студентов к деятельности включает в себя психологическую готовность [Seryapina, 2018; Боленко, 2012; Мирук, 2014; Могилевская, Ковальчук, 2017]. Более того, психологическая готовность является необходимой основой для развития профессиональной готовности [Попов, Пучкова, Устин, 2015]. При этом толкование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности все более склоняется к тому, чтобы считать ее компонентами не только профессиональную, но и личностную готовность [Стенякова, 2013].

*Цель* статьи – выявить психологические особенности личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов 1-го и 2-го курсов факультета БГХ (биология, география, химия) профилей подготовки «География и биология», «Биология и химия».

*Методологию* исследования составляют концепция С.Л. Рубинштейна, которая в данной статье интерпретируется следующим образом: внешние характеристики жизнедеятельности, преломляясь через внутренние условия человека [Рубинштейн, 2003, с. 209], определяют особенности его психологической готовности к профессиональной деятельности. Эта концепция нашла продолжение в личностном подходе к трактовке психологической готовности к деятельности [Деркач, 2012; Санжаева, 2012; Стенякова, 2013]. Согласно этому подходу, психологические компоненты личностной и профессиональной готовности человека к профессиональной деятельности представляют собой совокупность устойчивых качеств и свойств личности, определяющих в деятельности. В исследовании

приняли участие 45 студентов 1-го и 2-го курсов факультета БГХ КГПУ им. В.П. Астафьева (по профилю подготовки «География и биология» – 21 студент, по профилю подготовки «Биология и химия» – 24 студента). Эмпирическое исследование психологических особенностей личностной и профессиональной готовности включало тестирование и анкетирование. В тестировании использовались: «Тест двадцати утверждений на самоотношение» (МакПартланд, Кун)<sup>1</sup>, «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Панталеон)<sup>2</sup>, «Тест-опросник» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман)<sup>3</sup> и «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова)<sup>4</sup> для изучения когнитивных и эмоциональных характеристик самосознания, волевой регуляции поведения, мотивации профессионального выбора студентов. Анкетирование проводилось для выявления отношения студентов к своему профессиональному выбору и к себе как к личности на момент исследования. Психологические особенности личностной и профессиональной готовности респондентов к педагогической деятельности выявлялись с помощью корреляционного анализа полученных данных с применением коэффициента Спирмена с использованием программы Statgraphics Plus 5.0, при этом в расчет брались только те корреляции, значение которых было  $p \leq 0,05$ .

*Обзор научной литературы.* Теоретическое исследование психологической готовности студентов к педагогической деятельности выявило ее виды и структуру в различных подходах к этой проблеме [Щербаков, Могилевская, 2016]. В большинстве эмпирических исследований психологической готовности студентов к педагогической деятельности изучалась ее компонентная структура [Аринушкина, Сивохин, 2018], и прежде всего мотивационный компонент

<sup>1</sup> Бодалев А.А. Столин В.В. Аванесов В.С. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2006. С. 368–369.

<sup>2</sup> Практикум по общей психологии / сост.: О.М. Миллер, Е.В. Черепанова. 2-е изд., испр. и доп. [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 54–56. URL: <http://elibrary.kspu.ru/document/12119>

<sup>3</sup> Там же. С. 150–154.

<sup>4</sup> Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: метод. рекомендации. Магнитогорск: МаГУ, 2004. С. 5–7. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/18.html>

[Бояркина, 2013; Мишанина, 2013] как определяющий для становления профессиональной деятельности. В то же время в исследованиях других авторов подчеркивается, что, кроме мотивационного компонента, в структуру психологической готовности входят и другие компоненты. Так, в эмпирическом исследовании Л.В. Лежниной и О.В. Даниловой [Лежнина, Данилова, 2019] в качестве основных компонентов психологической готовности студентов к профессиональной деятельности, наряду с мотивационным, выделены когнитивный и личностный компоненты. И в более ранних эмпирических исследованиях изучался образ Я в самосознании студентов [Лукова, 2007] и личностная саморегуляция [Соловьева, 2011] студентов как структурные компоненты психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. По мнению авторов, придерживающихся компетентностного подхода, структура готовности студентов к педагогической деятельности складывается из двух основных компонентов: 1) психологической готовности и 2) компетентностной готовности [Baltusite, Katane, 2014, с. 35]. В то же время в самих компетенциях будущих специалистов заложены психологические характеристики и личностные качества, необходимые для профессиональной деятельности [Могилевская, Ковальчук, 2017, с. 406].

Исследование личностных качеств в работах многих авторов часто дополнялось изучением личностных состояний [Деркач, 2012; Санжаева, 2012; Яковлев, Думова 2016], которым свойственна изменчивость. Однако масштабное исследование И.С. Морозовой и Е.В. Вороновой динамики содержательных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности студентов разных специальностей на протяжении всех лет их обучения показало, что мотивационный и личностный компоненты этих обучающихся практически не изменялись в течение 1-го и 2-го годов обучения [Морозова, Воронова, 2015а; Морозова, Воронова, 2015б; Морозова, Воронова, 2016]. Можно полагать, что во время обучения на 1-м и 2-м курсах у студентов (еще до того, как на педагогической

практике они попробуют себя в качестве учителей) только складываются психологические особенности личностной и профессиональной готовности, обеспечивающие готовность к педагогической деятельности. Это определило подход для статьи – исследовать психологические особенности готовности к педагогической деятельности, учитывая личностные особенности субъектов деятельности.

*Результаты исследования.* В исследовании выявлено, что у большинства студентов 1-го курса профиля подготовки «География и биология» недостаточно развито самопознание – это проявилось в доминировании у них присоединяющих самохарактеристик и свидетельствует о зависимости от внешних воздействий. Об этом же говорит выявленная значимая корреляционная связь: чем меньше в самоописаниях студентов этой группы насчитывается дифференцирующих характеристик, тем больше они ориентированы на внешние отрицательные мотивы выбора профессии, т.е. их выбор профессии был результатом стремления соответствовать желаниям родителей, учителей и не предполагал выход за уже имеющиеся у них умения. В то же время обнаружилось и другая тенденция: чем выше показатели студентов по такой характеристике самоотношения, как «самопривязанность», тем более важными для них оказались внутренние индивидуально значимые мотивы выбора профессии. Можно объяснить это следующим образом. Поскольку значения параметра «самопривязанность» находятся у студентов данной группы на среднем уровне, это означает, что они избирательно относятся к представлению о своих личностных качествах. Например, статус обучающегося в вузе может повысить у них ценность внутренних индивидуально значимых мотивов выбора профессии. Это может привести и к другим изменениям мотивации. Так, между внутренними индивидуально значимыми и внутренними социально значимыми мотивами выбора профессии студентов этой группы выявлена положительная взаимосвязь. При этом те респонденты, которые указывают в анкете, что до поступления в



вуз видели себя в будущем учителем, чаще всего пишут о себе как о целеустремленной и в настоящий момент развивающейся личности.

Таким образом, в исследовании выявлено, что личностные психологические характеристики студентов 1-го курса профиля подготовки «География и биология» связаны с их мотивационным выбором профессии. Педагогическая направленность респондентов проявляется в положительной связи между их желанием быть учителем и представлением о себе как о целеустремленной и развивающейся личности. Можно считать, что эти психологические особенности студентов свидетельствуют о начале развития их личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности.

Анализ данных, полученных в исследовании психологических особенностей студентов 2-го курса профиля подготовки «География и биология» факультета БГХ, показал, что уровень их самопознания выше, чем у студентов 1-го курса, поскольку дифференцирующих характеристик в их самоописаниях достоверно больше, чем в самоописаниях первокурсников (достоверность различий  $p \leq 0,05$ ).

Психологические особенности студентов 2-го курса определились в следующих значимых корреляционных связях. Чем больше обнаруживается дифференцирующих характеристик в их самоописании, тем меньше они считают себя состоявшейся личностью в настоящий момент, хотя и стремятся к развитию в личностном и профессиональном плане. Можно предположить, что студенты с развитым самопознанием более критично относятся к уровню собственной личностной состоятельности.

Параметр самоотношения «самопривязанность» обратно пропорционально связан с внешними отрицательными мотивами выбора профессии. Это свидетельствует о самостоятельности студентов в определении собственного профессионального пути.

Чем более эти студенты уверены в себе, тем чаще они демонстрируют настойчивость в стремлении достичь цели, и чем больше они принимают себя, тем важнее для них внутрен-

ние социально значимые мотивы выбора профессии. В свою очередь, внутренние социально значимые мотивы выбора профессии положительно связаны у них с внутренними индивидуально значимыми мотивами, а также с выбором профессии учителя до поступления в вуз. И это свидетельствует о том, что выбор был сделан из потребности этих студентов работать в профессии с удовольствием, без внешнего принуждения. Одновременно их выбор профессии учителя до поступления в вуз положительно связан с тем, как они воспринимают его в настоящее время. Это свидетельствует о наличии у студентов «дальней мотивации», т.е. относящейся к их дальнейшей перспективе в жизни [Ломов, 2006, с. 227].

В целом анализ показал, что для студентов 1-го и 2-го курсов профиля подготовки «География и биология» характерна связь когнитивных и эмоциональных компонентов самосознания с мотивацией профессиональной деятельности.

Анализ данных, полученных в исследовании психологических особенностей личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов 1-го курса профиля подготовки «Биология и химия», показал следующее. Прежде всего, привлекает внимание тот факт, что у студентов этой группы выявлено пять обратно пропорциональных связей между параметром самоотношения «внутренняя конфликтность» и всеми параметрами волевой саморегуляции («общая саморегуляция», «настойчивость» и «самообладание»), а также параметрами «внутренние индивидуально значимые» и «внутренние социально значимые мотивы» выбора профессии. Это свидетельствует о том, что достаточно высокая внутренняя конфликтность студентов данной выборки преодолевается, во-первых, их способностью волевым способом регулировать свои действия и эмоциональные состояния, а во-вторых, довольно высоким уровнем показателей как внутренних индивидуально значимых, так и внутренних социально значимых мотивов выбора профессии.

В то же время отметим, что параметр «внутренние индивидуально значимые мотивы

выбора профессии», кроме обратно пропорциональной связи с параметром «внутренняя конфликтность», имеет прямо пропорциональные связи с другими параметрами самоотношения – «закрытостью» и «саморуководством». Поскольку последние из названных параметров самоотношения имеют средние значения, это означает, что те студенты, которые выбрали профиль подготовки «Биология и химия» под влиянием внутренне значимой мотивации, характеризуются избирательным отношением к себе. По-видимому, в привычных ситуациях они способны контролировать эмоции и поведение при разрешении трудностей, несмотря на внутренние сомнения и переживания, однако в ситуациях повышенной сложности – стараются действовать как все, чтобы снизить внутреннюю конфликтность.

Параметр «внутренние социально значимые мотивы выбора профессии», кроме обратно пропорциональной связи с внутренней конфликтностью, также имеет две значимые связи с параметрами самоотношения: прямо пропорциональную связь с параметром «закрытость» и обратно пропорциональную связь с параметром «самообвинение». По-видимому, чем более важна для будущих биологов и химиков мотивация социально значимого профессионального выбора, тем реже они находят поводы для обвинения себя. Однако в случае достаточно высокого уровня самообвинения избирательность отношения студентов к себе снижается и они более склонны подчиняться обстоятельствам. Это означает, что острые эмоциональные переживания, вызванные внутренней конфликтностью и самообвинениями, могут стать для этих студентов психологическим барьером профессионального развития [Садовникова, 2016]. Неудивительно, что студенты этой группы недостаточно высоко оценивают себя как личность в настоящий момент – этот параметр обратно пропорционально связан с параметром «самопринятия». В то же время они готовы развиваться и совершенствоваться лично и профессионально.

Особенности студентов 2-го курса факультета БГХ профиля подготовки «Биология и хи-

мия» характеризуются следующими значимыми корреляционными связями. Волевая саморегуляция студентов прямо пропорционально связана всеми своими параметрами («общая саморегуляция», «настойчивость» и «самообладание») с параметром анкеты «Как сейчас я воспринимаю свой профессиональный выбор». Это означает, что чем более эмоционально зрелыми, активными, независимыми и самостоятельными являются будущие биологи и химики, тем с большей уверенностью можно сказать, что они положительно воспринимают свой профессиональный выбор.

Другая тенденция выявлена у студентов, выбравших профессию под влиянием родственников и друзей. Параметр анкеты «Кто повлиял на выбор профессии?» отрицательно связан у этих студентов с параметром «самопринятие» и одновременно положительно связан с параметром «самообвинение», а также с параметром анкеты «Как на сегодняшний день воспринимаю себя как личность?». Эти связи выражаются в следующих отношениях: чем в большей степени на выбор профессии студентов повлияли родители, учителя или друзья, тем в меньшей степени они принимают себя такими, какие есть, считая себя еще не вполне состоявшейся личностью, и готовы поставить себе в вину все свои промахи и неудачи. Но все же и эти студенты полагают, что у них есть цели, которые нужно достичь, и они готовы развиваться.

Особенности выявленных связей у студентов 2-го курса профиля подготовки «Биология и химия» характеризуются следующими значимыми корреляционными связями. Параметр «общая саморегуляция» прямо пропорционально связан у них с параметром «самоуверенность» и обратно пропорционально – с параметром «внутренняя конфликтность». В этом случае можно сказать, что эмоциональную напряженность эти обучающиеся снижают не только с помощью волевой регуляции, но и в результате веры в силу своего Я.

Параметр «внешние отрицательные мотивы выбора профессии» у студентов этой группы положительно связан с параметром «внутренняя

конфликтность», но отрицательно связан с параметром «самоценность». И это позволяет сделать вывод, что чем чаще в процессе обучения студенты испытывали неудачи, критику, давление со стороны деканата и преподавателей, тем больше они переживали внутреннее напряжение. Однако ощущение ценности своей личности мешает им признавать безусловную значимость этих внешних ограничений для своего профессионального выбора. Тем более что внутренние индивидуально и социально значимые мотивы выбора профессии у них взаимосвязаны.

*Заключение.* Проведенный анализ показал следующее.

1. Между психологическими особенностями личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов 1-го и 2-го курсов факультета БГХ как профиля подготовки «География и биология», так и профиля подготовки «Биология и химия» существуют различия.

Так, для профиля подготовки «География и биология» выявлены следующие различия между студентами 1-го и 2-го курсов.

Уровень самопознания (когнитивный компонент самосознания) студентов 1-го курса оказался достаточно низким, и чем ниже были значения этого уровня, тем чаще они делали профессиональный выбор под влиянием значимых других – родителей, учителей или друзей. В то же время эмоциональный компонент самосознания (самоотношение) первокурсников этого профиля подготовки положительно связан с внутренними индивидуально значимыми мотивами выбора профессии, что можно объяснить стремлением доказать себе важность сделанного выбора профессии. Об этом же свидетельствует педагогическая направленность студентов, которая проявляется в положительной связи между их желанием быть учителем и представлением о себе как о целеустремленной и развивающейся личности.

Студенты 2-го курса профиля подготовки «География и биология» отличаются значительно более высоким уровнем самопознания, чем первокурсники. Они более самостоятельны в

выборе профессии и более самокритичны, но одновременно и более настойчивы в достижении цели, их самоотношение связано с внутренними социально значимыми мотивами выбора профессии, а выбор профессии учителя до поступления в вуз положительно связан с тем, как они воспринимают его в настоящее время.

Обобщая, можно сказать, что развитие личностной и профессиональной готовности студентов 1-го курса осуществляется, прежде всего, за счет характеристик самоотношения, позволяющих гибко приспосабливаться к ситуации обучения в вузе и присваивать новые профессионально значимые мотивы будущей профессии. В отличие от этого, студенты 2-го курса в равной степени опираются на когнитивные и эмоциональные характеристики самосознания, но включают еще и волевые процессы для саморазвития, и в целом они в гораздо большей степени и с большей осознанностью ориентированы на педагогическую деятельность.

Для профиля подготовки «Биология и химия» выявлены следующие различия между студентами 1-го и 2-го курсов.

Психологические особенности личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов 1-го курса профиля подготовки «Биология и химия» характеризуются наличием внутренней конфликтности. Постоянная внутренняя напряженность заставляет их, в свою очередь, напрягать волю для регуляции эмоциональных состояний и действий. При этом внутренняя конфликтность больше выражена у студентов, профессиональный выбор которых был сделан не самостоятельно, а под влиянием значимых других. Внутренняя конфликтность негативно влияет на отношение студентов этого профиля к себе, к своей личности, но при этом не снижает отчетливо выраженную направленность на свой профессиональный выбор.

Студенты 2-го курса профиля подготовки «Биология и химия» также характеризуются внутренней конфликтностью, однако они более успешно справляются с эмоциональной напряженностью, чем первокурсники, что может объясняться, во-первых, их большей уверенно-

стью в себе и более высоким уровнем волевой саморегуляции, а во-вторых, опытом преодоления эмоциональных сложностей.

2. Выявив различия между курсами внутри каждого профиля подготовки, отметим и те психологические особенности личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов, которые характерны для каждого из названных профилей подготовки.

Психологические особенности личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов 1-го и 2-го курсов профиля подготовки «География и биология» складываются в основном под влиянием когнитивных и эмоциональных компонентов самосознания, и это определяет отношение студентов к себе и к выбору профессии.

Психологические особенности личностной и профессиональной готовности к педагогической деятельности студентов 1-го и 2-го курсов профиля подготовки «Биология и химия» характеризуются внутренней конфликтностью, которую они преодолевают, опираясь на эмоциональную и волевую саморегуляцию, а также на сильно выраженную профессиональную мотивацию.

3. Таким образом, проведенный сравнительный анализ свидетельствует о специфике психологических особенностей личностной и профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности для каждого из рассмотренных профилей подготовки.

## Библиографический список

1. Аринушкина Н.С., Сивохин М.В. Психологические компоненты профессиональной готовности студентов // Профессиональная ориентация. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-komponenty-professionalnoy-gotovnosti-studentov> (дата обращения: 27.04.2020).
2. Арон И.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению // Вестник КГУ. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-k-professionalnomu-samoopredeleniyu> (дата обращения: 13.04.2020).
3. Боленко Ю.В. Психологическая готовность как компонент профессиональной подготовки специалиста // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2012. № 1 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-kak-komponent-professionalnoy-podgotovki-spetzialista> (дата обращения: 26.04.2020).
4. Бояркина М.В. Предпосылки формирования психологической готовности студента педагогического вуза к профессиональной деятельности // Российский научный журнал. 2013. № 5. С. 252–257. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20602883>
5. Деркач А.А. Методологические составляющие состояния психической готовности к деятельности // Акмеология. 2012. № 3 (43). С. 10–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19030453>
6. Деркач А.А., Водопьянов Д.А. Теоретические основы психологической готовности студентов – будущих психологов к профессиональной деятельности // Акмеология. 2017. № 2 (62). С. 7–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29447589>
7. Кораблина Е.П., Баландина А.А. Формирование психологической готовности к помогающей деятельности у студентов (на примере подготовки воспитателей) // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: матер. II Междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. СПб., 2019. С. 360–366. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41751466>
8. Лежнина Л.В., Данилова О.В. Эмпирическое исследование компонентов психологической готовности к педагогической деятельности у студентов выпускных курсов // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2 (133). С. 134–140. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38191215>
9. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности. Избранные труды. М.: Институт психологии РАН, 2006. 624 с.
10. Лукова М.С. Личностная готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена.

