

ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2018
№ 1 [43]



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; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную ассоциацию издателей CrossRef, которая разрабатывает общую инфраструктуру (CrossRef DOI) для поддержки наиболее эффективной научной коммуникации; электронно-библиотечную систему издательства «Лань»

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

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

Babic N., Doctor of Education, Professor, University J.J. Strossmayer, Croatia

Бидайбеков Е.Ы., доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан

Bidaybekov E.Y., Doctor of Education, Professor, Kazakh national pedagogical university Abai, Kazakhstan

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

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

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

Славина Л.Н., доктор исторических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Slavina L.N., Doctor of History, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

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

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

Редакционная коллегия
Editorial board

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

Vasil'ev 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

Vasil'eva 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. акад. М.Ф. Решетнёва

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

Игнатьева Т.Г., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Ignatieva T.G., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Логинова И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. 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

Минеев В.В., доктор философских наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mineev V.V., Doctor of Philosophy, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Орлова С.Н., доктор психологических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. 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

Петрищев В.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

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

Самотик Л.Г., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Samotik L.G., Doctor of Philology, 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

Шилов С.Н., доктор медицинских наук, профессор, проректор по науке и международной деятельности, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Shilov S.N., Doctor of Medicine, Professor, Vice-Rector for Science and International Relations, 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 TRAINING AND EDUCATION

Т.П. Грасс, В.И. Петрищев, Я.А. Романюк
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В США
КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
T.P. Grass, V.I. Petrishchev, Ya.A. Romaniuk
DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE
OF SENIOR SCHOOL STUDENTS IN THE USA
AS A CONDITION OF SUCCESSFUL
ECONOMIC SOCIALIZATION

[6]

М.А. Груздева
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ СФЕРЫ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ
M.A. Gruzdeva
FORMATION OF COMPONENTS OF INTELLECTUAL
AND CREATIVE SPHERE OF SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN IN THE PROCESS OF FOREIGN
LANGUAGE TRAINING

[14]

Е.Ю. Данилова
КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ
ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО
ПОЗНАНИЯ МИРА

E.Iu. Danilova
COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S
PERSONALITY IN THE PROCESS OF THE ARTISTIC-FIGURATIVE
UNDERSTANDING OF THE WORLD

[24]

И.В. Дуда
АНАЛИЗ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ
I.V. Duda
ANALYSIS OF CHALLENGES
CHILDREN WITH HEALTH DISABILITIES FACE
IN MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

[33]

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
THEORY AND METHODOLOGY
OF VOCATIONAL EDUCATION

О.Н. Богданова
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
СТАНОВЛЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
O.N. Bogdanova
ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR THE FORMATION OF METASUBJECT
COMPETENCES OF TEACHERS IN THE SYSTEM
OF ADVANCED TRAINING

[41]

**П.П. Дьячук, Л.В. Шкерина,
И.В. Шадрин, И.П. Перегудина**
ДИНАМИЧЕСКОЕ АДАПТИВНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ
КАК СПОСОБ САМООБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В ЭЛЕКТРОННОЙ ПРОБЛЕМНОЙ СРЕДЕ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ
**P.P. D'iachuk, L.V. Shkerina,
I.V. Shadrin, I.P. Peregodina**
DYNAMIC ADAPTIVE TESTING
AS A METHOD OF STUDENTS' SELF-LEARNING
IN THE ELECTRONIC PROBLEM ENVIRONMENT
OF MATHEMATICAL OBJECTS

[48]

Е.И. Коваленко, Ф.Д. Рассказов
СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
ОРДИНАТОРОВ
E.I. Kovalenko, F.D. Rasskazov
SOCIAL DESIGN AS A PEDAGOGICAL
CONDITION OF SOCIAL RESPONSIBILITY
DEVELOPMENT OF INTERNS

[60]

В.В. Кольга, Г.Т. Полежаева
ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ
ПОСРЕДСТВОМ СОЧЕТАНИЯ
ИНТЕРАКТИВНЫХ УЧЕБНЫХ
И ВНЕУЧЕБНЫХ ФОРМ РАБОТЫ
V.V. Kol'ga, G.T. Polezhaeva
INCREASE OF THE PROFESSIONAL TRAINING
LEVEL OF BACHELORS OF MANAGEMENT
BY MEANS OF COMBINING INTERACTIVE
TRAINING AND EXTERNAL FORMS OF WORK

[68]

Н.В. Молчанова
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ИСТОРИКО-МЕМОРИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
N.V. Molchanova
PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS
IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY
OF HISTORIC-MEMORIAL DIRECTION

[82]

Л.Н. Носова
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ
РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
РЕШАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
L.N. Nosova
PROJECT ACTIVITY AS A CONDITION
OF THE DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF FUTURE
TEACHERS TO SOLVE PROFESSIONAL PROBLEMS

[88]

О.А. Тамочкина
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ
РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
O.A. Tamochkina
PRACTICE-ORIENTED MODEL OF CREATIVE POTENTIAL
DEVELOPMENT IN STUDENTS OF TEACHING MAJORS

[99]

Н.М. Халимова, Е.А. Бабицкая
УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АДАПТИРОВАННОСТИ СИРОТ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
N.M. Khalimova, E.A. Babitskaia
CONDITIONS FOR INCREASING THE LEVEL
OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ADAPTEDNESS
OF ORPHANED STUDENTS IN SECONDARY
VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