2007. Т. 19, № 45. С. 380–384. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12833312>
11. Мирук А.В. Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов // Приволжский научный вестник. 2014. № 12-4 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti-studentov-psihologov> (дата обращения: 26.04.2020).
  12. Мишанина Н.В. Формирование психологической готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности. // Научный поиск. 2013. № 2. С. 12–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19413182>
  13. Могилевская В.Ю., Ковальчук Н.Н. Компетентностный подход к формированию психологической готовности к профессиональной деятельности посредством практики // МНКО. 2017. № 6 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-formirovaniyu-psihologicheskoy-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti-posredstvom-praktiki> (дата обращения: 27.04.2020).
  14. Морозова И.С., Воронова Е.В. Динамика содержательных характеристик компонентов психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности на различных этапах обучения в вузе // Теория и практика общественного развития. 2015а. № 18. С. 340–344. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24343135>
  15. Морозова И.С., Воронова Е.В. Динамика содержательных характеристик ценностно-мотивационного компонента психологической готовности студентов к профессиональной деятельности на различных этапах обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 2. С. 120–125. URL: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2016-2-120-125>
  16. Морозова И.С., Воронова Е.В. Психологическая готовность студентов направления «Специальное дефектологическое образование» к профессиональной деятельности на различных этапах обучения в вузе // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2015б. Т. 13. С. 36–44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24989679>
  17. Попов Л.М., Пучкова И.М., Устин П.Н. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования // Ученые записки Казанского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, № 4. С. 215–224. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24332702>
  18. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 508 с.
  19. Садовникова Н.О. Конфликт профессионального самоопределения и профессиональный кризис личности как психологические барьеры профессионального развития // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. № 10 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikt-professionalnogo-samoopredeleniya-i-professionalnyy-krizis-lichnosti-kak-psihologicheskie-bariry-professionalnogo> (дата обращения: 13.04.2020).
  20. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-i-ee-psihologicheskie-mehanizmy> (дата обращения: 22.05.2020).
  21. Санжаева Р.Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-lichnosti-k-deyatelnosti-kak-metakategoriya> (дата обращения: 22.05.2020).
  22. Соловьева Е.В. Развитие личностной саморегуляции студентов колледжа в структуре психологической готовности к педагогической деятельности // Прикладная психология и психоанализ. 2011. № 1. С. 8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16964591>
  23. Стенякова Н.Е. Готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема //

- Вестник Пензенского государственного университета. 2013. № 4. С. 15–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21830281>
24. Щербakov Ю.И., Могилевская В.Ю. Теоретический анализ феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60). С. 299–301. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27202131>
25. Яковлев Б.П., Думова Т.Б. Проблема психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 8-1. С. 179–185. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36127>
26. Baltusite R., Katane I. The structural model of the pedagogy students' readiness for professional activities in the educational environment // Proceedings of the 7th International Scientific Conference. Jelgava. 2014. № 7 (7– 8.02). URL: <https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2014/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2014proceedings-29-41.pdf>
27. Seryapina Y.S. The concept of «readiness for pedagogical activity»: motivational readiness, psychological readiness, readiness to innovative activity // Vestnik YuUrGU. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki (Bulletin of the South Ural State University. Ser.: Education. Pedagogical Sciences). 2018. № 4. P. 77–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36452841>

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-212>

# STUDY OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONAL AND PROFESSIONAL READINESS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY

O.M. Miller (Krasnoyarsk, Russia)

L.V. Perova (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article presents a review of theoretical and experimental studies of psychological components of students' personal and professional readiness for pedagogical activity.

*The purpose of the article* is to identify the psychological features of personal and professional readiness for pedagogical activity among the 1st and 2nd year students of the Biology, Geography and Chemistry (BGC) Department specializing in "Geography and Biology", "Biology and Chemistry".

*Research methodology.* The research methodology is based on S.L. Rubinstein's concept, which is interpreted in this article as follows: external characteristics of life activity, refracted through the internal conditions of a person, determine the features of its psychological readiness for professional activity. The study involved 45 1st and 2nd year students of the BGC Department at the KSPU named after V. p. Astafiev (21 students specializing in "Geography and Biology", 24 students specializing in "Biology and Chemistry"). An empirical study of the personal and professional readiness psychological characteristics included testing and questionnaires. Testing was used to study the cognitive and emotional self-awareness characteristics, volitional behavior regulation, students' motivation of professional choice. The following tests were used in testing: "Twenty statements self attitude test" (McPartland, Kuhn), "Method of self-relation research" (S.R. Pantilev), "Test-questionnaire" (A.V. Zverkov, E.V. Eidman) and "Motives for choosing a profession" (R.V. Ovcharova). The survey was conducted to identify the attitude of students to their professional choice and to themselves as personalities at the time of the study. Psychological features of the respondents' personal and professional readiness for pedagogical activity were revealed by means of correlation analysis of the obtained data with the use of a coefficient.

*Research result.* The article shows that the psychological features of professional readiness for pedagogical activity are characteristic of a certain training specialization, despite the fact that each of training specializations has a common educational subject – biology. To minimize the impact of personal characteristics on the result, a group of 1st and 2nd year students was taken in each specialization – so each sample represented students who had recently entered the University, and students who had studied for more than a year and, therefore, were more exposed to the leveling influence of the external environment than first-year students. However, the results revealed specific trends in the personal and professional readiness for pedagogical activity among students of each specialization. Thus, for the training specialization "Geography and Biology" psychological features for pedagogical activity among the 1st and 2nd year students are formed mainly under the influence of cognitive and emotional components of self-consciousness, which determines the attitude of these students to themselves and to professional choice. Psychological features of personal and professional readiness for pedagogical activity among the 1st and 2nd year students of the "Biology and Chemistry" profile are characterized by internal conflict, which they overcome, relying on emotional and volitional self-regulation, as well as professional motivation.

*Conclusion.* Knowledge of the psychological characteristics of students' personal and professional readiness for professional activity can help psychologists and teachers of the University better understand the problems of students and work with them more effectively.

**Keywords:** *psychological components, personal and professional readiness for pedagogical activity, psychological features of personal and professional readiness for pedagogical activity.*

## References

1. Arinushkina N.S., Sivokhin M.V. Psychological components of professional readiness of students // Professionalnaya orientatsiya (Vocational guidance). 2018. No 1. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-](https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-komponenty-professionalnoy-gotovnosti-studentov)
2. Aron I.S. Psychological readiness for professional self determination // Vestnik KGU (Bulletin of KSU). 2010. No. 1. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-k-](https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-k)

- professionalnomu-samoopredeleniyu (access date: 13.04.2020).
3. Bolenko Yu.V. Psychological readiness as a component of professional training of a specialist // Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii (Bulletin of the East Siberian Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia). 2012. No. 1 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-kak-komponent-professionalnoy-podgotovki-spetsialista> (access date: 26.04.2020).
  4. Boyarkina M.V. The prerequisites for the formation of psychological readiness of students of pedagogical higher education institution for professional activity // Rossiyskiy nauchnyy zhurnal (Russian scientific journal). 2013. No. 5. P. 252–257. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20602883>
  5. Derkach A.A. Methodological components of the state of mental readiness for activity // Acmeology. 2012. No. 3 (43). P. 10–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19030453>
  6. Derkach A.A., Vodopyanov D.A. Theoretical bases of psychological readiness of students-future psychologists for professional activity // Akmeologiya (Acmeology). 2017. No. 2 (62). P. 7–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=294475894>
  7. Korablina E.P., Balandina A.A. Formation of psychological readiness for helping activities among students (on the example of teacher training) // Proceedings of the II International scientific and practical conference “Herzen readings: psychological research in education”. Saint Petersburg, 2019. P. 360–366. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41751466>
  8. Lezhnin V.L., Danilova O.V. An empirical study of the components of psychological readiness for pedagogical activity among students of graduate courses // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal (Kazan pedagogical journal). 2019. No. 2 (133). P. 134–140. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38191215>
  9. Lomov B.F. Psychical regulation of activity. Selected works. M.: Institut psikhologii RAN, 2006. 624 p.
  10. Lukova M.S. Personal readiness for professional activity of psychology students // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena (Izvestiya RSPU named after A.I. Herzen). 2007. Vol. 19, No. 45. P. 380–384. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12833312>
  11. Miruk A.V. Formation of psychological readiness for professional activity among students-psychologists // Privolzhskiy nauchnyy vestnik (Privolzhsky scientific Bulletin). 2014. No. 12-4 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti-studentov-psihologov> (access date: 26.04.2020).
  12. Mishanina N.In. The formation of psychological readiness for professional activity among students of pedagogical higher education institution // Nauchnyy poisk (Scientific search). 2013. No. 2. P. 12–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19413182>
  13. Mogilevskaya V.Yu., Kovalchuk N.N. Competence approach to the formation of psychological readiness for professional activity through practice // MNKO. 2017. No 6 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-formirovaniyu-psihologicheskoy-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti-posredstvom-praktiki> (access date: 27.04.2020).
  14. Morozova I.S., Voronova E.V. Dynamics of content characteristics of components of psychological readiness to professional activity among students-psychologists at various stages of training in higher education // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya (Theory and practice of social development). 2015a. No. 18. P. 340–344. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24343135>
  15. Morozova I.S., Voronova E.V. Dynamics of content characteristics of the value-motivational component of students' psychological readiness for professional activity at various stages of higher education // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Kemerovo State University). 2016. No. 2. P. 120–125. URL: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2016-2-120-125>



16. Morozova I.S., Voronova E.V. Psychological readiness of students of the “Special defectological education” specialization to professional activity at various stages of training in higher education // *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya (Izvestiya Irkutsk state University. Series: Psychology)*. 2015b. Vol. 13. P. 36–44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24989679>
17. Popov L.M., Puchkova I.M., Ustin P.N. Psychological readiness for professional activity and methods of its formation // *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki (Scientific notes of Kazan University. Series: Humanitarian Sciences)*. 2015. Vol. 157, No. 4. P. 215–224. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24332702>
18. Rubinstein S.L. Being and consciousness. Man and the world. Saint Petersburg: Piter, 2003. 508 p.
19. Sadovnikova N.O. Conflict of professional self-determination and professional crisis of personality as psychological barriers of professional development // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2016. No 10 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikt-professionalnogo-samoopredeleniya-i-professionalnyy-krizis-lichnosti-kak-psihologicheskie-bariery-professionalnogo> (access date: 13.04.2020).
20. Sanzheyeva R.D. Readiness and its psychological mechanisms // *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost. Obshchestvo (Bulletin of BSU. Education. Personality. Society)*. 2016. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-ii-ee-psihologicheskie-mehanizmy> (access date: 22.05.2020).
21. Sanzhayeva R.D. Psychological readiness of the individual to activity as a metacategory // *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost. Obshchestvo (Bulletin of BSU. Education. Personality. Society)*. 2012. No 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-lichnosti-k-deyatelnosti-kak-metakategoriya> (access date: 22.05.2020).
22. Solovyova E.V. Development of personal self-regulation of professional school students in the structure of psychological readiness for pedagogical activity // *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz (Applied psychology and psychoanalysis)*. 2011. No 1. P. 8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16964591>
23. Stenyakova N.E. Readiness of future teachers for professional activity as a psychological and pedagogical problem // *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Penza State University)*. 2013. No. 4. P. 15–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21830281>
24. Shcherbakov Yu.I., Mogilevskaya V.Yu. Theoretical analysis of the phenomenon of psychological readiness of students for pedagogical activity // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya (The world of science, culture, and education)*. 2016. No. 5 (60). P. 299–301. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27202131>
25. Yakovlev B.P., Dumova T.B. The problem of psychological readiness of students for future professional activity // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii (Modern science-intensive technologies)*. 2016. No. 8–1. P. 179–185. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36127>
26. Baltusite R., Katane I. The structural model of the pedagogy students' readiness for professional activities in the educational environment // *Proceedings of the 7th International Scientific Conference. Jelgava, 2014, No. 7 (7–8.02)*. URL: <https://ilufb.ltu.lv/conference/REEP/2014/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2014proceedings-29-41.pdf>
27. Seryapina Y.S. The concept of “readiness for pedagogical activity”: motivational readiness, psychological readiness, readiness to innovative activity // *Vestnik YuUrGU, Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki (Bulletin of the South Ural State University, Series: Education. Pedagogical Sciences)*. 2018. No. 4. P. 77–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36452841>

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ КАРТИНА МИРА ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Р.И. Петриков (Красноярск, Россия)

Н.Т. Селезнева (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье представлен обзор теоретических положений и исследований, посвященных ценностно-смысловой сфере подростков, склонных к интернет-зависимому поведению. Отмечается противоречие между непрерывным ростом количества подростков, пользующихся Интернетом, и недостаточным количеством психолого-педагогических исследований в области особенностей формирования зависимостей у подростков, учитывающих ценностно-смысловое самоопределение этого возраста. Цель статьи – выявление особенностей ценностно-смысловой картины мира подростков, имеющих признаки интернет-зависимого поведения.

*Методологию* исследования составляют: концепции ценностей (М. Рокич, Д.А. Леонтьев, С. Шварц, М.С. Яницкий и др.); системный подход (С.Ф. Анисимов, Л.И. Анцыферова, В.П. Зинченко, М.С. Яницкий); принцип опосредования мировосприятия и жизнедеятельности личности субъективной картиной мира (В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев и др.); исследования психологических факторов риска интернет-зависимости зарубежных и отечественных авторов (S.E. Caplan, S.-H. Chen, M. Griffiths, J. Grohol, K.S. Young, N.A. Shapira, A.E. Войскунский, А.Ю. Егоров, О.В. Литвиненко, В.А. Лоскутова др.).

В исследовании приняли участие 102 старших подростка, обучающихся в образовательных учреждениях г. Красноярск, в возрасте от 14 до 15 лет: 60 юношей и 42 девушки.

Для диагностики применялись методика «Шкала интернет-зависимости Чена» (Шкала CIAS в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова, методика «Картина мира» Е.С. Романовой, опросник ценностей

Ш. Шварца, опросник «Смыслжизненный кризис в подростковом возрасте» В.С. Горбуновой. Для сравнения выборок использован U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ на основе расчета коэффициента корреляции Спирмена. Расчет статистических показателей выполнен с использованием программы Statgraphics Plus 5.0.

*Результаты.* Исследование показало, что у подростков с интернет-зависимым поведением наблюдаются низкая осмысленность жизни, низкая значимость просоциальных ценностей, искаженность и недостаточная сформированность иерархии ценностей. Ценностно-смысловое мировосприятие испытывает серьезный дефицит в контексте понимания причин и смыслов поведения. Существует взаимосвязь между шкалой Чена и параметрами ценностно-смысловой картины (симптомы отмены, управление временем, осмысленность настоящего, осмысленность прошлого, осмысленность будущего, толерантность, непосредственное окружение, гедонизм, стимуляция и самостоятельность).

*Заключение.* Сделаны выводы о том, что интернет-зависимость можно считать одним из факторов, влияющих на ценностно-смысловую сферу подростка. Развитие компонентов ценностно-смыслового мировосприятия с учетом его структурной организации в процессе психолого-педагогического сопровождения может способствовать формированию устойчивой системы ценностей и смыслов.

**Ключевые слова:** интернет-зависимое поведение, интернет-зависимость, картина мира, ценности, жизненные ценности, смысл жизни, смысло-жизненные ориентации, подростковый возраст.

**П**остановка проблемы. Старший подростковый возраст наиболее чувствителен к формированию ценностно-смысловой сферы как устойчивой черты личности [Чудова, 2002; Яницкий, Серый, 2012]. Во-первых, черты, присущие подросткам (проблемы социальной адаптации, эмоциональная нестабильность, незрелость личности), неизбежно

заставят его «бежать» в безопасное виртуальное пространство [Kraut et al., 1998]. Во-вторых, Интернет будет оказывать влияние на формирование ценностно-смыслового самоопределения [Мирошниченко, 2010].

Интернет-пространство, которое обладает явными аддиктогенными свойствами, сказывается на ценностно-смысловой сфере подростка.

В то же время аспект ценностно-смыслового мировосприятия интернет-зависимых подростков остается гораздо менее изученным на данном этапе. Наше исследование было направлено на выявление особенностей ценностно-смысловой картины мира старших подростков, склонных к интернет-зависимому поведению.

*Цель* статьи – выявление особенностей ценностно-смысловой картины мира подростков, имеющих признаки интернет-зависимого поведения.

*Методологию исследования составляют:* концепции ценностей (М. Рокич, С. Шварц, Д.А. Леонтьев, М.С. Яницкий и др.); системный подход (С.Ф. Анисимов, Л.И. Анцыферова, В.П. Зинченко, М.С. Яницкий); принцип опосредования мировосприятия и жизнедеятельности личности субъективной картиной мира (В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев и др.); исследования психологических факторов риска интернет-зависимости зарубежных и отечественных авторов (S.E. Caplan, S.-H. Chen, M. Griffiths, J. Grohol, K.S. Young, N.A. Shapira, A.E. Войскунский, А.Ю. Егоров, О.В. Литвиненко, В.А. Лоскутова др.).

В исследовании приняли участие 102 старших подростка, обучающихся в образовательных учреждениях г. Красноярска, в возрасте от 14 до 15 лет: 60 юношей и 42 девушки.

Для диагностики интернет-зависимости применялась методика «Шкала интернет-зависимости Чена» (Шкала CIAS в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова), которая позволяет определить уровень интернет-зависимости и измерить специфические симптомы зависимости (толерантность, абстинентный синдром, компульсивность); психологические аспекты (способность управлять своим временем и наличие внутриличностных проблем).

Для изучения представлений о картине мира использовалась методика Е.С. Романовой «Картина мира». Оценка ценностей на уровне индивидуальных приоритетов и нормативных идеалов осуществлялась с помощью опросника ценностей Ш. Шварца. Для исследования смыслового кризиса личности в подростковом возрасте был использован опросник В.С. Горбу-

новой «Смысло-жизненный кризис в подростковом возрасте», состоящий из 6 шкал. Две из них направлены на выявление ценностей – это шкалы «Ценность образования», «Ценность профессии»; три шкалы направлены на выявление смысло-жизненных ориентаций – «Осмысленность прошлого», «Осмысленность настоящего», «Осмысленность будущего»; и шкала социальной желательности. Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок и анализ взаимосвязи признаков. Для сравнения выборок использован U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ на основе расчета коэффициента корреляции Спирмена. Расчет статистических показателей выполнен с использованием программы Statgraphics Plus 5.0.