[108]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

**Н.В. Казанцева, В.С. Казанцева, С.М. Казанцев,
И.И. Изотова, Э.Э. Мендот**
ЗАНЯТИЕ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБОЙ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
РАЦИОНАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ БЕГА СТУДЕНТОВ
**N.V. Kazantseva, V.S. Kazantseva, S.M. Kazantsev,
I.I. Izotova, E.E. Mendot**
EXERCISE OF NORDIC WALKING AS A CONDITION
OF FORMING STUDENTS' RATIONAL RUNNING TECHNIQUE

[118]

О.Н. Московченко, А.В. Шумаков
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ
БОРЦОВ ГРЕКО-РИМСКОГО СТИЛЯ
НА ОСНОВЕ МЕТОДА ОМЕГАМЕТРИИ
O.N. Moskovchenko, A.V. Shumakov
INDIVIDUALIZATION OF THE SPORTS TRAINING
OF GRAECO-ROMAN WRESTLERS BASED
ON THE METHOD OF OMEGAMETRY

[127]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PSYCHOLOGY

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ PERSONAL PSYCHOLOGY

О.О. Бричковская
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ИНДИКАТОРЫ
ПЕРЕХОДА ЮНОШЕСТВА ОТ ДИФFUЗНОЙ
НРАВСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ
К ОСОЗНАННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ
В ПРОБЛЕМНО-КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ
O.O. Brichkovskaia
PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AND INDICATORS
OF THE TRANSITION OF YOUTH FROM DIFFUSIVE
MORAL AND ECONOMIC IDENTIFICATION
TO INTENDED SELF-DETERMINATION
IN PROBLEM-CONFLICT SITUATIONS

[134]

Е.Ю. Брель
ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА
АЛЕКСИТИМИИ ПОДРОСТКОВ В НОРМЕ
И ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
НЕОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА
E.Yu. Brel
FACTOR STRUCTURE OF ALEXITHYMIA
OF ADOLESCENTS IN HEALTH AND NONORGANIC
GENESIS MENTAL RETARDATION

[147]

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Л.В. Жмурова
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК ЗНАЧИМЫЙ КОМПОНЕНТ
ИДЕОМОТОРНОЙ ТРЕНИРОВКИ В ПРОЦЕССЕ
УЧЕБНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
L.V. Zhmurova
PRESENTATION AS A SIGNIFICANT COMPONENT
OF IDEOMOTOR TRAINING IN THE PROCESS
OF SCHOOLCHILDREN'S LEARNING MUSICAL
PERFORMANCE

[157]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Н.В. Бизюков, Е.В. Цыганкова
ДИСКУРСИВНАЯ МАНИПУЛЯЦИЯ
В ШИРОКОМ И УЗКОМ СМЫСЛЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ СОВЕТСКОГО
ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)
N.V. Bizyukov, E.V. Tsygankova
DISCOURSE MANIPULATION
IN A BROAD AND NARROW SENSE
(BASED ON THE MATERIAL
OF THE SOVIET POLITICAL DISCOURSE)

[165]

С.П. Васильева, А.Д. Васильев
МОДЕЛЬ ВРЕМЕНИ
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СИБИРЯКОВ
S.P. Vasil'eva, A.D. Vasil'ev
THE MODEL OF TIME
IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS
OF SIBERIANS

[174]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

В.В. Бойко
ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС
V.V. Boiko
PHYSICAL EDUCATION OF 5th–7th GRADERS
OF THE GENERAL ACADEMIC SCHOOL IN THE CONTEXT
OF IMPLEMENTATION OF FSES REQUIREMENTS

[182]

Ю.А. Веретнова
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 6–7 КЛАССОВ
ДИСЦИПЛИНАМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО
ЦИКЛА НА ОСНОВЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО ПОДХОДА
Iu.A. Veretnova
A METHOD OF TEACHING OF 6th–7th GRADERS
TO THE ART-AESTHETIC DISCIPLINES BASED
ON THE ALGORITHMIC APPROACH

[190]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS

[199]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[203]

УДК 37.0

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В США КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ¹

Т.П. Грасс (Красноярск, Россия)

В.И. Петрищев (Красноярск, Россия)

Я.А. Романюк (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В настоящей статье поднимается вопрос о развитии социальной компетентности в процессе экономической социализации старшеклассников в США. Старшеклассники демонстрируют развитие социальной компетентности через личный опыт и освоение ряда образовательных программ, реализуемых в рамках общеобразовательной школы США, которые способствуют их эффективной адаптации к новым социально-экономическим условиям.

Цель статьи: представление результатов анализа научной литературы, позволяющих рассмотреть развитие социальной компетентности как неотъемлемой части процесса экономической социализации старшеклассников в школах США.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение совокупности трудов зарубежных и отечественных ученых (Campbell, 2015; Cummings, 1978, Devenish, 2017, Staudt, 2016, Taebel, 1978, Грасс, 2014, Дробышева, 2013 и др.). Данные работы послужили основанием для формирования точки зрения авторов о том, что развитие социальной компетентности старшеклассников может позволить результативно выполнять все правила жизни в среде их проживания. В качестве специальной методологии выступает компетентностный подход к развитию социальной компетентности.

Результаты. В статье выявлены наиболее результативные технологии развития социальных компетентностей старшеклассников в США. Результаты исследования позволяют расширить представление о меха-

низме экономической социализации старшеклассников и организации процесса обучения в американской школе, направленного на развитие социальных компетенций. Продуктивный опыт партнерства американской общеобразовательной школы и бизнес-структур может быть использован в нашей стране, поскольку за ним стоят многолетние традиции, конкретное содействие и поддержка государства.

Заключение. Значение образовательных программ, реализуемых в США для развития социальной компетентности старших школьников, заключается в том, что они моделируют реальную жизнь американского общества, в котором большое внимание уделяют личной эффективности самого школьника, помогая ему общаться с представителями разных слоев населения, отводя большую роль инициативе, связанной с желанием работать, быть успешным, ставить и достигать цели. Такой подход позволяет создавать школьникам условия для проявления личной заинтересованности и инициативы в решении практико-ориентированных проектов, помогающих старшеклассникам расширить кругозор и нестандартно мыслить при анализе различных ситуаций. Таким образом, очевидно, что развитие социальной компетентности школьников сопряжено с изучением необходимых дисциплин и помогает им увидеть связи окружающего мира с конкретным учебным заданием по созданию продукта или услуги.

Ключевые слова: социальная компетентность, школа, старшеклассники, образовательные программы, экономическая социализация.

Социально-экономическая ситуация в США на сегодняшний день внесла в систему образования существенные изменения. Принципиально новый подход к пониманию

роли и функций образования определяет цели, направленные на удовлетворение потребностей личности, социальных групп и общества. США ставит перед собой приоритетные цели образо-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-06-00183.

вания, связанные с развитием актуальных и потенциальных возможностей личности, ее способностей и потребностей, готовности к самопознанию и самореализации.

В выступлении на Национальной школьной неделе в январе 2017 г. президент США Д. Трамп отметил следующее: «Наши ученики заслуживают больше, чем просто бумажный диплом. Действительно, они заслуживают получения доступа к образованию, которое предоставляет инструменты, необходимые для успеха в нашем постоянно развивающемся мире. Чтобы сохранить наше глобальное лидерство и укрепить нашу современную экономику, система образования в Америке должна подготовить обучающихся к непредвиденным проблемам будущего. Все американские дети заслуживают возможности реализовать свои мечты благодаря напряженной работе и личной неприкосновенности. Политика нашей страны в области образования должна поддерживать их в этих начинаниях, ставя перед ними различные карьерные цели и академические потребности в общинах по всей нашей стране» [President Donald J. Trump..., 2018].

Проблема развития социальных компетенций школьников в США изучается на протяжении нескольких десятилетий, и за это время был накоплен немалый опыт теоретических и практических исследований. Американское школьное образование сейчас ориентировано на устранение проблемы разрыва в академических достижениях коренной и некоренной школьной молодежи. Данные показывают, что из общего числа старшекласников возрастом от 16 до 24 лет больше всего бросают школу представители белого населения (61 %), за ними следуют испаноговорящие школьники (59 %), среди афроамериканского школьного населения число не закончивших обучение немного меньше (38 %) [U.S. Department..., 2017]. Только 80 % учеников оканчивают школу вовремя. Три из пяти работодателей оценивают базовые навыки выпускников как «недостаточные». Многие школьники сталкиваются с серьезными препятствиями при поступлении в колледж [Lauen et. al., 2017]. Американские исследователи отмечают, что подростки из семей

с низким социально-экономическим статусом, как правило, демонстрируют более высокие показатели депрессии, антисоциального поведения и имеют академические трудности по сравнению с другими обучающимися [Devenish et. al., 2017].

Социальные компетенции формируются через выстраивание активной позиции человека в жизни общества, его участие в происходящем вокруг него и ответственности за результат, а также через стремление к улучшению качества собственной жизни [Стрелкова, 2016].

С точки зрения И.А. Зимней, все компетенции являются социальными в широком смысле этого слова, так как они формируются под воздействием окружающей среды, социальны по содержанию и проявляются в социуме. При этом она выделяет и социальные (в узком смысле слова) компетенции, характеризующие взаимодействие личности с обществом, социумом и другими людьми [Зимняя, 2003]. Социальная компетенция — способность взять на себя ответственность, совместно выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопереживания личных интересов с потребностями предприятия и общества.

Социальная компетенция обеспечивает выживание индивида в новых социально-экономических условиях, успех его в профессиональной деятельности, расширяет возможности для развития духовных и материальных потребностей личности, формирует у молодого поколения личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества [Саксонова, Захарова, 2008].

Современный социальный заказ требует от школы США определенной ясности в задачах, конкретных взаимоотношений с промышленностью и в создании инновационной системы подготовки современного конкурентоспособного выпускника школы. Не случайно пристальное внимание администрация США уделяет вопросам формирования социальных компетенций старшекласников, Как правило, это молодые люди из малообеспеченных слоев населения и некоренная школьная молодежь.

Для поиска действенных способов экономической социализации школьной молодежи, выявления эффективных методик и программ по развитию у них значимых социальных компетенций мы обратились к накопленному опыту США.