*Обзор научной литературы.* В современной психологии существует небольшое количество системного исследования особенностей жизненных перспектив и образа мира у людей с интернет-зависимостью. Интернет-зависимость – это феномен психологической зависимости от Интернета, который проявляется в своего рода бегстве от реальности, в котором процесс навигации по Сети в виртуальном мире настолько задерживает субъекта, что он не способен полноценно функционировать в реальном мире [Александрова, Кривошеина, 2015].

В качестве изначального пункта в научной характеристике образа мира обосновано используется определение его понятий. Образ мира, определяемый жизненным опытом субъекта, представляет собой «фон, на котором развивается вся умственная деятельность человека» [Петухов, 1984]. Объективные условия изучения образа мира открываются, когда мы сравниваем качественно различные образы реальности, выбранные нами как основная стратегия достижения цели. Семантическая основа ценности образа мира подчеркивается разными авторами. Сложность самого понятия, очевидно, связана с тем, что существуют смежные понятия: «система человеческих значений» (Горская, 2005), «Индивидуальный человеческий мир» (Кондратова, 2007); «Целостная система представления мира» (Правник, 2007).

Обратим внимание на то, что в данном контексте делается попытка раскрыть «образ мира» как отношение к окружающему нас миру, с одной стороны, и с другой – как субъективное переживание внутреннего мира. Термин «образ мира» был предложен в 1975 г. А.Н. Леонтьевым, который описал такие характеристики, как податливость, обобщение и интегрируемость. Выделим другое определение образа мира, которое анализируется в функциональном аспекте как многоуровневая система когнитивных гипотез [Смирнов, 1981]. Е.Ю. Артемьева совершенно справедливо определяет образ мира как «интегратор» следов взаимодействия человека с объективной реальностью в построении трехуровневой системной модели образа мира: перцептивный мир, образ и картина мира. Такие ученые, как С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, рассматривают образ мира в контексте жизненного пути человека через познание. Показатель присутствия личных отношений – это осмысленность прошлого, надежность настоящего, будущего.

Понятие «ценности», «смысл» не новы в психологической науке, но активно используются в большинстве научных школ и направлений. Ценности и ценностные ориентации взаимосвязаны. На этом акцентирует внимание Б.Г. Ананьев: «Ценности – это направленность личности на те или иные ценности» (Ананьев, 1977). По мнению М.С. Яницкого, система ценностных ориентаций – многофункциональный психологический орган, выполняющий функции определения целей и регуляции поведения [Яницкий, Серый, 2012]. Роль смысловых образований в формировании ценностей личности раскрывается в работах А.Г. Асмолова Б.С. Братуся, Б.В. Зейгарник, Д.А. Леонтьева, В.И. Слободчикова, В.Э. Чудновского.

Совершенно иные подходы сложились в зарубежной психологии. По мнению Э. Шпрангера, ценностная ориентация является основой личности, благодаря которой она познает мир. Ценности у А. Маслоу являются частью мотивационно-потребностной сферы и рассматриваются без

учета социальных и исторических факторов развития личности. Ш. Шварц определяет ценности как «познанные потребности», которые зависят от среды, менталитета и культуры общества.

Весьма полезными для нас оказались результаты исследований [Паршкова, 2015; Ерошкина, Нурписова, 2012; Буреломова<sup>1</sup>, 2013; Буровихина, 2011; Романова, 2011; Малыгин и др., 2016], которые рассматривают особенности представлений о ценностях, смысле жизни, жизненной перспективе подростков с интернет-аддикцией. Вышеназванные исследования, несмотря на различие подходов, представляют интерес, прежде всего в плане используемых методов.

Нельзя не заметить, что при кажущейся многоаспектности и обширности исследований, еще многие свойства и механизмы интернет-зависимости в подростковом возрасте требуют дополнительного рассмотрения. Мы планируем дополнить эту область знаний результатами нашего исследования, рассматривая характеристики ценностно-смысловой картины мира подростков, склонных к интернет-зависимому поведению.

*Результаты исследования.* На основании определения склонности к интернет-зависимому поведению по методике «Шкала интернет-зависимости Чена» (Шкала CIAS в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова) были условно выделены три группы подростков: «обычные пользователи» – 43,14 % (44 человека); «интернет-зависимые подростки» – 22,55 % (23 человека); пограничное состояние (между обычным использованием глобальной сети и интернет-зависимостью) было выявлено у 34,31 % респондентов (35 человек). Далее мы сформировали две группы подростков: экспериментальную (23 подростка с выраженным и устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения) и контрольную (23 подростка – условно здоровые подростки с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения).

<sup>1</sup> Буреломова А.С. Социально-психологические особенности современных подростков: дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 188 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskie-osobennosti-tsennostei-sovremennykh-podrostkov>

Из полученных данных в табл. 1 можно отметить, что подростки экспериментальной группы характеризуются неспособностью и актив-

ным нежеланием отвлекаться даже на небольшое время от Интернета, тем более прекращать работу в Сети.

Таблица 1

## Средние значения по шкалам Теста Чена (CLAS)

Table 1

## The average values according to the scales of the Chen Test (CLAS)

№	Шкалы (симптомы)	Показатели			
		ЭГ		КГ	
		среднее значение	стандартное отклонение (SD)	среднее значение	стандартное отклонение (SD)
1	<b>Com</b> (шкала компульсивных симптомов)	13,2	13,5	6,6	7,5
2	<b>Wit</b> (шкала симптомов отмены)	15,4	17,5	6,56	7,875
3	<b>Tol</b> (шкала толерантности)	10,65	11,66	5,95	6,5
4	<b>IH</b> (шкала внутриличностных проблем)	15,04	17,16	7,30	8,87
5	<b>TM</b> (шкала управления временем)	15,130	15,834	6,78	7,25
6	<b>LA-Sym</b> (ключевые симптомы интернет-аддикции)	39,25	42,66	19,11	21,875
7	<b>LA-Rp</b> (проблемы, связанные с Интернетом)	30,17	33,00	14,08	16,175
8	<b>Общий CLAS</b> интернет-аддикций (итоговый показатель)	69,42	>65	33,39	27–72

У подростков возникают беспокойство и раздражение при вынужденном отвлечении от Интернета, при этом они не способны планировать окончание сеанса, стремятся постоянно увеличивать время нахождения в Интернете. Подростки контрольной группы – обычные пользователи Ин-

тернета, умеющие себя контролировать. Компьютер для них – средство поиска нужной информации, базы данных, учебы в познавательных целях.

Количественный анализ результатов исследования субъективной картины мира подростков представлен в табл. 2.

Таблица 2

## Показатели субъективного мировосприятия по методике «Картина мира» (Е.С. Романова)

Table 2

## Indicators of subjective perception of the methodology "Picture of the world" (E.S. Romanova)

№	Тип «картины мира»	Доля, %		U-критерий	Уровень значимости
		ЭГ	КГ		
1	Планетарная	8,70	4,35	310,5	0,23
2	Пейзажная	13,04	47,83	356,5	0,01
3	Непосредственное окружение	43,48	34,78	172,5	0,01
4	Опосредованная или метафорическая	30,43	13,04	126,5	0,001
5	Абстрактная, схематическая	4,35	0	241,5	0,54

Подростки, склонные к интернет-зависимому поведению, воспринимают мир и окружающих «упрощенно», в виде схематических и абстрактных символов. Образы представляют собой косвенную, метафорическую картину мира, представленную в виде некоего сложного сюжета. Доминирует эмоциональная окраска субъективных

отношений, при этом объект восприятия эмоционально значим для подростка и вызывает в нем сильные чувства и переживания. Мотивационная цель определяется ими как удовольствие или чувственное удовольствие, потребность в новизне, независимости на уровне мыслей и действий в познании, создании, принятии решений.

Подросткам, не склонным к интернет-зависимому поведению, свойственен эстетический образ в виде природы, пейзажа, городского или сельского, с присутствием людей, животных, деревьев, цветов. При этом цветовая гамма изображений достаточно яркая, что свидетельствует о позитивных чувствах, отношениях и ощущениях, которые испытывают подростки к изображаемому. Это рассудочные индивиды, действующие обдуманно, с ориентацией на факты.

Анализ данных по методике В.М. Горбуновой «Смысложизненный кризис в подростковом возрасте» обнаружил, что показатели интернет-зависимых подростков по большинству шкал ниже среднестатистических баллов и достовер-

но ниже ( $p < 0,05$  по критерию U Манна – Уитни) показателей испытуемых контрольной группы (табл. 3).

Мы можем охарактеризовать подростков с интернет-зависимостью следующим образом: живут прошлым и настоящим, не задумываясь о своем будущем; оценивают прожитый отрезок собственной жизни как непродуктивный, нерезультативный; не верят в возможность самостоятельного контроля событий своей жизни. Отсутствует взаимосвязь между их накопленным на этом жизненном этапе опытом и ценностью образования. Подростки ищут себя, новые смыслы и ценности, которые отвечали бы условиям жизни.

Таблица 3

**Показатели средних значений по методике «Смысложизненный кризис» (В.С. Горбунова)**

Table 3

**Indicators of average values according to the methodology “The meaning of life crisis” (V.S. Gorbunova)**

Наименование шкал	Средние показатели		U-критерий	Уровень значимости
	ЭГ	КГ		
«Осмысленность прошлого»	4,7	7,4	183,5	0,01
«Осмысленность настоящего»	3,9	4,5	195,5	0,01
«Осмысленность будущего»	5,6	7,8	347,0	0,02
«Ценности образования»	46,5	50,3	399,0	0,01
«Ценности профессии»	43,5	49,7	225,5	0,03

Подростки, не склонные к интернет-зависимости, планируют будущее, воспринимают процесс собственной жизни как наполненный, увлекательный и интересный, планируют свою жизнь на основе собственных целей. Ценность образования на данном этапе жизни связана с накопленным опытом и реализацией жизненных целей. По ценностному опроснику Ш. Шварца были выявлены значимые различия (уровень значимости  $p \leq 0,05$ ) в следующих ценностях на уровне нормативных идеалов, которые имеют важное значение для подростков экспериментальной группы: *гедонизм, достижения, стимуляция, самостоятельность*. На уровне индивидуальных приоритетов – *стимуляция, безопасность, универсализм, гедонизм*. Добиваются самостоятельного принятия решений и осуществления действий для независимости; не готовы подчиняться; хотят наслаждаться

жизнью; способны разрешать возможные совершения действий с негативными социальными последствиями. Для подростков контрольной группы более значимы (уровень значимости  $p \leq 0,05$ ) *доброта и универсализм* на уровне нормативных идеалов и *доброта, универсализм стимуляция* – на уровне индивидуальных приоритетов. Подростки стремятся к личному успеху, который достигается с помощью компетенций на уровне социальных стандартов для достижения социального статуса. Демонстрируют понимание, терпимость в общении с людьми, уважение их прав, но не готовы к самостоятельным решениям.

Результаты, полученные по методике «Шкала интернет-зависимости Чен» (CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова, результаты методики на основе теста «Смысложизненный кризис» (В.С. Горбунова), ценностного опросника

Ш. Шварца и методики Е.С. Романовой «Картина мира», были подвергнуты корреляционному анализу, в ходе которого выявлены следующие корреляционные связи.

Выявлены достоверно значимые корреляции интегрального показателя шкалы Чен со шкалами: «Осмысленность настоящего» ( $r = -0,5420, p < 0,01$ ), «Осмысленность будущего» ( $r = -0,4909, p < 0,01$ ), «Осмысленность прошлого» ( $r = -0,5420, p < 0,01$ ). Между шкалой «Симптомы отмены» и шкалами: «Осмысленность настоящего» ( $r = -0,4998, p < 0,01$ ) и «Осмысленность будущего» ( $r = -0,5522, p < 0,01$ ). Между шкалой «Управление временем» и шкалой «Осмысленность будущего» ( $r = -0,5518, p < 0,05$ ). Выявленные корреляционные взаимосвязи позволяют констатировать следующее: чем больше выраженность симптоматики интернет-зависимости, тем ниже представленность своих жизненных планов, целей, способов достижения, перспектив в жизни и отсутствие контроля над происходящим.

Выявлены корреляционные связи между шкалами «Толерантность» и типом картины мира «Непосредственное окружение» ( $r = -0,4634, p < 0,01$ ); между шкалой «Управление временем» и ценностями: «Гедонизм» ( $r = 0,6143, p < 0,05$ ), «Стимуляция» ( $r = 0,6558, p < 0,01$ ) и «Самостоятельность» ( $r = -0,6143, p < 0,01$ ). Проводя достаточное время в информационном пространстве, подросток может реализовывать свои потребности, при этом снижается уровень самостоятельности и увеличивается потребность в наслаждении и удовольствии.

*Результаты* проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования.

1. В целом результаты исследования позволяют выделить связь интернет-зависимого поведения и ценностно-смысловых ориентаций.

2. Существует связь между интегральным показателем шкалы Чен и параметрами картины мира, ценностно-смысловых ориентаций.

3. В представлении образа мира, отражающего индивидуальный образ жизни подростка с интернет-зависимостью, отсутствует четкий

символ для выражения своего образа жизни, и именно этот поиск отражается в жизненной перспективе, которая расплывчата и неопределенна. Доминирует эмоциональная окраска субъективных отношений, при этом объект восприятия эмоционально значим для подростка и вызывает в нем сильные чувства и переживания.

4. Слабая дифференцированность индивидуальных приоритетов выражается в противоречии с собственными идеалами. Мотивационная цель определяется ими как удовольствие или чувственное удовольствие, потребность в новизне, независимости на уровне мыслей и действий в познании, создании, принятии решения.

5. Низкий уровень осмысленности жизни характеризуется отсутствием перспективных целей, неудовлетворенностью прожитым отрезком жизни, снижением общей осмысленности жизни и склонностью приписывать ответственность за происходящее внешним обстоятельствам.

6. Ценностные ориентации в содержательном аспекте отличаются гедонистической направленностью и низкой значимостью просоциальных ценностей.

7. Картина мира подростков с интернет-зависимостью на ценностно-смысловом уровне испытывает серьезный дефицит в области понимания причин и смыслов поведения. Выраженность симптомов интернет-зависимости, погруженность в виртуальное пространство снижают у подростков ощущение удовлетворенности от самореализации, достижения результатов и наполненности жизненной перспективы.

Изучение особенностей ценностно-смыслового мировосприятия подростков, зависимых от Интернета, расширит понимание феномена интернет-зависимости, поможет раскрыть особенности их образования и, без сомнения, будет полезно для целенаправленного планирования и осуществления психолого-педагогической работы в условиях образовательного учреждения. На основе полученных данных может быть разработана программа развития ценностно-смыслового самоопределения подростков с интернет-зависимым поведением с элементами социально-психологического тренинга.

## Библиографический список

1. Александрова Е.А., Кривошеина Е.С. Структура формирования картины мира подростков // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 15–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-formirovaniya-kartiny-mira-podrostkov/viewer>
2. Буровихина И.А. Субъективная картина жизненного пути современных подростков // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология, 2011. № 4. С. 148–161. URL: <http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=2863>
3. Егоров А.Ю., Кузнецова Н.А., Петрова Е.А. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005. Т. 5, № 2. С. 20–27. URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2015\\_4\\_33/nomer01.php](http://mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer01.php)
4. Ерошкина Г.М., Нурписова Д.М. Личностные особенности интернет-зависимых подростков // Известия Академии управления: теория, инновации. 2012. № 2. С. 53–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17888961>
5. Карабанов А.П., Шарковский Д.М. Современное состояние проблемы измерения интернет-зависимого поведения // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2018. Т. 26. С. 53–62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-problemy-izmereniya-internet-zavisimogo-povedeniya>
6. Ловпаче Ф.Г. Психологические особенности интернет-аддикции как актуальная проблема современного мира // Вестник АГУ. 2017. № 1 (193). С. 91–96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-internet-addiktii-kak-aktualnaya-problema-sovremennogomira>
7. Лысак И.В. Компьютерная и интернет-зависимость: эволюция подходов и исследование проблемы // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 206–209. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-i-internet-zavisimost-evolyutsiya-podhodov-k-issledovaniyu-problemy>
8. Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Прокофьева А.В., Портнягин В.Н., Барышевская М.В. Ценностно-смысловая сфера у подростков с интернет-зависимым поведением // Вестник новых медицинских технологий [Электронное издание]. 2016. № 4. С. 258–262. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovaya-sfera-u-podrostkov> (дата обращения: 10.03.2020).
9. Малышев В.И. Особенности интернет-аддикций у учащихся и студентов в современных условиях // Страховские чтения. 2018. Вып. 26. С. 201–206. URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-12/strahovskie\\_chteniya.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-12/strahovskie_chteniya.pdf)
10. Мирошниченко А.В. Трансформации смысловой сферы успешных юношей с различным уровнем интернет-зависимости // Российский психологический журнал. 2010. Т. 7, № 2. С. 54–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16232862>
11. Оськина Н.Г. Проблема интернет-зависимости: психолого-педагогическая трактовка // Омский научный вестник. 2012. № 3 (109). С. 152–154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-internet-zavisimosti-psihologo-pedagogicheskaya-traktovka>
12. Паршкова А.В. Особенности жизненной перспективы и картины мира подростков, склонных к интернет-зависимости // Инновационная наука. 2015. № 12. С. 219–221. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zhiznennoy-perspektivy-i-obrazza-mira-u-podrostkov-sklonnyh-k-internet-zavisimosti>
13. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1984. № 21. С. 13–21. URL: <https://www.psychology.ru/library/00043.shtml>
14. Романова Е.А. Развитие ценностно-смысловых детерминант у младших подростков в процессе личностно значимой деятельности // Приволжский научный журнал. 2011. № 3. С. 218–222. URL: [http://www.pnj.nngasu.ru/about/vacancies.php?PAGEN\\_1=2](http://www.pnj.nngasu.ru/about/vacancies.php?PAGEN_1=2)



15. Саглам Ф.А. Интернет-аддикция подростков как форма проявления отклоняющегося поведения // Педагогическое образование и наука. 2009. № 5. С. 88–91. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17062088>
16. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1981. № 2. С. 15–29. URL: [http://evgenysavin.ru/\\_ld/0/18\\_9Aw.pdf](http://evgenysavin.ru/_ld/0/18_9Aw.pdf)
17. Чудова И.В. Особенности образа «Я» «Жителя Интернета» // Психологический журнал. 2002. Т. 22, № 1. С. 113–117. URL: <https://psyfactor.org/lib/chudova.htm>
18. Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 19–1. С. 82–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-tsennostno-smyslovoy-sfery-lichnosti>
19. Chen Y., Peng S.S. University students' Internet use and its relationships with academic performance, interpersonal relationships, psychosocial adjustment, and self-evaluation // Cyberpsychology & Behavior. 2008. Vol. 11. P. 467–469. URL: <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.0128>
20. Kraut R., Patterson M., Lundmark V. [et al.]. Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being? mark // Am. Psychol. 1998. Vol. 53. P. 1017–1031. DOI:10.1037//0003-066x.53.9.1017
21. Lo S.K., Wang C.C., Fang W. Physical interpersonal relationships and social anxiety among online game players // Cyberpsychology & Behavior. 2005. Vol. 8. P. 15–20. DOI:10.1089/cpb.2005.8.15
22. Maslow A.H. Motivation and Personality. Harper: Bros., 1954. URL: [http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation\\_and\\_Personality-Maslow.pdf](http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf)
23. Schwartz S.H. Normative influences on altruism. In: Advances in experimental social psychology / L. Berkowitz (ed.). New York: Academic Press. 1977. Vol. 10. P. 221–279. URL: <http://www.oalib.com/references/9337598>
24. Yen J., Yen C., Chen C., Tang T., Ko C. The association between adult ADHD symptoms and internet addiction among college students: the gender difference // Cyberpsychology & Behavior. 2009. Vol. 12. P. 187–191. DOI: 10.1089/cpb.2008.0113
25. Young K.S. etc. Cyber disorders: The mental health concern for the New Millennium// CyberPsychology and Behavior. 1999. Vol. 2, is. 5. P. 475–479. URL: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cpb.1999.2.475>
26. Young K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder // Cyberpsychology & Behavior. 1998. Vol. 1, is. 3. P. 237–244. URL: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cpb.1998.1.237>

# VALUE-SENSE PICTURE OF THE WORLD OF TEENAGERS PRONE TO INTERNET-DEPENDENT BEHAVIOR

R.I. Petrikov (Krasnoyarsk, Russia)

N.T. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article provides an overview of theoretical concepts and studies on the value-semantic sphere of adolescents prone to Internet-dependent behavior. A contradiction is noted between the continuous increase in the number of adolescents using the Internet and the insufficient number of psychological and pedagogical studies on the formation of addictions in adolescents that take into account the value-semantic self-determination at this age.

*The purpose of the article* is to identify the features of the value-semantic picture of the world among adolescents having signs of Internet-dependent behavior.

*The research methodology* consists of concepts of values (M. Rokich, D.A. Leontyev, S. Schwartz, M.S. Yanitsky, etc.); a systematic approach (S.F. Anisimov, L.I. Antsiferova, V.P. Zinchenko, M.S. Yanitsky); the principle of mediating the world perception and life of a person by a subjective picture of the world (V.F. Petrenko, A.G. Shmelev, etc.); studies of psychological risk factors for Internet addiction by international and Russian authors (Caplan SE, Chen S.-H., Griffiths M., Grohol J., Young KS, Shapira NA, Voiskunsky A.E., Egorov A.Yu., Litvinenko O.V., Loskutova V.A. et al.).

The study involved 102 adolescents studying in educational institutions of the city of Krasnoyarsk, aged 14 to 15 years: 60 boys and 42 girls. The diagnostic package consists of 4 methods: the Chen Internet Interdependence Scale methodology (CIAS scale adapted by V.L. Malygin and K.A. Feklisov, the World View metho-

dology by E.S. Romanova, the questionnaire of values Sh. Schwartz, the questionnaire "Meaningful crisis in adolescence" by V. S. Gorbunova). To compare the samples, the Mann – Whitney U-test was used as well as the correlation analysis based on the calculation of Spearman's correlation coefficient. Statistical indicators were calculated using the Statgraphics Plus 5.0 program.

*Research results.* The study showed that adolescents with Internet-dependent behavior have a low meaningfulness of life, low significance of prosocial values, distortion and insufficient formation of the hierarchy of values. Value-semantic perception of the world is experiencing a serious deficit in the context of understanding the causes and meanings of behavior. There is a relationship between the Chen scale and the parameters of the value-semantic picture (withdrawal symptoms, time management, meaningfulness of the present, meaningfulness of the past, meaningfulness of the future, tolerance, immediate environment, hedonism, stimulation and independence).

*Conclusion.* It is concluded that Internet addiction can be considered one of the factors affecting the value-semantic sphere of a teenager. The development of the components of the value-semantic worldview, taking into account its structural organization in the process of psychological and pedagogical support, can contribute to the formation of a stable system of values and meanings.

**Keywords:** *Internet-dependent behavior, Internet addiction, picture of the world, values, life values, the meaning of life, life-meaning orientations, adolescence.*

## References

1. Aleksandrova E.A., Krivosheina E.S. The structure of the formation of the worldview among adolescents // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Siberian Pedagogical Journal)*. 2015. No. 6. P. 15–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-formirovaniya-kartiny-mira-podrostkov/viewer>
2. Burovikhina I.A. The subjective picture of the life path of modern adolescents // *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser. 14: Psikhologiya (Moscow University Bulletin Series14, Psychology). 2011. No. 4. P. 148–161. URL: <http://msupsy.ru/articles//detail.php?article=2863>
3. Egorov A.Yu., Kuznetsova N.A., Petrova E.A. Features of the personality of adolescents with Internet addiction // *Voprosy psikhicheskogo zdorovya detey i podrostkov (Mental health issues for children and adolescents)*. 2005. Vol. 5, No. 2. P. 20–27. URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2015\\_4\\_33/nomer01.php](http://mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer01.php)
4. Eroshkina G.M., Nurpisova D.M. Personal characteristics of Internet-dependent adolescents // *Izvestiya Akademii upravleniya: teoriya, inno-*

- vatsii (News of the Academy of Management: Theory, Innovations). 2012. No. 2. P. 53–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17888961>
5. Karabanov A.P., Sharkovsky D.M. The current state of the problem of measuring Internet-dependent behavior // *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya, Psikhologiya* (Bulletin of the Irkutsk State University. Series, Psychology). 2018. Vol. 26. P. 53–62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-problemy-izmereniya-internet-zavisimogo-povedeniya>
  6. Lovpache F.G. Psychological features of Internet addiction as an urgent problem of the modern world // *Vestnik AGU (ASU Bulletin)*. 2017. No. 1 (193). P. 91–96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-internet-addiksii-kak-aktualnaya-problema-sovremennogomira>
  7. Lysak I.V. Computer and Internet addiction: evolution of approaches and study of the problem // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* (World of science, culture, education). 2017. No. 4 (65). P. 206–209. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-i-internet-zavisimost-evolyutsiya-podhodov-k-issledovaniyu-problemy>
  8. Malygin V.L., Merkuryeva Yu.A., Prokofieva A.V., Portnyagin V.N., Baryshevskaya M.V. Value-semantic sphere in adolescents with Internet-dependent behavior // *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologiy* (Bulletin of new medical technologies. Electronic edition). 2016. No. 4. P. 258–262. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovaya-sfera-u-podrostkov>
  9. Malyshev V.I. Peculiarities of Internet addictions in pupils and students in modern conditions // *Strakhovskie chteniya* (Strakhovskie Readings). 2018. Vol. 26. P. 201–206. URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-12\\_strakhovskie\\_chteniya.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-12_strakhovskie_chteniya.pdf)
  10. Miroshnichenko A.V. Transformations of the semantic sphere of successful young men with different levels of Internet addiction // *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal* (Russian Psychological Journal). 2010. Vol. 7, No. 2. P. 54–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16232862>
  11. Oskina N.G. The problem of Internet addiction: psychological and pedagogical interpretation // *Omskiy nauchnyy vestnik* (Omsk Scientific Bulletin). 2012. No. 3 (109). P. 152–154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-internet-zavisimosti-psihologo-pedagogicheskaya-traktovka>
  12. Parshkova A.V. Features of life prospects and worldviews of adolescents prone to Internet addiction // *Innovatsionnaya nauka* (Innovation science). 2015. No. 12. P. 219–221. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zhiznennoy-perspektivy-i-obraza-mira-u-podrostkov-sklonnyh-k-internet-zavisimosti>
  13. Petukhov V.V. The image of the world and the psychological study of thinking // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya* (Bulletin of Moscow University. Series 14, Psychology). 1984. No. 21. P. 13–21. URL: <https://www.psychology.ru/library/00043.shtml>
  14. Romanova E.A. The development of value-semantic determinants in the younger adolescents in the process of personality-significant activities // *Privolzhskiy nauchnyy zhurnal* (Volga Scientific Journal). 2011. No. 3. S. 218–222. URL: [http://www.pnj.ngasu.ru/about/vacancies.php?PAGEN\\_1=2](http://www.pnj.ngasu.ru/about/vacancies.php?PAGEN_1=2)
  15. Saglam F.A. Internet addiction of adolescents as a form of manifestation of deviant behavior // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* (Pedagogical education and science). 2009. No. 5. P. 88–91. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17062088>
  16. Smirnov S.D. The world of images and the image of the world // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya* (Bulletin of Moscow University. Series 14, Psychology). 1981. No. 2. P. 15–29. URL: [http://evgenysavin.ru/\\_ld/0/18\\_9Aw.pdf](http://evgenysavin.ru/_ld/0/18_9Aw.pdf)
  17. Chudova I.V. Features of the image of “I” as “Resident of the Internet” // *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological journal). 2002. Vol. 22, No. 1. P. 113–117. URL: <https://psyfactor.org/lib/chudova.htm>

18. Yanitsky M.S., Gray A.V. The main methodological approaches to the study of the value-semantic sphere of personality // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv (Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts). 2012. No. 19–1. P. 82–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-tsenostno-smyslovoy-sfery-lichnosti>
19. Chen Y., Peng S.S. University students' Internet use and its relationships with academic performance, interpersonal relationships, psychosocial adjustment, and self-evaluation // Cyberpsychology & Behavior. 2008. Vol. 11. P. 467–469. URL: <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.0128>
20. Kraut R., Patterson M., Lundmark V. [et al.] Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being? // Am. Psychol. 1998. Vol. 53. P. 1017–1031. DOI: 10.1037//0003-066x.53.9.1017
21. Lo S.K., Wang C.C., Fang W. Physical interpersonal relationships and social anxiety among online game players // Cyberpsychology & Behavior. 2005. Vol. 8. P. 15–20. DOI: 10.1089/cpb.2005.8.15
22. Maslow A.H. Motivation and Personality. Harper: Bros., 1954. URL: [http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation\\_and\\_Personality-Maslow.pdf](http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf)
23. Schwartz S.H. Normative influences on altruism. In: Advances in experimental social psychology / L. Berkowitz (Ed.). New York: Academic Press. 1977. Vol. 10. P. 221–279. URL: <http://www.oalib.com/references/9337598>
24. Yen J., Yen C., Chen C., Tang T., Ko C. The association between adult ADHD symptoms and internet addiction among college students: the gender difference // Cyberpsychology & Behavior. 2009. Vol. 12. P. 187–191. DOI: 10.1089/cpb.2008.0113
25. Young K.S. etc. Cyber disorders: The mental health concern for the New Millennium // CyberPsychology and Behavior. 1999. Vol. 2, is. 5. P. 475–479. URL: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cpb.1999.2.475>
26. Young K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder // Cyberpsychology & Behavior. 1998. Vol. 1, is. 3. P. 237–244. URL: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cpb.1998.1.237>

УДК-81

# ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕБАТОВ

И.А. Битнер (Красноярск, Россия)

Т.Б. Исаева (Красноярск, Россия)

А.В. Коршунова (Красноярск, Россия)

В.М. Пашин (Красноярск, Россия)

## Аннотация

*Проблема и цель.* В условиях роста глобализации английский язык стал одним из лидирующих языков межкультурного взаимодействия и расширения влияния публичного обмена информацией, поэтому интересно рассмотреть современную политическую коммуникацию как эффективный вид передачи лингвокультурологической и лингвосоциальной действительности западного менталитета. Особый интерес представляют специальные вербальные и невербальные приемы, присущие англоязычному политическому дискурсу и лингвистическим особенностям дебатов, участниками которых являются конкретные представители политического истеблишмента. Объектом лингвистического анализа послужили лексика и стилистические структуры предвыборных речей американских политиков, которые помогли эффективно воздействовать на мнение электората с целью победы над противоборствующей партией. С позиций дискурсивного анализа дебатов отражают динамику языкового взаимодействия, вписанного в социальный контекст. Соответствующие конструкции дискурса задают границы коммуникации и организуют мышление, познавательную и коммуникативную деятельность, выражая тем самым власть субъекта дискурса, а также его управление и манипуляцию объектом.

Цель статьи – выявление коммуникативных и стилистических приемов в конструкциях дискурса и методик построения лексико-грамматических конструкций для достижения эффективности коммуникативного акта в технологии проведения дебатов.

*Методология* исследования включает использование методики риторического анализа, контент-анализа речей Д. Трампа и Х. Клинтон, участвовавших в предвыборной компании 2016 г. в США. Кроме того, использован метод целенаправленного поиска вы-

сказываний этих политиков, примененных в дебатах, на примере которых можно рассмотреть дискурс как сложное коммуникативное явление.

*Результаты исследования.* Исследованный лингвистический материал позволяет сделать выводы, что существует ряд применяемых тактик, речеповеденческих техник и стратегий определенных политических партий, представленных в коммуникативном поле при проведении дебатов. Демократы демонстрировали приверженность к стратегии использования «мягкой силы», апеллировали к рациональному началу, а также использовали следующие тактики: «name calling», когда в ходе диспута приводятся имена реально существующих людей для вызова внутренних переживаний избирателей, тактика «солидаризации», при которой публичная фигура соотносит себя с гражданским обществом и приравнивает его к «большой семье», во главе которой должен находиться человек с «истинными демократическими ценностями». Под лозунгом «Make America Great Again» республиканцы придерживались агрессивной стратегии противостояния достижениям демократов. В тактическом плане наблюдались жесткие попытки завладеть инициативой и обвинения в неэффективной миграционной политике, нерешительных действиях во внешней политике, а также тактика «игры на конфликтах», предназначенная для вывода соперника из равновесия. Речевое поведение в том числе отражало характер ведения дебатов каждой из сторон. Демократы лаконично и последовательно вели дискуссию, раскрывая свои позиции при помощи точных, ясно выраженных доводов, тогда как республиканцы создавали имидж «self-made businessman» и строили речевое поведение, употребляя односложные предложения с повторами слов, вызывающую лексику, эмоциональные невербальные сигналы и используя

ошибки в аргументации демократов с целью опровержения доводов.

*Заключение.* Как вариант: дебаты – это публичный коммуникативный процесс, включающий ораторов и слушателей (наблюдателей) и проходящий в определенном временном и пространственном контексте. Этот процесс может быть речевым,

письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие, которые и обеспечивают персуазивность выступлений.

**Ключевые слова:** *дебаты, политический дискурс, техники убеждения, коммуникативный акт, стилистические приемы, невербальные приемы, когнитивные образцы, межкультурное взаимодействие.*

**П**остановка проблемы. Лингвокультурные концепты, указывающие на существование двух полярных структур в политических дебатах, характеризуют конфликт во внутриполитическом общении, особенности которого отражаются в реализации речевых стратегий, тактик и в составе лингвостилистических свойств англоязычного политического дискурса демократической и республиканской партий Северной Америки.

Дебаты в фокусе публичной политической риторики – это равноправно структурированный коммуникативный процесс, имеющий общую тему для обсуждения апологетами противоположных точек зрения, доказывающими верность своих суждений [Snider, Schnurer, 2002, p. 19]. Например, многочисленные дебаты между кандидатами в президенты, в частности между Х. Клинтон и Д. Трампом в 2016 г., продемонстрировали их умение управлять политической коммуникацией и использовать персуазивные<sup>1</sup> средства для достижения перлокутивного эффекта в ходе президентских выборов в западном управленческом истеблишменте.

Изучение составляющих политического дискурса вызывает особый интерес. В связи с этим *цель* исследования – выявление коммуникативных и стилистических приемов в конструкциях дискурса и методик построения лексикограмматических конструкций для достижения эффективности речей кандидатов в дебатах. Они проявляются через публичное общение представителей республиканской и демократической партий США.

*Методология.* Политическая коммуникация представляет собой разработку определенного информационного продукта, в состав которого входят интересы конкретных политических сил, и его инициализацию при помощи политического дискурса для применения в публичной риторике с целью оказания существенного влияния на сферу политики, экономики и социальной сферы гражданского взаимодействия [Чудинов<sup>2</sup>, 2012, с. 6].

Политический дискурс представляет собой актуализацию лозунгов и идей, изначально фиксируемых в письменных текстах, инициализированных посредством специально подобранной лексики и риторики, при помощи воздействия на закрепившуюся картину мира в сознании избирателя [Чернявская, 2013, с. 114–115]. Важно понимать, что главная мысль заключается не в словах, произнесенных вслух, а в концептах и смыслах, стоящих за ними. Извлечение этих смыслов происходит не напрямую, а опосредованно через «каналы-посредники» [Ермаков и др., 2004, с. 22]. Носителями концептов в политической среде выступают лозунги. Часто за лозунгами информационного продукта скрывается определенная группа людей, которая ставит перед собой цель борьбы за власть.

Модель речевой коммуникации при передаче информации в публичных политических дебатах основывается на модели Лассуэлла. В этой модели публичная фигура совершает иллокутивный акт, являясь источником сообщения и отправляя определенную информацию через средство связи широкому адресату для дальнейшего декодирования. Эффективность

<sup>1</sup> Под персуазивностью здесь понимается вербальное или письменное воздействие на субъекта с целью призыва к совершению определенных действий [Абрамян, 2016, с. 164].

<sup>2</sup> Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2012. 256 с. URL: <https://b-ok.xyz/book/2295303/ff14ed> (дата обращения: 22.12.2019).

сообщения зависит от его содержания и поставленной цели [Михальская, 1996, с. 54].

Исследователи фиксируют персуазивные стратегии, которые действуют в общественно-политической коммуникации [Чернявская, 2006, с. 47]:

- стратегия, выстроенная для создания убедительного высказывания;
- стратегия, направленная на конструирование релевантности высказывания;
- стратегия формирования привлекательности;
- стратегия акцентуации.

*Результаты.* Используя методы контент-анализа, можно установить когнитивную диспозицию отдельных политиков – превалирование определенных ценностей, склонность к конфликту или сотрудничеству, особенность характера причинно-следственных связей в соответствующих фрагментах картины мира [Chilton, 2004, p. 45–47].

Во время своей президентской компании республиканец Трамп использовал оскорбительные прозвища «Crooked Hillary», «Heartless Hillary», «heartless hypocrites», которые ясно играли роль негативных ярлыков для дискредитации кандидата от демократов [Чудинов<sup>3</sup>, 2009, с. 94]. Кроме того, им были использованы непосредственные нападки на саму семью Клинтон: «bigot», «a mad woman», «the Devil», что является примером дискурсивной стратегии республиканцев. Д. Трамп старался выйти на конфликт, побудить эмоционально реагировать на острые проблемы, в которых в том числе виноват кандидат от демократов, снижая шансы на победу Клинтон. Манера речи Д. Трампа заключается в использовании точных, прямолинейных повторяющихся слов, увеличивающих степень ясности его послания: «Just to finish on the **borders**, she wants open **borders**. People **are going to** pour into our country. People **are going to** come in from Syria», однако при этом он «жертвует вежливостью» [Ларина, 2009, с. 154]. В данном

случае прослеживается употребление таких стилистических приемов, как повтор и параллельная конструкция, для подчеркивания остроты проблем на границе США и Мексики.