Современная трактовка понятия «экономическая социализация» получила оформление в трудах американских ученых С. Камингса и Д. Тибла, которые одними из первых непосредственно обратили внимание на экономическую социализацию детей и подростков и рассматривали ее с точки зрения неомарксистского анализа [Cumplings, Taebel, 1978]. При этом под экономической социализацией они понимали процесс усвоения индивидуумом социального опыта в экономическом аспекте жизни. Зарубежные исследователи в основном занимались изучением, анализом и описанием того, как дети входят в мир рыночных отношений, ведут себя в нем, усваивают ценностные ориентации общества, в котором живут. Занимаясь проблематикой усвоения ценностных ориентаций в обществе с рыночной экономикой (США), авторы отмечали, что американцы свято верят в конкурентоспособность индивидуализма, поскольку всякий успех личности они связывают в основном с индивидуальными качествами. Не случайно американцы придают большое значение частному бизнесу. «Американская молодежь считает, – отмечают С. Каммингс и Д. Тибл, – что люди, у которых есть бизнес, будут больше и лучше работать, потому что они хотят заработать больше денег. Если у индивида ничего нет, то ему незачем много работать» [Cumplings, Taebel, 1978].

Понимая, что не все молодые люди могут заниматься бизнесом, но практически у всех должна быть сформирована социальная компетентность, позволяющая личности более успешно социализироваться в экономической сфере и решать необходимые проблемы в их дальнейшей деятельности, администрация США предпринимает попытки организационно, содержательно и технологически перестроить организационную систему с учетом повышения требований к выпускникам, позволяющим им быстро интегрироваться в общество на основе усвоенных в школе элементов культуры, социальных норм и цен-

ностей. Для этого Министерством образования Соединенных Штатов была создана программа «Race to the top» («Гонка к вершине»), стартовавшая в 2010 г. В рамках образовательной программы были разработаны образовательные стандарты, учебные планы, системы оценивания, учебные материалы, которые помогли бы подготовить школьников к конкурентоспособности на информационном и инновационном рынке труда.

Основные направления программы:

- установление высоких, сложных стандартов обучения в соответствии с готовностью к колледжу и карьере;
- развитие и поддержка эффективных учителей и лидеров;
- создание информационных систем и использование технологий для информирования;
- создание персонализированной и упорядоченной среды обучения;
- помощь обучающимся, которые поступают в среднюю школу с плохими академическими навыками.
- подготовка выпускников к миру за пределами школы [Lauen et. al., 2017].

Национальная ассоциация образования США четко сформулировала, что развитие социальных компетенций старшими школьниками является императивом для построения своей будущей карьеры. Тем не менее имеется различие между существованием стратегии всестороннего развития и социализации современного школьника и фактической интеграцией этой стратегии в учебные планы каждой школы, для каждого учащегося и, таким образом, предоставление равных возможностей для обучающихся [Staudt..., 2016].

Эти высокие образовательные стандарты были разработаны специалистами в области образования из 48 штатов и введены в использование с 2010 г. Они предназначены для того, чтобы уровень знаний выпускников позволил им успешно начать карьеру в соответствии с сегодняшними требованиями, освоить программы профессиональной подготовки работников. Администрация США разработала и утвердила новые образовательные стандарты по математике, английскому языку (а именно образовательный стандарт

по английскому языку, истории / социальным исследованиям, наукам и техническим направлениям). 43 штата добровольно приняли Образовательные стандарты, включающие общее ядро предметов (Common Core), и осуществляют работу над их внедрением. Внимание разработчиков стандартов акцентируется на креативности, умении работать в команде, критическом мышлении, предпринимательских навыках, навыках презентации, умении решать проблемные задачи, исследовать и искать информацию, а также на готовности к профессиональной карьере обучающихся [NCES, 2015]. Образовательные стандарты школы США стимулируют изменение методов обучения, которые используют преподаватели, а также способов, посредством которых проверяется усвоение знаний и навыков. Стандарт требует более точной системы оценивания, расширения метапредметных связей, развития проектного обучения, при котором обучающиеся имеют возможность применять свои знания и навыки в ситуациях, связанных с реальной жизнью.

Рассматривая образовательный стандарт 9–12 классов по математике, мы видим, что в отдельные уроки интегрированы концепции финансовой грамотности. Школьники учатся интерпретировать экономические данные, участвовать в политических дискуссиях и принимать разумные личные финансовые решения [California..., 2013]. Кроме того, математическое моделирование, применяемое в рамках данной предметной области, – это инструмент для решения повседневных проблем, который развивает логическое мышление, навыки рассуждения, планирования, проектирования, прогнозирования. В учебном плане представлены такие сложные темы, как составление бюджета, анализ и составление собственных расходов и доходов за месяц, разумное использование кредитной карты и пр.

Следует отметить, что на уроках используются активные методы обучения (дискуссия, групповая / парная работа, ролевая / деловая игра, проектная деятельность и т.д.). Школьники учатся взаимодействовать, решать проблемные ситуации, слушать других, высказывать свое мнение. Такой подход в обучении математике дает

школьникам более глубокое понимание предмета, а также они получают представление о том, как управлять и распоряжаться собственными финансами, что позволит в будущем более уверенно вступить во взрослую жизнь [Common Core State Standards for Mathematics..., 2010].