Демократы демонстрировали позицию мягкого урегулирования и апеллирования к «ratio», что напрямую отражает их видение «социально-адекватной коммуникации» [Bowe et al., 2017, p. 26–27]. Речь Х. Клинтон изобилует сложносочиненными конструкциями и клише, являющимися концептами, которые приводят в движение когнитивно-оценочные суждения, а также воздействуют на поведение и действия избирателей: «So I actually think the most important question of this evening, Chris, is finally, will Donald Trump admit and condemn that the Russians are doing this, and make it clear that he will not have **the help of Putin in this election**». Таким образом, Клинтон кодирует определенный конструкт образа Трампа как креатуры Кремля и повышает свои шансы на победу в выборах [Барташова, 2010, с. 38].

Рассматривая методы оппонентов, можно заметить присутствие определенных когнитивных речевых структур, непосредственно относящихся к конкретным группам в политическом дискурсе [Шейгал<sup>4</sup>, 2000, с. 15–18], специфика которых отражает образ мира, создаваемый речами политических фигур и затрагивающий базовые ценности культурной общности американского социума [Карасик, 2002, с. 166–167].

Убедительность высказывания любой реплики зависит от ее возможности полноценно войти в пространство «коммуникативного поведения народа» [Стернин, 2002]. Реализация побудительного потенциала реплик возможна только, если на публику действуют речеповеденческие принципы и стратегии, предлагаемые кандидатами [Воркачев, 2003, с. 10]. В ходе третьих, финальных публичных дискуссий Д. Трамп избрал тактику акцентуации проблем, волнующих общество: «Well first of all, she wants to give amnesty, which is a disaster. And very unfair to all of the people waiting

<sup>3</sup> Современная политическая коммуникация: учеб. пособие / отв. ред. А.П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. 292 с. URL: [http://window.edu.ru/resource/014/67014/files/ucheb\\_posobie.pdf](http://window.edu.ru/resource/014/67014/files/ucheb_posobie.pdf) (дата обращения: 04.03.2020).

<sup>4</sup> Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 431 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/semiotika-politicheskogo-diskursa> (дата обращения: 18.12.2019).

in line for many, many years», – напрямую затрагивая обеспокоенность налогоплательщиков насчет постоянно растущего числа нелегально проникнувших на территорию страны мигрантов со стороны Мексики, формируя субъективные образы важности сложившейся ситуации [Сидоров, 2010, с. 89]. В то же время Х. Клинтон прибегает к способу речевого воздействия, в котором происходит вовлечение в дискуссию реально существующих людей, которые так или иначе могут пострадать от будущих действий Трампа, касающихся миграционной политики: «Well, as he was talking, I was thinking about a **young girl** I met here in Las Vegas, **Carla** who is very worried that her parents might be deported because she was born in this country but they were not».

Хорошая техника произношения также увеличивает доверие к оратору, поскольку убедительная речь кажется более правдивой. В то же время выразительность помогает слушателям запомнить сказанное, что увеличивает вероятность победы в дебатах. В этом плане более эффективное лингвокогнитивное влияние оказывает Х. Клинтон. Ее речеповеденческий код, главным образом основан на четкости произносимых фраз, что, безусловно, добавляет ей привлекательности в глазах избирателей [Althen, 2003, p. 42].

Публика склонна отдавать предпочтение динамичным ораторам, которых характеризует энергичная речь, наполненная энтузиазмом, отражающая личную вовлеченность и затрагивающая различные детали. Соответственно, оратор, который лично не вовлечен в диспут, неуверен, скучен, и монотонен. Индивидуализм в западном менталитете играет роль «краеугольного камня» [Samovar et al., 2010, p. 194]. Таким образом, спикеры, которые демонстрируют личную заинтересованность в обсуждении проблемы, чаще производят положительное впечатление и получают доверие избирателей. Отсылка к личному опыту, сделанная Трампом в отношении встречи с президентом Э. Ньюто: «First of all, I had a very good meeting with the President of Mexico. Very nice man», – позволила установить контакт между спикером и публикой, вызвала эмоциональный отклик. С чувством рассказав историю

из своего прошлого, Трамп сумел поставить себя на один уровень со слушателями и заставил их сопереживать [Турик<sup>5</sup>, 2012, с. 30].

Динамизм в публичной речи может быть достигнут с помощью трех принципов эффективной коммуникации:

– разносторонний подход – осторожное использование определенных риторических техник, таких как риторические вопросы, эмпфаза, противопоставление и иллюстрация [Сальникова<sup>6</sup>, 2011, с. 7]. Например, на третьей встрече Клинтон дает понять, что кандидату от республиканцев нельзя доверять «red button», нажатие которой запускает ядерную ракету. Трамп же противопоставляет аргументу Клинтон свой, прибегая к статистике: «I have 200 generals and admirals, 21 endorsing me. 21 congressional medal of honor recipients». Кандидатом от демократов риторические вопросы использовались в качестве инструмента речевого воздействия: «**What part of democracy are they afraid of?**», «**And, you know what? America can't succeed unless you succeed**». Эмфатические конструкции, выделяющие наиболее важную часть высказывания, широко использовались в выступлениях Трампа: «**And it is the people who are making America great again**», «**What truly matters is not which party controls our government, but whether our government is controlled by the people**»;

– подчеркивание образа оратора – грамотное использование жестикюляции, ударения для акцентирования необходимых слов в реплике, помогающих лучше донести нужный посыл [Шейгал<sup>7</sup>, 2000, с. 112]. Данной тактикой вос-

<sup>5</sup> Турик Л.А. Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 186 с. (Педагогическое образование). URL: <https://static.my-shop.ru/product/pdf/368/3670312.pdf> (дата обращения: 06.12.2019).

<sup>6</sup> Сальникова Н.В. Национально-культурная риторика политического дискурса (на материале публичных выступлений Р. Рейгана и М.С. Горбачева): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ставрополь, 2011. 21 с. URL: <https://www.disscat.com/content/natsionalno-kulturnaya-ritorika-politicheskogo-diskursa> (дата обращения: 21.12.2019).

<sup>7</sup> Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 431 с. URL: <https://www.disscat.com/content/semiotika-politicheskogo-diskursa> (дата обращения: 18.12.2019).



пользовался кандидат от республиканской партии США: «The biggest complaint they have, it's with all the **problems** going on in the world, many of the **problems** caused by Hillary Clinton and Barack Obama. All of the **problems**». Повтор слова «problems» и все высказывание в целом создали определенную эмоциональную окраску. Трамп произносил «problems» с глубокой серьезностью, что способствовало усилению давления на оппонента, по мнению Трампа, ответственного за провалы во внешней политике в то время, когда Клинтон являлась государственным секретарем [Чудинов<sup>8</sup>, 2009, с. 28];

– принцип естественного поведения заключается в искренности, к которой очень чувствительна публика, вне зависимости от того, ведет ли себя кандидат естественно или только пытается понравиться слушателям для достижения своих целей. Отличительной чертой всей серии дебатов является демонстрация естественного поведения на публике обоих кандидатов. Однако в методах кандидатов присутствует некоторое отличие. Трамп производил впечатление целеустремленного, ответственного, упрямого бизнесмена, в чьих глазах Америка является компанией, теряющей свои активы, которую необходимо как можно быстрее «Снова Сделать Великой» [Барташова, 2010, с. 21]. В свою очередь, оппонент Трампа представляет страну в виде дружной семьи с истинно демократическими ценностями, которая уже является великой. Только опираясь на эту общность, возможно преодолеть возникшие трудности. Таким образом, Клинтон возлагает на граждан страны ответственность за общее благополучие и успех в любых сферах взаимодействия [Абрамян, 2016, с. 192].

В ходе публичных споров участники актуализируют хронические социальные, межэтнические и экономические проблемы, что дает возможность всем равнодушным к этим проблемам наградить кандидатов правом на их решение [Кауфова, 2016, с. 102]. Таким образом, вы-

ражая свое отношение к контрабанде наркотических веществ в США через границу с Мексикой, Трамп подчеркивает, что данная информация приходит непосредственно от представителей пограничной службы: «As you know, the **border** patrol agents, 16,500 plus I.C.E. last week endorsed me. ...They know it better than anybody. They want strong **borders**». Автор снова использует повторы – «**borders**», которые усиливают значение этой темы. Цель этого высказывания заключается в упоминании ответственных людей, выполняющих свою нелегкую службу, и демонстрации того, что Трамп является кандидатом от народа, а его ценности и ценности его избирателей входят в общую «оценочную когнитивную структуру» [Иссерс, 2008, с. 41–42]. Тем самым он создает возможности по урегулированию не только ситуации, касающейся противоправной перевозки веществ, но и иммиграционной политики.

Более того, стратегия, избранная кандидатом в президенты, выглядящая «созданием гармоничного конфликта», способствовала успеху у публики. С помощью образно-перцептивной и ценностной характеристик, сформировавшихся в сознании гражданина Америки, Трамп активизирует эмоциональную составляющую своей дискурсивной стратегии, что вызывает систему ассоциаций и ценностных приоритетов, усиливая перклокутивный эффект.

*Выводы.* Использование публичной риторики имеет очень большое значение в конструировании дискурса политическими лидерами, на которых лежит вся ответственность за эффективность передачи ценностно-смысловой информации, имеющейся у демократов и республиканцев, и получение обратной связи. Тем не менее современные реалии англоязычного политического дискурса говорят о том, что широкая аудитория при использовании обширных возможностей для обмена информацией и на фоне активизации критического мышления стала более осмысленно относиться к речевым и поведенческим тактикам, применяемым представителями высшего политического истеблишмента, и отдавать предпочтение именно телевизионному формату публичных политических

<sup>8</sup> Современная политическая коммуникация: учеб. пособие / отв. ред. А.П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. 292 с. URL: [http://window.edu.ru/resource/014/67014/files/ucheb\\_posobie.pdf](http://window.edu.ru/resource/014/67014/files/ucheb_posobie.pdf) (дата обращения: 04.03.2020).

дебатов, а не «живым» выступлениям [Huddy et al., 2013, p. 225]. Этот факт, в свою очередь, порождает необходимость разрабатывать качественно новые лингвостилистические приемы, речеповеденческие техники и дискурсивные стратегии для достижения персуазивности в политической коммуникации.

Дебаты как вид информационного взаимодействия совершенно уникальны, им присущи специфические свойства. Эти свойства обуславливаются непосредственной речевой ситуацией и функциями политики. С помощью риторической составляющей в политической коммуникации достигается перлокутивный эффект и осуществляется влияние на мнение аудитории, а также происходят увеличение числа потенциального электората, формирование понятной для избирателей политической повестки и нейтрализация позиции оппонентов [Booth, 2004, p. 11].

При анализе стилистических, лексических и грамматических особенностей построения предложений в политических дебатах двух оппонентов – кандидатов на пост президента США Х. Клинтон и Д. Трампа – обращает на себя внимание регулярное употребление повторов, параллельных конструкций, сложносочиненных конструкций, эмфазы, противопоставлений, риторических вопросов, клише, индивидуальных обращений к представителям электората по имени и воззваний к общности американского социума.

## Список источников

1. Полная аннотированная стенограмма первых президентских дебатов между Д. Трампом и Х. Клинтон [Электронный ресурс]. URL: <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/09/26/the-first-trump-clinton-presidential-debate-transcript-annotated/> (дата обращения: 21.01.2020).
2. Полная аннотированная стенограмма вторых президентских дебатов между Д. Трампом и Х. Клинтон [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nytimes.com/2016/10/10/us/politics/transcript-second-debate.html> (дата обращения: 22.01.2020).

3. Полная аннотированная стенограмма третьих президентских дебатов между Д. Трампом и Х. Клинтон [Электронный ресурс]. URL: <https://www.politico.com/story/2016/10/full-transcript-third-2016-presidential-debate-230063> (дата обращения: 23.01.2020).

## Библиографический список

1. Абрамян С.А. Англоязычный политический дискурс в межкультурном контексте. Ереван, Изд-во ЕГУ, 2016. 534 с. URL: [http://publishing.ysu.am/files/Samvel\\_Abrahamyan.pdf](http://publishing.ysu.am/files/Samvel_Abrahamyan.pdf) (дата обращения: 09.12.2019).
2. Барташова О.А. Стилистические особенности коммуникативных неудач в англоязычном политическом дискурсе. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. 62 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20020707> (дата обращения: 12.01.2020).
3. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый» термин // Язык, 496 сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2003. Вып. 24. С. 5–12. URL: <http://www.lincon.narod.ru/umbrella.htm> (дата обращения: 13.02.2020).
4. Ермаков С.В., Ким И.Е., Михайлова Т.В., Осетрова Е.В., Суховольский В.Г. Власть в русской языковой и этнической картине мира / отв. ред. И.Е. Ким, Е.В. Осетрова. М.: Знак, 2004. 408 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23590468&> (дата обращения: 18.05.2020).
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 288 с. URL: <https://b-ok.cc/book/3705469/69c4d9> (дата обращения: 06.03.2020).
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с. URL: <https://docplayer.ru/28188986-Yazykovoy-krug-lichnost-koncepty-diskurs.html> (дата обращения: 05.12.2019).
7. Кауфова И.Б. Лингвокоммуникативные стратегии в предвыборных речах Хиллари Клинтон // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9-2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvo-kommunika>

- tivnye-strategii-v-predvybornyh-rechah-hillari-klinton (дата обращения: 16.03.2020).
8. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 507 с. URL: <https://ru.b-ok.xyz/book/1155467/bfc5aa> (дата обращения: 08.12.2019).
  9. Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово. М.: Просвещение, 1996. 416 с. URL: <https://ru.b-ok.xyz/book/3109786/a8eb4c> (дата обращения: 11.02.2020).
  10. Сидоров Е.В. Речевая коммуникация: фундаментальные необходимости. М.: Изд-во РГСУ, 2010. 154 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004631460> (дата обращения: 25.01.2020).
  11. Стернин И.А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку: сб. науч. тр. М.; Воронеж, 2002. С. 44–51. URL: <http://philology.ru/linguistics1/sternin-02a.htm> (дата обращения: 14.01.2020).
  12. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта: Наука, 2006. 136 с. URL: [https://www.studmed.ru/view/chernyavskaya-ve-diskurs-vlasti-i-vlast-diskursa\\_f9bc9ef93f1.html?page=1](https://www.studmed.ru/view/chernyavskaya-ve-diskurs-vlasti-i-vlast-diskursa_f9bc9ef93f1.html?page=1) (дата обращения: 21.12.2019).
  13. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 208 с. URL: <https://ru.b-ok.org/book/2459941/bf3ab2> (дата обращения: 06.12.2019).
  14. Althen G. American ways. A guide for foreigners in the United States. Boston, London: Intercultural Press, a Nicholas Brealey Publishing Company. 2003. 295 p. URL: [https://www.academia.edu/9189328/American\\_Ways\\_American\\_Ways\\_A\\_Guide\\_for\\_Foreigners\\_in\\_the\\_United\\_States](https://www.academia.edu/9189328/American_Ways_American_Ways_A_Guide_for_Foreigners_in_the_United_States) (дата обращения: 07.02.2020).
  15. Booth W.C. The Rhetoric of RHETORIC: The quest for effective communication. Oxford: Blackwell, 2004. 206 p. DOI: <https://doi.org/10.1080/07350190701575730>
  16. Bowe, Heather J., et al. Communication across cultures: Mutual understanding in a global world. Cambridge University Press, 2017. 194 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803925>
  17. Chilton P. Analysing political discourse: Theory and practice. London: Routledge, 2004. 224 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203561218>
  18. Huddy L., Sears D.O., Levy J.S. The Oxford handbook of political psychology: 2nd edition. New York: Oxford University Press, Inc., 2013. 986 p. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199760107.001.0001>
  19. Samovar L.A., Porter R.E., McDaniel E.R. Communication between cultures. 7th ed. Boston: Wadsworth, Cengage Learning, 2010. 463 p. URL: <http://bookre.org/reader?file=1367024&pg=1> (дата обращения: 19.03.2020).
  20. Snider A., Schnurer M. Many sides: debate across curriculum. N.Y.: IDEA, 2002. 281 p. URL: [https://debate.uvm.edu/dcpdf/Many\\_Sides\\_2nd\\_ed.pdf](https://debate.uvm.edu/dcpdf/Many_Sides_2nd_ed.pdf) (дата обращения: 20.12.2019).

# MAIN PRINCIPLES OF EFFECTIVE COMMUNICATION AND STYLISTIC PECULIARITIES OF ENGLISH DISCOURSE ON THE BASIS OF EXAMPLES OF MODERN POLITICAL DEBATES

**I.A. Bitner (Krasnoyarsk, Russia)**

**T.B. Isaeva (Krasnoyarsk, Russia)**

**A.V. Korshunova (Krasnoyarsk, Russia)**

**V.M. Pashin (Krasnoyarsk, Russia)**

## **Abstract**

*Statement of the problem.* Under the conditions of the globalization growing process, English language became one of the leading languages of intercultural interaction and under expanding the influence of the public information exchange it is becoming necessary to consider the modern political communication as the most effective kind of rendering lingocultural and lingsocial reality of western mentality. The special interest presents specific verbal and extra linguistic devices adherent to English political discourse and lingo-stylistic peculiarities of debates, the participants of which are certain representatives of a specific political establishment. Certain lexis and definite construction of pre-election speeches of American politicians have served as an object for the linguistic analysis and were the most effective in helping to influence the electorates' opinion with the purpose of winning over the opposing party. From the position of discourse, debates reflect a dynamic process of linguistic activity imprinted into its social context. The corresponding constructions of discourse give the borders of communication and organize the way of thinking, cognitive and communicative activity, expressing the authority of the subject within the discourse and his managing and manipulation of the object.

*The purpose of the article* is in pointing out some definite communicative and stylistic devices in the discourse constructions and building methods of lexical-grammatical constructions for achieving the effectiveness of the communicative act in debates conducting technology.

*The methodology of study* includes using the method of rhetorical analysis as well as content analysis of definite speeches by D. Trump and H. Clinton who participated in presidential elections during 2016. Also the method of the purposeful search for examples, used in different kinds of debates which represent a discourse as a complex communicative phenomenon.

*Research results.* The researched linguistic material allows to conclude that there is clear correspondence of

the used techniques, speech-cognitive patterns, technologies and strategies with definite political parties presented in the communicative field while conducting debates. The Democrats demonstrated the strategy of using "soft power" and appealing to the rational part of mind along with these tactics: "name calling" in which during the dispute the real names of existing people are drawn to call inner emotional reflection within the minds of electorate, tactic of "solidarization" in which the public representative correlates himself with the civic community and identifies it as a "big family" that has to have a leader with "true democratic values". With a main motto of "Make America Great Again" republicans were following the line of aggressive strategy opposing the achievements of democrats. In the field of tactics there was appearance of ruthless attempts to get initiative advantage through blaming for ineffective migration policy, uncertain actions in the foreign affairs, on top of that the tactic of "playing on conflicts" to force the opposing figure out of balance was imposed. Speech-cognitive patterns of each party reflected the character of the process of debates as well. Democrats neatly and methodically conducted the discussion, revealing their positions through well-made arguments, while republicans were constructing the image of a "self-made businessman" and built the verbal attitude according to the picture using simple sentences with repetitions, vulgar lexis towards the opponent, emotional extra linguistic signals and exploiting mistakes made in argumentative line of democrats for refutation.

*Conclusion.* The technology of "debates" represents itself as a communicative event between a speaker, a listener (a viewer) in the process of communication within a definite time, space and other context. This communicative act can be oral or written and have verbal and extra linguistic parts which provide effectiveness in achieving persuasion.

**Keywords:** *debates, political discourse, persuasive techniques, communicative act, stylistic devices, extra linguistic devices, cognitive patterns, intercultural interaction.*

## Source texts

1. Full transcript of the first presidential debates between D. Trump and H. Clinton. URL: <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/09/26/the-first-trump-clinton-presidential-debate-transcript-annotated/> (access date: 21.01.2020).
2. Full transcript of the second presidential debates between D. Trump and H. Clinton. URL: <https://www.nytimes.com/2016/10/10/us/politics/transcript-second-debate.html> (access date: 22.01.2020).
3. Full transcript of the third presidential debates between D. Trump and H. Clinton. URL: <https://www.politico.com/story/2016/10/full-transcript-third-2016-presidential-debate-230063> (access date: 23.01.2020).

## References

1. Abramyan S.A. English political discourse within the intercultural context. Erevan: Izd-vo EGU, 2016. 534 p. URL: [http://publishing.yasu.am/files/Samvel\\_Abrahamyan.pdf](http://publishing.yasu.am/files/Samvel_Abrahamyan.pdf) (access date: 09.12.2019).
2. Bartashova O.A. Stylistic peculiarities of communicative failures within the English political discourse. Saint-Petersburg: Izd-vo SPbGUEF, 2010. 62 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20020707> (access date: 12.01.2020).
3. Vorkachev S.G. Concept as the "umbrella" notion. In: Language, consciousness, communication: collection of articles, is. 24. / Ed. by V.V. Krasnih, A.I. Izotov. M.: Maks Press, 2003. P. 5–12. URL: <http://www.lincon.narod.ru/umbrella.htm> (access date: 13.02.2020).
4. Ermakov S.V., Kim I.E., Mikhailova T.V., Osetrova E.V., Sukhovolskiy V.G. Authority in Russian ethnic world picture / Edited by I.E. Kim, E.V. Osetrova. M.: Znack, 2004. 408 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23590468&> (access date: 18.05.2020)
5. Issers O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. M.: Izd-vo LKI, 2008. 288 p. URL: <https://b-ok.cc/book/3705469/69c4d9> (access date: 06.03.2020).
6. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p. URL: <https://docplayer.ru/28188986-Yazykovoy-krug-lichnost-koncepty-diskurs.html> (access date: 05.12.2019).
7. Kaufova I.B. Linguistic and communicative strategies in pre-election speeches of Hillary Clinton // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki (Philology sciences. Questions of theory and practice). 2016. No. 9-2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvo-kommunikativnye-strategii-v-predvybornyh-rechah-hillari-klinton> (access date: 16.03.2020).
8. Larina T.V. The category of politeness and the style of communication: Comparison of English and Russian linguacultural traditions. M.: Rukopisnye pamyatniki Drevney Rusi, 2009. 507 p. URL: <https://ru.b-ok.xyz/book/1155467/bfc5aa> (access date: 08.12.2019).
9. Mikhalskaya A.K. The basics of rhetoric: A Thought and a word. Moscow: Prosveshchenie, 1996. 416 p. URL: <https://ru.b-ok.xyz/book/3109786/a8eb4c> (access date: 11.02.2020).
10. Sidorov E.V. Speech communication: fundamental necessities. M.: Izd-vo RGSU, 2010. 154 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004631460> (access date: 25.01.2020).
11. Sternin I.A. Communicative and cognitive consciousness. In: With love to the language: collection of scientific papers Moscow – Voronezh, 2002. P. 44–51. URL: <http://philology.ru/linguistics1/sternin-02a.htm> (access date: 14.01.2020).
12. Chernyavskaya V.E. Discourse of power and the power of discourse: issues of verbal influence. M.: Flinta; Nauka, 2006. 136 p. URL: [https://www.studmed.ru/view/chernyavskaya-ve-diskurs-vlasti-i-vlast-diskursa\\_f9bc9ef93f1.html?page=1](https://www.studmed.ru/view/chernyavskaya-ve-diskurs-vlasti-i-vlast-diskursa_f9bc9ef93f1.html?page=1) (access date: 21.12.2019).
13. Chernyavskaya V.E. The linguistics of text. The linguistics of discourse. M.: Flinta; Nauka, 2013. 208 p. URL: <https://ru.b-ok.org/book/2459941/bf3ab2> (access date: 06.12.2019).
14. Althen G. American ways. A guide for foreigners in the United States. Boston, London: Intercultural Press, a Nicholas Brealey Publishing Company. 2003. 295 p. URL: <https://www.aca->

- demia.edu/9189328/American\_Ways\_American\_Ways\_A\_Guide\_for\_Foreigners\_in\_the\_United\_States (access date: 07.02.2020).
15. Booth W.C. The Rhetoric of RHETORIC: The quest for effective communication. Oxford: Blackwell, 2004. 206 p. DOI: <https://doi.org/10.1080/07350190701575730>
  16. Bowe, Heather J., et al. Communication across cultures: Mutual understanding in a global world. Cambridge University Press, 2017. 194 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803925>
  17. Chilton P. Analysing Political discourse: Theory and practice. London: Routledge, 2004. 224 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203561218>
  18. Huddy L., Sears D.O., Levy J.S. The Oxford handbook of political psychology: 2nd edition. New York: Oxford University Press, Inc., 2013. 986 p. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199760107.001.0001>
  19. Samovar L.A., Porter R.E., McDaniel E.R. Communication between cultures. 7th ed. Boston: Wadsworth, Cengage Learning, 2010. 463 p. URL: <http://bookre.org/reader?file=1367024&pg=1> (access date: 19.03.2020).
  20. Snider A., M. Schnurer. Many sides: debate across curriculum. N.Y.: IDEA, 2002. 281 p. URL: [https://debate.uvm.edu/dcpdf/Many\\_Sides\\_2nd\\_ed.pdf](https://debate.uvm.edu/dcpdf/Many_Sides_2nd_ed.pdf) (access date: 20.12.2019).

УДК 37.011.33

## МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИДИМАТИЧНОСТЬ В ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Л.Р. Нуртдинова (Самара, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье проводится ономазиологический анализ идиом английского и русского языков на предмет выявления степени их межъязыковой идиоматичности (МИ). Результаты анализа вносят теоретический и практический вклад в описание межъязыковых и межкультурных различий.

В качестве *метода* исследования использован контрастивный анализ с целью установления степени МИ от высокой до нулевой. МИ устанавливалась на образном, морфосинтаксическом и фонетическом уровнях. Для сопоставления русских и английских языковых единиц были выбраны фразеологизмы, фразеоматизмы, пословицы и клише, изоморфные в плане содержания и гомоморфные в плане выражения. Выбор идиом обусловлен внутренней связью их лексических компонентов, трактовка которой определяется исходя из лингвистических и экстралингвистических факторов [Бекиров, 2014, с. 44]. Ономазиологический подход позволяет провести контрастивный анализ английских и русских языковых единиц.

*Результаты* анализа представлены в виде таблиц с последующим описанием приемов семантического переноса, а также выводами о характерных особенностях единиц сопоставляемых языков. Полученные данные направлены на выявление культурных и психологических особенностей менталитета англо- и русскоговорящих на примере идиом с семантикой «судьба», «бог», «удача / неудача». Актуальность работы состоит в потребности осуществлять культурный обмен и взаимообогащение культур.

*Заключение.* Результаты, полученные в ходе ономазиологического анализа, могут быть использованы для повышения успешности кросс-культурной коммуникации. В статье продемонстрированы разные способы моделирования действительности с помощью образов, содержащихся в семантике рассмотренных в статье идиом английского и русского языков, а также роль воздействия языковой системы на формирование мысли.

**Ключевые слова:** *межъязыковая идиоматичность, изоморфизм, гомоморфизм, идиоэтнолизм, ономазиологический анализ.*

**П**остановка проблемы. Одной из дискуссионных тем в лингвистике является отношение культуры и языка и степень их воздействия друг на друга. Начиная с древних времен ученые обсуждают вопрос о том, какое из этих двух явлений влияет на другое.

*Методологию* исследования составляет контрастивный анализ идиом на образном, фонетическом и морфосинтаксическом уровнях. Материалом для рассмотрения послужили единицы двух языков: английского и русского. Выбор фразеологизмов, фразеоматизмов, пословиц связан напрямую с их семантической усложненностью, представляющей интерес для лингвистики. Идиомы отражают лингвокультурные особенности каждого из языков, активно используя не только в литературе, но и в повседневной речи

[Chen, Chornobay, 2016, p. 274]. Для установления степени межъязыковой идиоматичности использовались выражения, изоморфные в плане содержания и гомоморфные в плане выражения.

*Обзор научной литературы* проведен на основе анализа работ по следующим проблемам: язык и культура как объект изучения в междисциплинарных областях – когнитивной лингвистике, психологии, биологии, педагогике [Беляев, 2016; Платон, 1990–1994]; (Hassan, 2014, Imai, Kanero, Masuda, 2016, Nakahashi, 2019), идиоматика языковой системы и сравнительно-сопоставительный анализ единиц разных уровней [Аксенова, 2017; Савицкий, 2006; Хонькина, 2010; Ilyushchenko, 2017; Zabotkina, Boyarskaya, 2017]; кросс-культурная коммуникация, основанная на фоновых знаниях и культурных реалиях

реципиентов [Виссон, 2015; Wierzbicka, 1997; Mazmishvili, Doborjginidze, 2019; Zatsepina, Rodriguez, 1999], мотивированность [Блинова, 2013; Кузнецов, 2011; Хазимуллина, 2015].

Вопрос о соотношении языка и культуры изучается с давних времен. Платон и Лейбниц, например, считали, что язык формирует культуру, так как люди рождаются с готовыми идеями [Платон, 1990–1994]. Другие ученые, такие как Дж. Локк, В. фон Гумбольдт, склонялись к тому, что язык есть продукт культуры [Локк, 1985; Гумбольдт, 2000, с. 301–302]. Однако, если проанализировать идеи философов и лингвистов о языке и культуре, можно с уверенностью заявить, что язык и культура – это неразрывно связанные явления. Сегодня специалисты в различных областях науки изучают не столько вопрос о том, какое из явлений доминирует над другим, а вопрос о том, как эффективно связать их для получения наилучшего результата в обучении иностранным языкам, психологии, развитии способностей и мозговой активности. Некоторые из продолжателей этого научного спора придерживаются мнения о самостоятельности языка, его подавляющей роли в формировании мировосприятия и коллективного мышления, но при этом философы и лингвисты не отрицают прочную взаимосвязь культуры и языка [Виссон, 2015, с. 15]. В упомянутой работе автор придерживается мнения о том, что изначально, при рождении, картина мира устанавливается родным языком. Последний, являясь знаковым отражением культуры народа, задает его носителям первоначальное мировосприятие. Слово выступает «объективированной формой» познания природы, культуры и общества [Безлепкин, 2010, с. 7]. Примечательно, что при использовании родного языка его влияние на образ мыслей наименее заметно. Пока лингвисты спорят о понятиях языка и культуры, создают гипотезу лингвистической относительности, язык используется его носителями ежеминутно, но без четкого понимания его влияния на их умы и мировидение. Как заметила А. Вежбицкая, подавляющее большинство людей не осознают влияния родного языка на восприятие мира [Wierzbicka, 1997, р. 8]. Если спросить любого

прохожего, почему он использует тот или иной речевой штамп, какой смысл он вкладывает в родное слово, то, скорее всего, человек задумается и не сможет дать четкий ответ. Но стоит начать изучать иностранный язык, как знакомые нам предметы предстают в новом свете. В 1930-х гг. Э. Сепир и Б. Уорф выдвинули гипотезу о взаимоотношении языка и культуры. Э. Сепир подчеркивал, что не существует двух языков, которые отражали бы реальность одинаково [Sapir, 1929, р. 214]. Некоторые языки настолько разнятся в этом отношении, что репрезентируют две разные реальности [Hall, 1981, р. 101]. Таким образом, для повышения эффективности освоения иностранного языка понимание стоящих за ним реалий и в целом культуры играет первостепенную роль.

На сегодняшний день насчитывается от 3 до 6 тысяч языков, включая диалекты. Каждое новое поколение изучает родной язык и одновременно влияет на него. Происходит постепенное развитие языка, приобщение людей к коллективному опыту и нормам социального поведения. В итоге сознание народа задается родным языком, который представляет собой уникальную знаковую систему с присущей ей семантической индивидуальностью.

Этнокультурная действительность влияет на форму речевого выражения на этапе формулирования мысли. Данный факт оказывает воздействие на процесс изучения иностранного языка. Если человек, изучающий второй язык, планирует разговаривать на нем как на родном, необходимо усвоить стоящие за ним культурные реалии, отраженные в языке. Это позволит приблизиться на максимально близкое расстояние к пониманию иностранного языка на социально-культурном уровне. Например, в английской речи утвердительные предложения в объявлениях предпочтительнее, чем в русской речи. При переводе фразы «*He пропадай!*» на английский язык дословный перевод «*Do not disappear!*» нежелателен. Правильный вариант перевода – утвердительное предложение «*Stay in touch!*». Этот способ перевода использован и в следующих предложениях:

рус. *He боле́й!* → англ. *Don't be sick! Stay well!*  
рус. *He унывай!* → англ. *Don't be sad! Cheer up!*



Семантические различия в русском и английском языках не препятствия для взаимопонимания, а скорее ключ к постижению иной культуры. В частности, для английской лингвокультуры характерны положительные формулировки, а для русской – отрицательные. Привычка мыслить позитивно, развивающаяся с детства благодаря норме и узусу языка, автоматически заставляет коммуникантов даже в страшной или опасной ситуации задавать вопрос «Are you OK?», хотя они сознают, что уже произошел несчастный случай. На русском языке в подобной ситуации был бы задан вопрос «Что случилось?!».

В силу богатства языка одна и та же мысль может быть выражена по-разному, однако всегда отдается предпочтение тому или иному способу выражения, что делает его более частотным в речи. Высокая степень предпочтения одних выражений другим приводит к превращению способа выражения мысли к средству ее выражения [Савицкий, 2006, с. 17]. Например, русское словосочетание *родной язык* носители английского языка переведут не как *native language*, а скорее как *first language*. Оба перевода верны, но второй предпочтительнее в английской речи, в то время как носитель русского языка скорее выберет первый вариант для перевода.

Много русских предложений, описывающих физическое или психическое состояние, строятся с помощью местоимения или имени существительного в дательном падеже и глагола с частицей *бы*: предложения *Мне холодно, Ей хочется спать, Поестъ бы* в английском языке требуют активного субъекта действия. В английском предложении подлежащее выступает активным субъектом: *I am cold, She is hungry, I'd like to have a snack*.

Естественность и аутентичность речи проявляется в ее идиоэтизмизме. Разнообразие способов выражения мысли лимитировано нормой языка и его узусом. Самые удачные варианты одного и того же оборота речи фиксируются в системе языка, в результате чего идиоэтизмизм речи переходит в идиоматичность языка [Савицкий, 2006, с. 18].

*Результаты исследования.* В данной работе рассмотрены идиомы английского и русского

языков с целью установления степени межъязыковой идиоматичности (МИ). В основу установления МИ положен ономаσιологический анализ, с помощью которого сопоставлены разноразличные языковые единицы, близкие или идентичные по содержанию, но не одинаковые по выражению. Проведено сопоставление способов передачи означаемого.

Каждый язык обладает определенной степенью асимметрии плана содержания и плана выражения. Это приводит к идиоматичности как одной из форм такой асимметрии. Чем прозрачнее структура языкового образования, тем выше степень идиоматичности [Тарнаева, 2017, с. 23]. В нашей работе межъязыковая идиоматичность понимается как отношение между аналогами разных языков; она является неотъемлемым свойством языковых единиц [Аксенова, 2017, с. 162]. Из-за отсутствия взаимно-однозначных соответствий между идиоматическими единицами английского и русского языков ономаσιологический анализ позволяет установить степень их МИ [Хонькина, 2010, с. 69].

Изоморфизм (от греч. *isos* – одинаковый, *morphe* – форма) – точное (взаимно-однозначное) соответствие структур единиц сопоставляемых языков. Заимствованный из математики, этот термин активно используется лингвистами.

Гомоморфизм (от греч. *homoios* – подобный, *morphe* – форма) – приблизительное соответствие между структурами единиц разных языков.

Мотивированность понимается как отношение значения слова к его внутренней форме. Благодаря структурно-семантическим свойствам языковых единиц, включенных в понятие мотивированности, происходит осознание взаимообусловленности формы и содержания языковой единицы.

Мотивировка значений английских языковых единиц осуществляется на разных уровнях структуры их плана выражения:

– образный уровень (англ. *golden hours* «счастливые часы», букв. золотые часы; англ. *Egyptian days* «несчастливые часы», букв. египетские дни);

– морфосинтаксический уровень (англ. *double-barrel gun* двуствольное ружье);

– фонетический уровень (англ. *as happy as Larry* «очень счастливый», букв. счастливый, как Ларри; англ. *doom and gloom* «конец света», букв. рок и тьма).

В случае полного совпадения мотивировки значений разноязыковых единиц межъязыковая идиоматичность считается нулевой (англ. *to break smb.'s heart* – рус. *разбить чье-л. сердце*). Но если мотивация не полностью совпадает, единицы обладают той или иной степенью межъязыковой идиоматичности (англ. *in the heat of the moment* – рус. *под горячую руку*).

При анализе эквивалентных выражений двух разных языков и выявлении их МИ следует учитывать, насколько мотивационные секторы знаковой структуры сопоставляемых выражений совпадают друг с другом. К примеру, англ. *weigh+er* и рус. *весов+щик* имеют изоморфные знаковые структуры. Как следствие, эти слова не обладают межъязыковой идиоматичностью.

Сопоставим фразу из романа М. Митчелл «Gone with the Wind» с ее русским переводом на предмет установления МИ: англ. *Tomorrow is another day* – рус. *Утро вечера мудренее*.

Мотивационные секторы этих выражений в меньшей степени совпадают друг с другом, чем в предыдущем случае. Они обладают позитивной коннотацией, однако в русском варианте она более ярко выражена через слово *мудренее*, в английском выражении она лишь подразумевается. Для понимания положительной коннотации завтрашнего дня как счастливого в английском варианте необходимо знать его содержательный план. Общие мотивационные семы [завтрашний

день] и [утро, вечер] сходны, так как относятся к тематике времени суток, однако не изоморфны. Более того, морфосинтаксические структуры английского и русского выражений различаются. Таким образом, мы можем сделать вывод: эти выражения обладают межъязыковой идиоматичностью, так как они изоморфны в плане содержания и гомоморфны в плане выражения.