По нашему мнению, интересным для рассмотрения также является образовательный стандарт по истории / социальным исследованиям, наукам и техническому направлению.

Согласно учебному плану тематика исследований включает: изучение окружающей среды (например, глобальное потепление, сохранение дикой природы или альтернативных источников энергии), права человека (иммиграционная политика), экономические проблемы (такие как государственное регулирование рынков, трудовое законодательство), политика (налоговая политика) [History. Social science framework..., 2017].

Основой государственной политики Соединенных Штатов в области экономической социализации молодежи является совместная деятельность общеобразовательной школы и некоммерческих организаций. Одной из крупнейших организаций, оказывающих помощь в процессе экономической социализации и обучении школьников, является Advancement Via Individual Determination (AVID) / «Достижение через индивидуальный подход». Это некоммерческая организация, которая занимается устранением пробелов в образовании и успеваемости среди школьников с 1 по 12 классы. Цель организации – подготовить учеников к успешному окончанию школы, а также обучить школьников навыкам, необходимым для будущей карьеры [AVID Center..., 2014].

Как показывают исследования AVID за 2015 г., 99 % обучающихся по программе окончили общеобразовательную школу, 89 % – подали документы в высшие учебные заведения и 80 % из них поступили в университет [AVID California senior data..., 2015].

Другое исследование, проведенное в 2017 г., ставило целью определить, имеются ли существенные различия в академических навыках, которыми обладают школьники, принимавшие и не принимавшие участие в программе AVID в 9–12

классах. Знания, умения, навыки школьников, которые рассматривались в исследовании, включали в себя знания в области математики и английского языка, результаты общего академического теста для поступления в университет.

Оценки по математике у школьников, не участвовавших в программе, были значительно выше (28,3 %), чем у другой группы исследуемых (20,7 %), в знаниях английского языка у них также был показатель выше (26 %), чем у школьников AVID (23 %).

Однако показатели учеников программы были выше по результатам общего академического теста (48 %), чем результаты школьников, не участвовавших в программе (42 %).

Судя по анализу представленных материалов, программа обеспечивает прочную структуру, позволяющую сосредоточиться на образовательных достижениях, необходимых для поступления в колледж. Это исследование показало, что программа AVID влияет на социальные компетенции старшеклассников, помогая им определиться со своей карьерой.

Другим примером сотрудничества школы и бизнес-структур может служить партнерство с финансовой службой WESTconsin Credit Union (ее название «Вестконсин кредит Юнион»), которая оказывает консультации школьникам по финансовым вопросам, начиная от открытия личных вкладов до взятия кредита. Получается, что обучение экономическим и финансовым вопросам, которое ученики получают в школе, подкрепляется советами и презентациями банковских служащих.

В ряде школ открыты мини-банки в школьных кафетериях. Идея открытия таких банков непосредственно на школьной площадке заключается в том, что, с одной стороны, они выполняют просветительские функции, где любой школьник может получить у служащего информацию по вопросам финансов. С другой – обучающиеся могут сами открыть счет и класть заработанные средства в этот банк под проценты (мы имеем в виду школьников в возрасте 14 лет и старше, многие из которых подрабатывают после школы). Банковские служащие идут школьникам на уступки, предлагая по их вкладам довольно высокий банковский процент.

Сотрудничество бизнес-структур и школы приобретает новые формы. Старшие школьники зачастую проходят волонтерскую практику в школьном мини-банке (непосредственно у себя в школе) в качестве служащего-операциониста, т.е. кассира банка [Грасс, 2015].

На основе анализа научной литературы можно с полной уверенностью сказать, что развитие социальной компетенции является неотъемлемой частью успешной экономической социализации старшеклассников в США, которая активно осуществляется с помощью различных социальных институтов, включая государство, школу, бизнес-структуры и т.д., которые непосредственно заинтересованы в том, чтобы выпускник школы был динамичным, имел экономические знания и навыки экономического мышления, позволяющие ему достойно войти в данный социум после окончания общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Грасс Т.П. Великобритания, США и Новая Зеландия: формирование культуры предпринимательства у школьников. Красноярск, 2015. С. 164–165.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5 С. 34–42.
3. Петрищев В.И., Грасс Т.П. Предпринимательство как фактор экономической социализации школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран): монография. Красноярск, 2011. 264 с.
4. Саксонова Л.П., Захарова И.Г. Формирование социальной компетенции будущего специалиста // Интеграция науки и высшего образования. 2008. № 2. С. 41–43.
5. Стрелкова А.В. Формирование социальных компетенций старших подростков методом кейсов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2016. 160 с.
6. Appendix A: Financial Literacy and Mathematics Education. URL: https://www.scoe.net/cas-tandards/Documents/summary_math_framework.pdf (Accessed on 4 Feb. 2018).

7. AVID California senior data collection, USA. 2015. URL: http://www.avid.org/_documents/Funding/AVID_Overview_%202017.pdf (Accessed on 1 Feb. 2018).
8. AVID Center. AVID Senior Data Collection // U.S. Census Bureau. Current Population Survey Data on School Enrollment. 2014. http://www.avid.org/_documents/20160712_AVID_Impact.pdf (Accessed on 5 Feb. 2018).
9. Campbell J. The Influence of the Advancement Via Individual Determination (AVID). Program on Student Performance Measured by College Readiness Standards: A Doctoral Thesis. University of Houston, USA, 2015.
10. California department of education / History-Social Science Framework. Charter 17, 18, 2016. URL: <http://www.cde.ca.gov/ci/hs/cf/sbedraftssfw.asp> (Accessed on 5 Feb. 2018).
11. California department of education/ Mathematics Framework Chapters, 2013.
12. Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History / Social Studies, Science, and Technical Subjects. Kindergarten Through Grade Twelve, U.S. Department of Education, 2010. URL: <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/> (Accessed on 15 January 2018).
13. Common Core State Standards for Mathematics // U.S. Department of Education, 2010. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105174.pdf> (Accessed on 15 January 2018).
14. Cummings S., Taebel D. The Economic Socialization of Children. A Neo-Marxist Analysis // Social problem. N.Y. 1978. No. 26. P. 198.
15. Devenish B., Hooley M., and Mellor D. The Pathways Between Socioeconomic Status and Adolescent Outcomes: A Systematic Review// American Journal of Community Psychology. 2017. Vol. 59, issue 1–2. P. 219–238.
16. Fundamental Change: Innovation in America's Schools Under Race to the Top. U.S. Department of Education Washington, DC 20202, November 2015 (Accessed on 18 January 2018).
17. History. Social science framework. For public schools. Kindergarten through grade twelve. Sacramento, 2017. URL: <http://www.cde.ca.gov/ci/hs/cf/sbedraftssfw.asp> (Accessed on 10 Feb. 2018).
18. Lauen D.L., Barrett N., Fuller S., and Janda L. Early Colleges at Scale: Impacts on Secondary and Postsecondary Outcomes // American Journal of Education. 2017. Vol. 123, No. 4 P. 523–551. DOI: <https://doi.org/10.1086/692664>
19. Muller L.S. Advancement Via Individual Determination in the suburban high school: an evaluation of the Jenks High School AVID program: Doctor of education, University of Oklahoma Graduate college, USA, 2014. URL: <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/10333/Muller%20Dissertation.pdf?sequence=2> (Accessed on 11 Feb. 2018).
20. National Center for education statistics (NAEP mathematics and reading assessment, 2015. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/> (Accessed on 10 Feb. 2018).
21. President Donald J. Trump Proclaims January 21 through January 27, 2018, as National School Choice Week Issued on: January 22, 2018 Whitehouse.gov. URL: <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/president-donald-j-trump-proclaims-january-21-january-27-2018-national-school-choice-week/> (Accessed on 7 Feb. 2018).
22. Staudt B. Developing Global Competency Skills In Grades 9–12: Implications For School Leadership. College of William and Mary, Virginia. 2016. URL: <https://publish.wm.edu/cgi/view-content.cgi?referer=https://www.google.ru/&httpsredir=1&article=1022&context=etd> (Accessed on 7 Feb. 2018).
23. U.S. Department of Education /Fast Facts/ High school drop put rates <https://nces.ed.gov/fast-facts/display.asp?id=16> (Accessed on 9 Feb. 2018).
24. U.S. Department of Education /Fast Facts/ The Common Core of Data (CCD) Dropouts, Completers and Graduation Rate Reports: These reports present the number and percentage of students dropping out and completing public school, 2017. URL: https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_219.70.asp?current=yes (Accessed on 8 Feb. 2018).

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS IN THE USA AS A CONDITION OF SUCCESSFUL ECONOMIC SOCIALIZATION

T.P. Grass (Krasnoyarsk, Russia)

V.I. Petrishchev (Krasnoyarsk, Russia)

Ya.A. Romaniuk (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. This article raises the question of the development of social competence in the process of economic socialization of senior school students in the United States. Senior school students demonstrate the development of social competence through personal experience and the mastering of a number of educational programs implemented within the framework of the US general school, which contribute to their effective adaptation to new socio-economic conditions.

The purpose of the article is to present the results of the analysis of scientific literature, which allows considering the development of social competence as an integral part of the process of economic socialization of senior school students in US schools.

The *methodology* of the study consists of analyzing and summarizing the totality of the works of foreign and domestic scientists (Campbell, 2015; Cummings, 1978; Devenish, 2017; Staudt, 2016; Taebel, 1978; etc., Grass, 2014; Drobysheva, 2013; etc.). These works served as the basis for forming the authors' point of view that the development of the social competence of senior school students can effectively fulfill all the rules of life in their environment. A competency-based approach to the development of social competence is used as a special methodology.

Results. The article reveals the most effective technologies for the development of social competencies of senior school students in the United States. The results of the

research make it possible to expand the idea of the mechanism of economic socialization of senior school students and the organization of the learning process in the American school aimed at developing social competencies. The productive experience of partnership between the American general education school and business structures can be used in our country, since it is based on long-standing traditions, specific assistance and support of the state.

Conclusion. The importance of educational programs implemented in the USA for the development of the social competence of senior school students is that they model the real life of American society, in which they pay great attention to the personal effectiveness of the student himself, helping him to communicate with representatives of different strata of the population, giving a big role to the initiative, associated with the desire to work, be successful, set and achieve the goal. This approach allows creating conditions for students for their expression of personal interest and initiative in solving practical-oriented projects that help senior school students to broaden their horizons and think outside the box when analyzing various situations. Thus, it is obvious that the development of the social competence of schoolchildren is associated with the study of the necessary disciplines and helps them to see the connections of the surrounding world with a specific study task to create a product or service.