Следующий пример демонстрирует некоторые различия в мотивационных основаниях двух идиоматических единиц, обладающих МИ: англ. *to count blessings* – рус. *благодарить бога*.

Общая мотивационная сема [святость] присутствует. В первом случае она выражена через существительное *blessings* (милости), во втором – через существительное *бог*. Используемые глаголы не являются языковыми аналогами при переводе [*to count* ≠ *благодарить*]. На морфосинтаксическом уровне прослеживается изоморфизм: англ. и рус. <глагол + существительное – прямое дополнение>.

В табл. 1 представлены этапы ономаσιологического анализа на выявление МИ. Белым цветом помечены изоморфные области, серым – гомоморфные. Доопытно содержательный уровень должен индцироваться белым, так как сопоставляемые языковые единицы в ономаσιологическом анализе обладают изоморфным значением. Чем больше различий мотивационных областей выделено серым цветом, тем большая степень МИ выявлена между сопоставляемыми выражениями. Если план выражения на всех уровнях маркирован белым цветом, это означает, что сопоставляемые языковые единицы изоморфны, что дает основание для заключения об их нулевой МИ.

Таблица 1

## Ономаσιологический анализ на предмет выявления межъязыковой идиоматичности

Table 1

## Onomasiological analysis for defining interlinguistic idiomaticity

	Англ. <i>to count blessings</i>	Рус. <i>благодарить Бога</i>
План содержания	Быть благодарным	Быть благодарным
План выражения	Перевод: считать милости / дары	Благодарить Бога
Образный уровень	Милости / дары / блага	Отсутствует
Морфосинтаксический уровень	Глагол + сущ.	Глагол + сущ.
Вывод	МИ установлена	

Эти словосочетания не аналоги, они эквиваленты друг друга, изоморфны в плане содержания и гомоморфны в плане выражения. Это отвечает требованиям ономаσιологического подхода в установлении МИ. Примечательно, что в английском выражении реципиент видит себя активным участником происходящего и, полагаясь на свои силы, упоминает молитвы, которые помогли. В русском эквиваленте речь идет о благодарности богу, его

решающей роли в счастливом исходе событий. Отношение к жизни отражено в семантике языка: в английском выражении оно выражается через позиционирование себя активными деятелями, а в русском – через полагание на судьбу и бога.

Рассмотрим еще устойчивые выражения с пожеланием удачи и проведем сравнительный анализ для установления отличий в мотивационных секторах (табл. 2).

Таблица 2

**Ономаσιологический анализ на предмет выявления межъязыковой идиоматичности**

Table 2

**Onomasiological analysis for defining interlinguistic idiomaticity**

	<b>Англ. <i>more power to you!</i></b>	<b>Рус. <i>Бог в помощь</i></b>
<b>План содержания</b>	Пожелание удачи	Пожелание удачи
<b>План выражения</b>	Больше силы тебе	Бог в помощь
Образный уровень	Отсутствует	Божья сила
Морфосинтаксический уровень	Определ. слово + сущ. + предлог + мест.	Сущ. + пред. + сущ.
Вывод	Высокая степень МИ	

В случае совпадения обоих уровней степень их МИ была бы нулевой. Однако данная пара языковых единиц обладает высокой степенью МИ, так как в семантическом выражении имеет отличные друг от друга структуры.

Следующее выражение на русском языке *Бог любит троицу* может быть выражено несколькими способами на английском языке: англ. *good things come in threes* [*хорошие вещи случаются трижды*] / *third time lucky* [*букв. третий раз счастливый*] / *things happen in threes* [*вещи случаются по три*] / *rule of threes* [*правило трех*] – рус. *Бог любит троицу*.

Мотивационная образная сема [счастливое число три] заложена в обоих языковых вариантах, однако выражена неодинаково. Каждое из них

самостоятельно в способе лексического и морфосинтаксического построения, хотя и связано тождественным уровнем содержания. Во всех английских эквивалентах использована сема [счастливая тройка], в русском варианте она выражена через [троица]. Интересно отметить, что во всех четырех английских синонимичных выражениях ни разу не сказано о Боге, а лишь о правиле трех событий. В русском выражении активный залог выражается через подлежащее *бог*, что дает основание еще раз убедиться в том, сколь велика его роль в умах говорящих на русском языке.

Представим подробный ономаσιологический анализ между выражением *Бог любит троицу* и одним из его английских эквивалентов (табл. 3).

Таблица 3

**Ономаσιологический анализ на предмет выявления межъязыковой идиоматичности**

Table 3

**Onomasiological analysis for defining interlinguistic idiomaticity**

	<b>Англ. <i>thirdtimelucky</i></b>	<b>Рус. <i>Бог любит троицу</i></b>
<b>План содержания</b>	В третий раз повезет	В третий раз повезет
<b>План выражения</b>	Третий раз удачный	Бог любит троицу
Образный уровень	Отсутствует	Божья сила
Морфосинтаксический уровень	Прил. + сущ. + прил.	Сущ. + гл. + сущ.
Вывод	Высокая степень МИ	

Следующие идиоматические выражения и пословицы тоже обладают межъязыковой идиоматичностью, так как отвечают ее ключевому критерию: они изоморфны в плане содержания и гомоморфны в плане выражения. Они демонстрируют различие в мировосприятии:

англ. *Bless my heart and soul!* [букв. Благослови мое сердце и душу!] – рус. *Видит бог!*

англ. *no great things / nothing special* [букв. ничего особенного] / *not much to look at* [не на что смотреть] – рус. *Не бог весть какой;*

англ. *the early bird catches the worm* [ранняя пташка ловит червяка] – рус. *Кто рано встает, тому бог дает.*

Рассмотрим последнюю пару подробнее. Мотивационные секторы на лексическом и синтаксическом уровнях примерно одинаковые, а на семантическом уровне – нет. В английской пословице использованы образные мотивационные семы [ранний подъем], [птица = активный деятель], [червяк = добыча], [ловить = активность]. Если в английской пословице значение передано через метафору, то в русской – буквально: [ранний подъем], [дает = добыча], [бог], [вставать = активность]. Как видим, неко-

торые из мотивационных сем совпадают – [ранний подъем], [добыча], [активность]. В русской пословице в дополнение присутствует фонетический принцип, отсутствующий в английской версии. Рифма [встает – дает] усиливает образную значимость. МИ установлена, так как гомоморфизм в рамках мотивационных секторов обнаружен. Интересно отметить, что эти выражения, хотя и в общем плане, выражают близкую мысль: «кто рано встает, тот получает желаемое» несколько отличаются оттенком значения. В английской пословице речь идет о человеке, который, рано встав, сам добывает желаемое. Он выступает активным деятелем. В русском варианте человек, рано встав, получает желаемое от бога. Выстроенная подобным образом пословица оказывает влияние на реципиентов, подчеркивая, что для получения желаемого достаточно выполнить лишь одно условие – проснуться рано утром, а остальное будет дано богом. Этот пример ясно демонстрирует, насколько национальное своеобразие отражено в пословицах каждого из языков.

Представим данный анализ в виде табл. 4 с его последующим выводом относительно МИ.

Таблица 4

## Ономасиологический анализ на предмет выявления межъязыковой идиоматичности

Table 4

## Onomasiological analysis for defining interlinguistic idiomaticity

	<i>The early bird catches the worm</i>	<i>Кто рано встает, тому бог дает</i>
План содержания	Трудолюбие вознаграждается	Трудолюбие вознаграждается
План выражения	Ранняя пташка ловит червяка	Кто рано встает, тому бог дает
Образный уровень	Ранняя пташка	Отсутствует
Морфосинтаксический уровень	Артикль+прил. + сущ. + гл. + + артикль + сущ.	Относит. мест. + наречие + гл. + + мест. + сущ. + гл.
Вывод	Высокая степень МИ	

В американском обществе назвать человека фаталистом равнозначно оскорблению. Как правило, американцы не верят в судьбу и считают свои неудачи временными [Zatsepina, Rodriguez, 1999, p. 2]. Лингвокультурное пространство английского языка настраивает на активную жизненную позицию, где слово fate [судьба] используется скорее для частных случаев, нежели для определения целой жизни, как в русском языке: англ. *They were*

*not fated to meet* – рус. *Им не суждено было встретиться.*

Рассмотрим языковые единицы, не обладающие на первый взгляд межъязыковой идиоматичностью. Однако при более детальном анализе можно предположить, что МИ имеется, но приближена к нулевой. Английский фразеологизм *take the bull by the horns* и его русский аналог *взять быка за рога* при ономасиологическом анализе выглядят так (табл. 5).

Таблица 5

## Ономасиологический анализ на предмет выявления межъязыковой идиоматичности

Table 5

## Onomasiological analysis for defining interlinguistic idiomaticity

Фразеологизмы	<i>Take the bull by the horns</i>	<i>Взять быка за рога</i>
план содержания	«взяться за дело решительно»	«взяться за дело решительно»
план выражения:		
образный уровень	«взять быка за рога»	«взять быка за рога»
морфосинтаксический уровень	<глагол-сказуемое + сущ. прям. доп. + сущ. предложн. доп.>	<глагол-сказуемое + сущ. прям. доп. + сущ. предложн. доп.>
фонетический уровень	анапест + аллитерация	анапест + рифма

Эти фразеологизмы изоморфны в плане содержания и почти изоморфны в плане выражения. Они являются практически полными аналогами друг друга. Лишь на фонетическом уровне имеются тонкие отличия: в английском фразеологизме есть аллитерация [*bull – by*], а в русском – рифма [*быка́ – рога́*]. Таким образом, можно сделать вывод: определенная межъязыковая идиоматичность между этими двумя фразеологизмами имеется, но ее степень приближается к нулевой.

Примерно такая же ситуация у следующей пары языковых единиц: англ. *time will tell* – рус. *время покажет*.

План содержания: англ. [увидим в будущем] = рус. [увидим в будущем].

План выражения: англ. [время покажет] = рус. [время покажет].

Оба уровня совпадают, что приводит нас к выводу, что данные языковые пары не могут быть использованы в анализе на МИ. И все же английское выражение мотивационно построено по фонетическому принципу: аллитерация [*time – tell*] английского фразеологизма дает основание для его противопоставления русскому аналогу, в котором этот прием не применен. Таким образом, определенная степень идиоматичности все же имеется, но она тоже приближена к нулевой.

**Заключение.** Проведенный нами ономазиологический анализ английских и русских фразеологизмов позволил выявить степени их межъязыковой идиоматичности и ряд лингвокультурных особенностей в понимании и осмыслении тематических областей «бог»,

«удача / счастливый случай» и «судьба». Коннотации английских выражений ближе к положительной оценке и вере человека в себя, нежели в их русских эквивалентах. В последних активным деятелем выступает не человек, а высшие силы, на которые следует полагаться. Как правило, проанализированные нами эквивалентные идиомы английского и русского языков обладают МИ средней или высокой степени, что позволяет сделать вывод: существуют различия в моделировании действительности идиомами в силу лингвокультурных особенностей каждого из сопоставляемых языков.

### Библиографический список

1. Аксенова М.И. Соматические фразеологизмы в контексте современной фразеологии // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 6: Языкознание. 2017. № 4. С. 155–163.
2. Арсланова А.Р. Практическое применение метода ономазиологической интерпретации фразеологизмов // Вестник Башкирского ун-та. 2012. № 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskoe-primenie-metoda-onomasiologicheskoy-interpretatsii-frazeologizmov> (дата обращения: 19.02.2020).
3. Безлепкин Н.И. Язык и культура управления // Философия. Язык. Культура: к 60-летию со дня рождения и 30-летию научно-педагогической деятельности д-ра филол. наук, проф. Н.И. Безлепкина: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Малинова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургской Академии управления и экономики, 2010. 166 с.

4. Бекиров Р.А. Параметрические выражения как объект фразеологии современного арабского языка // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paremicheskie-vyrazheniya-kak-obekt-frazeologii-sovremennogo-arabskogo-yazyka> (дата обращения: 24.02.2020).
5. Беляев А.Н. О взаимоотношении языка и культуры // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-2 (64). С. 75–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vzaimootnoshenii-yazyka-i-kultury> (дата обращения: 27.01.2020).
6. Блинова О.И. Мотивационная триада как комплексная категориальная единица языка и текста // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-triada-kak-kompleksnaya-kategorialnaya-edinitza-metazyka-i-teksta> (дата обращения: 18.02.2020).
7. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. М.: Р. Валент, 2015. 192 с.
8. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000. 400 с.
9. Кузнецов В.Г. Когнитивный аспект имплицитной мотивированности языкового знака // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 11. С. 15–22.
10. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Дж. Локк. Соч.: в 3 т. М.: Мысль, 1985. Т. 1. 623 с.
11. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Мысль, 1990–1994.
12. Савицкий В.М. Основы общей теории идиоматики. М.: Гнозис, 2006. 208 с.
13. Тарнаева Л.П. Идиоматичность лексического слоя профессионального дискурса в межъязыковом сопоставлении // МИРС. 2017. № 2. С. 23–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idiomatichnost-leksicheskogo-sloya-professionalnogo-diskursa-v-mezhyazykovom-sopostavlenii> (дата обращения: 20.02.2020).
14. Хазимуллина Е.Е. Общая лингвистическая теория мотивации: к постановке проблемы // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 2 (43). С. 144–154.
15. Хонькина П.В. Перевод идиоматических выражений в системах машинного перевода // Вестник Московского университета. Сер. 22: Теория перевода. 2010. № 4. С. 68–72.
16. Chen Ch., Chornobay S. Semantic structure of idioms of the conceptual field «Family» in the English and Chinese linguocultures // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Филологические науки. 2016. № 2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantic-structure-of-idioms-of-the-conceptual-field-family-in-the-english-and-chinese-linguoculture> (дата обращения: 23.01.2020).
17. Hall E.T. The silent language N.Y.: Doubleday, Anchor Books, 1981. 217 p.
18. Ilyushchenko N. Comparative study of English and Russian phraseology: Component theory of identity and difference of the seme organization // Journal of Language and Education. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/comparative-study-of-english-and-russian-phraseology-component-theory-of-identity-and-difference-of-the-seme-organization> (дата обращения: 15.01.2020).
19. Mazmishvili N., Doborjginidze D. Functioning of national ethnical English idioms in cross-cultural communication // CCS&ES. 2019. № 2. P. 56–65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/functioning-of-national-ethnical-english-idioms-in-cross-cultural-communication>. (дата обращения: 18.12.2019).
20. Mutsui I., Junko K., Takahiko M. The relation between language, culture and thought // Current Opinion in Psychology. 2016. Vol. 8. April. P. 70–77.
21. Sapir E. The status of linguistics as a science // Language. 1929. № 5. P. 207–214.
22. Wataru N. Cultural skill and language: How structuration affects cultural evolution // Journal of Theoretical Biology. 2009. Vol. 471. P. 13–21.

23. Wierzbicka A. Understanding cultures through their key words. Oxford, N.Y.: Oxford University Press, 1997. 328 p.
24. Zobotkina V.I., Boyarskaya E.L. On the challenge of polysemy in contemporary cognitive research: What is conscious and what is unconscious // Psychology in Russia. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/on-the-challenge-of-polysemy-in-contemporary-cognitive-research-what-is-conscious-and-what-is-unconscious> (дата обращения: 20.01.2020).
25. Zana M.H. Language contextualization and culture // Proceedings in Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 136. 9 July. P. 31–35.
26. Zatssepina O., Rodriguez J. American values through Russian eyes // Tesol 99. 1999. N.Y., March. 11 p.

# INTERLINGUISTIC IDIOMATICITY IN THE ONOMASIOLOGICAL ASPECT

L.R. Nurtdinova (Samara, Russian Federation)

## Abstract

*Statement of the problem and purpose of the article.* This article presents an onomasiological analysis of Russian and English idioms in order to ascertain the degree of their interlinguistic idiomaticity. The linguistic features found out in the analysis are a theoretical and practical contribution to understanding the mechanisms of transferring cultural knowledge by means of language.

*The research methodology* of the current article includes the contrastive analysis conducted in order to define the degree of interlinguistic idiomaticity from top to zero. The analysis concerns the figurative, morphosyntactic and phonetic levels of idiom structure. Russian and English phraseological and phraseomatic units, proverbs and speech clichés, semantically isomorphous and formally homomorphous, were chosen for analysis. Onomasiological approach enables the researcher to conduct contrastive analysis at the semantic level.

*The results of the analysis* are presented in the form of tables with subsequent description. The data obtained

are aimed at comparing the structures of language units, revealing the cultural and psychological characteristics of the collective mind of English and Russian language speakers, using idiomatic expressions within the themes of “fate”, “God”, “good / bad luck”.

The relevance of this work arises from the continuous need for cultural exchange and enrichment of cultures through understanding the systems of the native and foreign languages and the accompanying cultural background.

*Conclusion.* The results obtained in the process of onomasiological analysis can be used for raising the efficiency of cross-cultural communication. They demonstrate ways of modelling reality in the semantic structures of images of Russian and English idioms, as well as the influence of the language system on the formation of mental attitudes.

**Keywords:** *interlinguistic idiomaticity, isomorphism, homomorphism, idioethnicity, onomasiological analysis.*

## References

1. Aksenova M.I. Somatic phraseological units in the context of modern phraseology // *Sotsialnye i gumanitarnye nauki. Nauchnyy zhurnal. Ser. 6: Yazykoznanie (Social and Human Sciences. Series 6. Linguistics)*. 2017. No. 4. P. 155–163.
2. Arslanova A.R. Practical application of the method of onomasiological interpretation of phraseological units // *Vestnik Bashkirskogo universiteta Bashkir University Bulletin*. 2012. No. 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskoe-primeneniye-metoda-onomasiologicheskoy-interpretatsii-frazeologizmov> (access date: 02.19.2020).
3. Bezlepkin N.I. Language and Management. In: *Culture. Philosophy. Language. Culture: collection of papers in honour of Prof. N.I. Bezlepkin, to 60<sup>th</sup> birthday and 30<sup>th</sup> anniversary of scientific and pedagogic activity* / Edited by A.V. Malinov. Saint-Petersburg: izdatelstvo Sankt-Peterburgskoy Akademii upravleniya i ekonomiki, 2010. 166 p.
4. Bekirov R.A. Parametric Expressions as an Object of Phraseology of Modern Arab Language // *Uchenye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki (Scientific Notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Philological Sciences)*. 2014. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paremicheskie-vyrazeniya-kak-obekt-frazeologii-sovremennogo-arabskogo-yazyka> (access date: 24.02.2020).
5. Belyaev A.N. On Interrelation between Language and Culture // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki (Philological Sciences. Issues of Theory and Practice)*. 2016. No. 10-2 (64). P. 75–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vzaimootnoshenii-yazyka-i-kultury> (access date: 27.01.2020).
6. Blinova O.I. Motivational Triad as a Complex Categorical Unit of the Subject Language and Text // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta Filologiya (Bulletin of Tomsk State University. Philology)*. 2013. No. 3 (23).



- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-triada-kak-kompleks-naya-kategorialnaya-edinita-metazyka-i-teksta> (access date: 02.18.2020).
7. Visson L. Where Russians go wrong in spoken English: Words and expressions in the context of two cultures. M.: R. Valent, 2015. 192 p.
  8. Humboldt W. Selected Works on Linguistics. Moscow: Progress, 2000. 400 p.
  9. Kuznetsov V.G. The cognitive aspect of the implicit motivation of a linguistic sign // *Voprosy kognitivnoy lingvistiki* (Issues on Cognitive Linguistics). 2011. No. 11. P. 15–22.
  10. Locke J. An essay on human understanding. M.: Mysl, 1985. Vol. 3. 623 p.
  11. Plato. Collected Works: in 4 volumes. M.: Mysl, 1990–1994.
  12. Savitsky V.M. Fundamentals of the general theory of idioms. M.: Gnosis, 2006. 208 p.
  13. Tarnaeva L.P. Idiomatism of the lexical layer of professional discourse in interlanguage comparison // *MIRS*. 2017. No. 2. P. 23–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idiomatichnost-leksicheskogo-slova-professionalnogodiskursa-v-mezhyazykovom-sopostavlenii> (access date: 20.02.2020).
  14. Khazimullina E. General linguistic theory of motivation: To the formulation of the problem // *Voprosy kognitivnoy lingvistiki* (Issues in Cognitive Linguistics). 2015. No 2 (43). P. 144–154.
  15. Khonkina P.V. Translation of idiomatic expressions in machine translation systems // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 22: Teoriya perevoda* (Bulletin of Moscow University. Series 22. Theory of Translation). 2010. No 4. P. 68–72.
  16. Chen Ch., Chornobay S. Semantic structure of idioms of the conceptual field “Family” in the English and Chinese linguocultures // *Uchenye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki* (Scientific Notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Philological Sciences). 2016. No. 2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantic-structure-of-idioms-of-the-conceptual-field-family-in-the-english-and-chinese-linguocultures> (access date: 23.01.2020).
  17. Hall E.T. The silent language N.Y.: Doubleday, Anchor Books, 1981. 217 p.
  18. Ilyushchenko N. Comparative study of English and Russian phraseology: Component theory of identity and difference of the seme organization // *Journal of Language and Education*. 2017. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/comparative-study-of-english-and-russian-phraseology-component-theory-of-identity-and-difference-of-the-seme-organization> (access date: 15.01.2020).
  19. Mazmishvili N., Doborjginidze D. Functioning of national ethnical English idioms in cross-cultural communication // *CCS&ES*. 2019. No. 2. P. 56–65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/functioning-of-national-ethnical-english-idioms-in-cross-cultural-communication> (access date: 18.12.2019).
  20. Mutsui I., Junko K., Takahiko M. The relation between language, culture and thought // *Current Opinion in Psychology*. Vol. 8. April 2016. P. 70–77.
  21. Sapir E. The status of linguistics as a science // *Language*. No. 5. 1929. P. 207–214.
  22. Wataru N. Cultural skill and language: How structuration affects cultural evolution // *Journal of Theoretical Biology*. 2009. Vol. 471. P. 13–21.
  23. Wierzbicka A. Understanding cultures through their key words. Oxford, N.Y.: Oxford University Press, 1997. 328 p.
  24. Zabotkina V.I., Boyarskaya E.L. On the challenge of polysemy in contemporary cognitive research: What is conscious and what is unconscious // *Psychology in Russia*. 2017. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/on-the-challenge-of-polysemy-in-contemporary-cognitive-research-what-is-conscious-and-what-is-unconscious> (access date: 20.01.2020).
  25. Zana M.H. Language contextualization and culture. In: *Proceedings in Social and Behavioral Sciences*. Vol. 136. 9 July 2014. P. 31–35.
  26. Zatsepina O., Rodriguez J. American values through Russian eyes // *Tesol* 99. N.Y. March 1999. 11 p.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРТЮХОВА Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4805-8431>; e-mail: tartjuchova@mail.ru

БАЛЬЖИНИМАЕВ Эдуард Борисович – аспирант, Иркутский национальный исследовательский технический университет; преподаватель Физкультурно-оздоровительного центра, Иркутский государственный университет; e-mail: zarines@mail.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4037-5731>; e-mail: oliyass@mail.ru

БЕНЬКОВА Оксана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0571-8981>; e-mail: Shulakovaoa@mail.ru

БИТНЕР Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ibitner@mail.ru

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3171-1983>; e-mail: ladakspu@mail.ru

ВОЛЕГЖАНИНА Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный университет путей сообщения (Новосибирск); e-mail: erarcher@mail.ru

ГИМАТДИНОВА Галия Нуруллоевна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: frenchwomen\_2014@mail.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ЖУКОВИН Илья Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5317-3528>; e-mail: ilbech@ya.ru

ЗОЛОТАРЕВ Вячеслав Владимирович – кандидат технических наук, доцент кафедры безопасности информационных технологий, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва (Красноярск); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8054-8564>; e-mail: amida.2@yandex.ru

ИСАЕВА Татьяна Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tat08082008@yandex.ru

КАРАБАНОВА Татьяна Романовна – аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: karabanova\_tanya@mail.ru

КАСЬЯНОВА Елена Васильевна – доцент кафедры информационно-управляющих систем, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва (Красноярск); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9701-1624>; e-mail: space201@inbox.ru

КЕРБИС Ирина Юрьевна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kerbis\_ira@mail.ru

КИПЕЛЬ Екатерина Олеговна – ассистент кафедры экономики, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: k.pavlova89@yandex.ru

КОЛЬГА Вадим Валентинович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры летательных аппаратов, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва (Красноярск); профессор кафедры экономики и менеджмента, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1195-1541>; e-mail: kolgavv@yandex.ru

КОРШУНОВА Анжелика Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ankorr@inbox.ru

КУРИЛОВИЧ Надежда Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; e-mail: Kurilovichtmb@mail.ru

КУРИН Андрей Юрьевич – доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования Педагогического института, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; e-mail: kurinandrey@mail.ru

КЫТМАНОВ Алексей Александрович – доктор физико-математических наук, доцент, директор института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3325-099X>; e-mail: aakytm@gmail.com

ЛАЗАРЕВА Виктория Александровна – старший преподаватель кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9086-9900>; e-mail: lazareva.victoria@mail.ru

ЛОГИНОВА Ирина Олеговна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии с курсом последипломного образования, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого; научный консультант по психологии, Федеральный Сибирский научно-клинический центр Федерального медико-биологического агентства (Красноярск); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9551-1457>; e-mail: loginova70\_70@mail.ru

МАМАЕВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8755-7618>; e-mail: mamaevatv@yandex.ru

МАРКЕЛОВ Александр Валериевич – старший преподаватель кафедры физической культуры и валеологии, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: aleksandr\_markel@mail.ru

МИЛЛЕР Ольга Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mil-lol@yandex.ru

МИНДИАШВИЛИ Дмитрий Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор, КГПУ им. В.П. Астафьева; академик Российской государственной академии образования; советник губернатора Красноярского края по физкультуре и спорту; президент Федерации вольной борьбы Красноярского края; e-mail: academia\_priem@mail.ru

НУРТДИНОВА Лилия Рашитовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Самарский государственный технический университет; ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-2133-797>; e-mail: liliandrr@gmail.com

ОСОКИНА Анастасия Викторовна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nastya.lovspport92@mail.ru

ПАШИН Всеволод Михайлович – магистрант факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: jereminwetup@yandex.ru

ПЕРОВА Лариса Валентиновна – магистр психолого-педагогического образования, старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: larap@mail.ru

ПЕТРИКОВ Рустам Иванович – аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: rpatrikov@list.ru

ПЕТРОВА Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0920-7775>; e-mail: petrova10\_2010@mail.ru

РЖАНОВ Алексей Александрович – аспирант, Иркутский национальный исследовательский технический университет; тренер по волейболу, спортивная школа олимпийского резерва «Ангара» (Ангарск); e-mail: volley-angarsk@ya.ru

САВЧУК Александр Николаевич – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Savchuk.a.n@mail.ru

САФОНОВ Константин Владимирович – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной математики, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнёва (Красноярск); ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0405-3065>; e-mail: safonovkv@rambler.ru

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.safonova@mail.ru

СЕЛЕЗНЕВА Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>; ResearcherID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

СЕЛЕЗНЕВА Наталья Тихоновна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: celezneva@kspu.ru

УЛЫБИНА Екатерина Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: fyodorova\_90@inbox.ru

ФЕДОРОВА Елена Прокопьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии института детства, Московский педагогический государственный университет; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-0037>; e-mail: ep.fedorova@mpgu.su

ЧЕРНОВА Елена Александровна – аспирант кафедры социальной работы, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3643-4009>; e-mail: Darknegr@mail.ru

ШАРКО Мария Игоревна – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры пенитенциарной психологии и пенитенциарной педагогики, Кузбасский институт ФСИН России (Новокузнецк); e-mail: ivanova.mi@mail.ru

ШЕВЧУК Юлия Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания спортивных дисциплин и национальных видов спорта, КГПУ им. В.П. Астафьева; судья всероссийской и международной категории по спортивной гимнастике, мастер спорта России; e-mail: shevjudia@mail.ru

ШЕРШНЕВА Виктория Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный

университет (Красноярск); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9386-2018>; e-mail: vshershneva@yandex.ru

ШИШЛЯННИКОВА Ольга Александровна – преподаватель кафедры физической культуры, Иркутский национальный исследовательский технический университет; e-mail: milagros-2004@list.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4231-6973>; Scopus Author ID: 57193439041; e-mail: Shkerina@mail.ru

ШКЕРИНА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4768-318X>; e-mail: Shkerinat@mail.ru

ЩИПИЦИНА Лариса Юрьевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкой и французской филологии, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Архангельск); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5308-8726>; ResearcherID: B-4921-2013; e-mail: l.shchipsina@narfu.ru

## Credits

ARTYUKHOVA Tatyana Yu. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Consulting, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4805-8431>; e-mail: tartjuchova@mail.ru

BALZHINIMAEV Eduard B. – PhD Candidate in Physical Culture and Sports, Irkutsk National Research Technical University; Teacher, Fitness Center, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia); e-mail: zarinec@mail.ru

BELIAEVA Olga L. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4037-5731>; e-mail: oliyass@mail.ru

BENKOVA Oksana A. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Consulting, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0571-8981>; e-mail: Shulakovaoa@mail.ru

BITNER Irina A. – PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ibitner@mail.ru

BRYUKHOVSKIKH Lyudmila A. – PhD in Pedagogy, Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3171-1983>; e-mail: ladakspu@mail.ru

VOLEGZHANINA Irina S. – PhD in Pedagogy, Associate Professor Department of Foreign Languages, Siberian State University of Communication Lines (Novosibirsk); e-mail: erarcher@mail.ru

GIMATDINOVA Galiya N. – PhD Candidate, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: frenchwomen\_2014@mail.ru

GRUZDEVA Olga V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Acting Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ZHUKOVIN Ilya Yu. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5317-3528>; e-mail: ilbech@ya.ru

ZOLOTAREV Vyacheslav V. – PhD in Technology, Associate Professor, Department of IT Security, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8054-8564>; e-mail: amida.2@yandex.ru

ISAEVA Tatyana B. – PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Language, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tat08082008@yandex.ru

KARABANOVA Tatyana R. – PhD Candidate in Psychology, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev, e-mail: karabanova\_tanya@mail.ru

KASYANOVA Elena V. – PhD in Technology, Associate Professor, Department of Information and Management Systems, Institute of Informatics and Telecommunications, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9701-1624>; e-mail: space201@inbox.ru

KERBIS Irina Yu. – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kerbis\_ira@mail.ru

KIPEL Yekaterina O. – Lecturer, Department of Economics, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: k.pavlova89@yandex.ru

KOLGA Vadim V. – Post-Doctoral Degree in Pedagogy, PhD in Technology, Professor, Department of Aircrafts, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); Professor, Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1195-1541>; e-mail: kolgavv@yandex.ru

KORSHUNOVA Anzhelika V. – PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Pilology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ankorr@inbox.ru

KURILOVICH Nadezhda V. – Post-Doctoral Degree in Pedagogy, Professor, Department of Social Work, Tambov State University named after G.R. Derzhavin; e-mail: Kurilovichtmb@mail.ru

KURIN Andrey Yu. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Tambov State University named after G.R. Derzhavin; e-mail: kurinandrey@mail.ru

KYTMANOV Aleksey A. – Post-Doctoral Degree in Physics and Mathematics, Associate Professor, Director of the Institute of Space and Information Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3325-099X>; e-mail: aakytm@gmail.com

LAZAREVA Viktoria A. – Senior Lecturer, Department of Applied Mathematics and Computer Security, Institute of Space and Information Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9086-9900>; e-mail: lazareva.victoria@mail.ru

LOGINOVA Irina O. – Post-Doctoral Degree in Psychology, Professor, Head of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy with postgraduate education, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voyno-Yasenetsky; Scientific Consultant in Psychology, Federal Siberian Research Clinical Center under the Federal Medical Biological Agency (Krasnoyarsk); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9551-1457>; e-mail: loginova70\_70@mail.ru

MAMAEVA Anastasia V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8755-7618>; e-mail: mamaevav@yandex.ru

MARKELOV Aleksandr V. – Senior Lecturer, Department of Physical Education and Valeology, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: aleksandr\_markel@mail.ru

MILLER Olga M. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mil-lol@yandex.ru

MINDIASHVILI Dmitry G. – Post-Doctoral Degree in Pedagogy, Professor, KSPU named after V.P. Astafiev; Academician of the Russian State Academy of Education; Physical Education and Sport Affairs Advisor to Governor of the Krasnoyarsk Territory; President of the Freestyle Wrestling Federation of the Krasnoyarsk Territory; e-mail: academia\_priem@mail.ru

NURTDINOVA Lilia R. – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Samara State Technical University; ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-2133-797>; e-mail: liliandrr@gmail.com

OSOKINA Anastasia V. – MA Candidate, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nastya.lovspport92@mail.ru

PASHIN Vsevolod M. – MA Candidate in Philology, Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: jereminwetup@yandex.ru

PEROVA Larisa V. – MA Candidate in Psychology and Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: larap@mail.ru

PETRIKOV Rustam I. – PhD Candidate in Psychology, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: rpetrikov@list.ru

PETROVA Tatyana I. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0920-7775>; e-mail: petrova10\_2010@mail.ru

RZHANOV Aleksei A. – PhD Candidate in Physical Education, Irkutsk National Research Technical University; Volleyball Coach, Sports School of Olympics “Angara” (Angarsk); e-mail: volley-angarsk@ya.ru

SAVCHUK Aleksandr N. – PhD in Pedagogy, Professor, Department of Theoretical Fundamentals of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Savchuk.a.n@mail.ru

SAFONOV Konstantin V. – Post-Doctoral Degree in Physics and Mathematics, Professor, Head of the Department of Applied Mathematics, Institute of Informatics and Telecommunications, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0405-3065>; e-mail: safonovkv@rambler.ru

SAFONOVA Marina V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: marina.safonova@mail.ru

SELEZNEVA Irina P. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Germano-Romanic Philology and Foreign Languages Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>; ResearcherID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

SELEZNEVA Natalya T. – Post-Doctoral Degree in Psychology, Professor, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: celezneva@kspu.ru

ULYBINA Yekaterina V. – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: fyodorova\_90@inbox.ru

FEDOROVA Elena P. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-0037>; e-mail: ep.fedorova@mpgu.su

CHERNOVA Elena A. – PhD Candidate, Department of Social Work, Tambov State University named after G.V. Derzhavin; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3643-4009>; e-mail: Darknegr@mail.ru

SHARKO Maria I. – PhD in Pedagogy, Lecturer, Department of Penitentiary Psychology and Penitentiary Pedagogy, Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service (Novokuznetsk); e-mail: ivanova.mi@mail.ru

SHEVCHUK Yulia V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Methodology of teaching of Sports Disciplines and National Sports, KSPU named after V.P. Astafiev; Judge of the All-Russian and International Category in Gymnastics, Master of Sports of Russia; e-mail: shevjudia@mail.ru

SHERSHNEVA Viktoria A. – Post-Doctoral Degree in Pedagogy, Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9386-2018>; e-mail: vshershneva@yandex.ru

SHISHLYANNIKOVA Olga A. – Lecturer, Department of Physical Education, Irkutsk National Research Technical University; e-mail: milagros-2004@list.ru

SHKERINA Lyudmila V. – Post-Doctoral Degree in Pedagogy, Professor, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4231-6973>; Scopus Author ID: 57193439041; e-mail: Shkerina@mail.ru

SHKERINA Tatyana A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4768-318X>; e-mail: Shkerinat@mail.ru

SHCHIPITSINA Larisa Yu. – Post-Doctoral Degree in Philology, Associate Professor, Professor, Department of German and French Philology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Archangelsk); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5308-8726>; ResearcherID: B-4921-2013; e-mail: l.shchipitsina@narfu.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и филологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

*Текст рукописи* статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

*При цитировании* обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

*Названия таблиц, рисунков* обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical, psychological and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library «KiberLeninka» and in the all-Russian electronic library system «Lan».

In order to increase the author's and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

*The text of the manuscript* of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution).

*When citing*, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, «...» [Ivanov, 2017, p. 119].

*The names of tables and figures* are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.



К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках*:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указываются место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

### **Требования к содержанию и структуре аннотации**

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

*Пристатейный список литературы* (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus, Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English*:

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

### **Requirements for the content and structure of the abstract**

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus, Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5-2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses...) are made inside the text of the article by subscript links.

### **Accompanying information to the article**

*Author's summary* is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

**Сопроводительные сведения к статье**

*Авторское резюме* – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

*Структура авторского резюме**1. На русском языке*

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

*2. На английском языке*

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

*Требования, предъявляемые к авторским резюме:*

- ясность / понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;
- соответствие требованиям структурных элементов;
- полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);
- наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

**Рецензирование статей**

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

*Срок рецензирования – 1 месяц* со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

*Structure of the author's resume**1. In Russian*

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

*2. In English*

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

*Requirements for author's resumes:*

- clarity / clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;
- compliance with the requirements of structural elements;
- completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);
- availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

**Reviewing Articles**

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

*The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.*

*Научное периодическое издание*

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

**2020. № 2 (52)**

***Журнал***

**Редактор** М.А. Исакова  
**Корректор** Ж.В. Козупица  
**Редактор английского текста** Т.М. Софронова  
**Технический редактор** Т.А. Шкерина  
**Верстка** Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>  
E-mail: [vestnik\\_kspu@kspu.ru](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru)

Подписано в печать 22.06.20. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 31,25. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 06-РИО-001

Отпечатано с готовых оригинал-макетов  
в типографии «Литера-принт»,  
т. 8 (391) 295-03-40