Key words: *social competence, school, senior school students, educational programs, economic socialization.*

References

1. Grass T.P. (2015). The United Kingdom, the USA and New Zealand: the formation of an entrepreneurial culture among schoolchildren. Krasnoyarsk, 164–165.
2. Zimniaia I.A. (2003). Key competences – a new paradigm of the result of education // Higher education today, 5, 34–42.
3. Petrishchev V.I., Grass T.P. (2011). Entrepreneurship as a factor of economic socialization of school youth (based on the example of Russia and foreign countries). Krasnoyarsk, 264 p.
4. Saksonova L.P., Zakharova I.G. (2008). Formation of social competence of the future specialist // Integration of science and higher education, 2, 41–43.
5. Strelkova A.V. (2016). Formation of social competencies of older adolescents by a case study: PhD Thesis. Moscow, 160 p.
6. Appendix A: Financial Literacy and Mathematics Education Available at: www.scoe.net/cas-tandards/Documents/summary_math_framework.pdf (Accessed on 4 Feb. 2018).
7. AVID California senior data collection, USA. 2015. (Available at: www.avid.org/_docu-

- ments/Funding/AVID_Overview_%202017.pdf (Accessed on 1 Feb. 2018).
8. AVID Center. AVID Senior Data Collection // U.S. Census Bureau. Current Population Survey Data on School Enrollment. 2014. Available at: www.avid.org/_documents/20160712_AVID_Impact.pdf (Accessed on 5 Feb. 2018).
 9. Campbell J. (2015). The Influence of the Advancement Via Individual Determination (AVID) Program on Student Performance Measured by College Readiness Standards: A Doctoral Thesis. University of Houston, USA.
 10. California department of education/ History-Social Science Framework, 17, 18, 2016. Available at: cde.ca.gov/ci/hs/cf/sbedraftthssfw.asp (Accessed on 5 Feb. 2018).
 11. California department of education / Mathematics Framework Chapters, 2013.
 12. Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects. Kindergarten Through Grade Twelve, U.S. Department of Education, 2010. Available at: www.corestandards.org/ELA-Literacy/(Accessed on 15 January 2018).
 13. Common Core State Standards for Mathematics // U.S. Department of Education, 2010. Available at: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105174.pdf (Accessed on 15 January 2018).
 14. Cummings S., Taebel D. (1978). The Economic Socialization of Children. A Neo-Marxist Analysis // *Social problem*, 26. N.Y., 198.
 15. Devenish B., Hooley M., and Mellor D. (2017). The Pathways Between Socioeconomic Status and Adolescent Outcomes: A Systematic Review// *American Journal of Community Psychology*, Vol. 59, 1–2, 219–238.
 16. Fundamental Change: Innovation in America's Schools Under Race to the Top. U.S. Department of Education Washington, DC 20202, November 2015 (Accessed on 18 January 2018).
 17. History. Social science framework. For public schools. Kindergarten through grade twelve. Sacramento, 2017. Available at: www.cde.ca.gov/ci/hs/cf/sbedraftthssfw.asp (Accessed on 10 Feb. 2018).
 18. Lauen D. L., Barrett N., Fuller S., and Janda L. (2017). Early Colleges at Scale: Impacts on Secondary and Postsecondary Outcomes // *American Journal of Education*, Vol. 123, 4, 523–551. Available at: doi.org/10.1086/692664
 19. Muller L.S. (2014). Advancement Via Individual Determination in the suburban high school: an evaluation of the Jenks High School AVID program: Doctor of education, University of Oklahoma Graduate college, USA. Available at: shareok.org/bitstream/handle/11244/10333/Muller%20Dissertation.pdf?sequence=2(Accessed on 11 Feb. 2018).
 20. National Center for education statistics (NAEP mathematics and reading assessment, 2015. Available at: nces.ed.gov/nationsreportcard/ (Accessed on 10 Feb. 2018).
 21. President Donald J. Trump Proclaims January 21 through January 27, 2018, as National School Choice Week Issued on: January 22, 2018 Whitehouse.gov. Available at: www.whitehouse.gov/presidential-actions/president-donald-j-trump-proclaims-january-21-january-27-2018-national-school-choice-week/ (Accessed on 7 Feb. 2018).
 22. Staudt B. (2016). Developing Global Competency Skills In Grades 9–12: Implications For School Leadership. College of William and Mary, Virginia. Available at: publish.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.ru/&httpsredir=1&article=1022&context=etd (Accessed on 7 Feb. 2018).
 23. U.S. Department of Education / Fast Facts/ High school drop put rates. Available at: nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=16 (Accessed on 9 Feb. 2018).
 24. U.S. Department of Education / Fast Facts/ The Common Core of Data (CCD) Dropouts, Completers and Graduation Rate Reports: These reports present the number and percentage of students dropping out and completing public school, 2017. Available at: nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_219.70.asp?current=yes (Accessed on 8 Feb. 2018).

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

М.А. Груздева (Воронеж, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье поставлена проблема формирования интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования. Цель заключается в раскрытии и научном обосновании сущности и специфики исследуемого явления при раннем овладении иноязычной культурой детьми старшего дошкольного возраста.

Методология. Для решения поставленной проблемы использованы культурно-исторический, личностный, деятельностный, аксиологический, системный подходы и метод контент-анализа, педагогическое наблюдение, анализ результатов деятельности детей-дошкольников. В статье раскрыты принципы и структура интеллектуально-творческой сферы старшего дошкольника, подробно представлены авторская технология, механизмы и психолого-педагогические условия, способствующие интенсивному формированию исследуемой сферы. Оценка их эффективности осуществлялась с использованием критерия Пирсона χ^2 . Выборку составили 123 ребенка старшего дошкольного возраста. Автором разработан критериальный аппарат, включающий критерии и показатели сформированности интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования.

Результаты. Метод математического анализа количественных и качественных результатов проведенного эксперимента доказал, что разработанная технология и реализация психолого-педагогических условий способствуют значительному повышению уровня сформированности интеллектуально-творческой сферы детей-дошкольников в процессе раннего иноязычного образования.

Заключение. Результаты позволили сделать следующий вывод: сущность формирования интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования представляет собой педагогически регулируемый процесс, направленный на развитие эмоционально-образного, продуктивно-диалектического и ценностно-нравственного компонентов на основе совокупности ведущих идей культурно-исторического, личностного, деятельностного, аксиологического, системного подходов и реализующей принципы погружения в эмоционально мотивирующее пространство, проблемности, стимулирования творческого воображения, формирования созидательной модели поведения.

Ключевые слова: интеллектуально-творческая сфера, принципы и этапы формирования, критерии и показатели сформированности, старший дошкольник, иноязычное обучение, проблемное обучение, созидательная модель поведения.

Учить не мыслям, а мыслить

Иммануил Кант
(1724–1804)

Проблема и цель. В образовательной сфере XXI века, наряду с основной функцией педагогики – воспроизводством культуры общества, передачей культуры следующему поколению, – формируется новая, вызревшая в информационном взрыве XX века, а именно подго-

товка ученика к встрече с новыми задачами, с которыми не приходилось сталкиваться раньше. Согласно директивному документу «Образование для инновационных обществ в XXI веке», который был принят на саммите «Группы восьми» в Санкт-Петербурге в июле 2006 года, обучение подрастающего поколения умению генерировать идеи и эффективно решать проблемы разной сложности является первостепенной задачей современного образования. По мнению Н.В. Волынкиной,

это объясняется тем, что «интеллектуальная активность человека как проводник творчества выступает главным источником генерации инновационных идей, что является важнейшим конкурентным преимуществом в высокотехнологичном мире» [Волынкина, 2014, с. 48].

В связи с этим определена одна из задач современного дошкольного образования: учить будущих школьников работать на границе знаний, в нестандартных ситуациях, решать открытые задачи. Но встает вопрос: как?

Широчайшие возможности формирования интеллектуально-творческой сферы ребенка 5–7 лет предоставляет раннее иноязычное образование, поскольку язык способен выступать как объект исследования, в процессе которого формируется культура творческого мышления, и как «средство осуществления межкультурной коммуникации в процессе интеллектуально-творческой деятельности» [Волынкина, 2014, с. 95].

Мы согласны с А.Г. Асмоловым [Асмолов, 2012] в том, что образования нет вне культуры, а значит, на наш взгляд, образования нет вне языка, в том числе иностранного.

Что же представляет собой интеллектуально-творческая сфера, в чем сущность ее формирования, какие методологические подходы к решению обозначенной проблемы являются наиболее приемлемыми, каковы принципы реализации таких подходов и, наконец, какие условия – организационные, педагогические, психологические – необходимо создать с целью достижения позитивного результата? Попробуем ответить на поставленные вопросы.

Методология. На основе анализа различных концепций, теорий, подходов в отечественной и мировой науке к исследуемой проблеме в философском и психолого-педагогическом аспекте [Альтшуллер, 2017; Богат, 1994; Кудрявцев, Урмурзина, 2002; Маслоу, 2003; Никитенко и др., 2017; Пронина и др., 2017; Смолеусова, 2016; Stepanova et al., 2017; Denham, 2012; Gogol et al., 2014; Harington, 1983; Ibrayev, 2014], через анализ категории самого феномена творчества, его сущности, смысловой нагрузки, понятийного тезауруса, семантического пространства мы пришли

к выводу о том, что интеллектуально-творческая сфера дошкольника является *структурным элементом личности ребенка 5–7 лет, представляющим собой совокупность эмоционально-образного, продуктивно-диалектического и ценностно-нравственного компонентов, гармонично формируемых на основе проблемного познания окружающего мира* (рис. 1).

Проблемное познание окружающего мира связано с диалектическим мышлением старших дошкольников. Предвосхищающие противоречивые ситуации, по Н.Е. Вераксе, характеризуют познавательную деятельность старших дошкольников, а «диалектические умственные действия входят в состав творческого мышления в качестве одной из составляющих креативного интеллекта» [Веракса, 2006]. В связи с этим мы рассматриваем диалектическое мышление старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования как самостоятельную стратегию интеллектуальной деятельности ребенка 5–7 лет, характеризующуюся образным предвосхищением в процессе преобразования проблемных ситуаций на основе оперирования диалектическими противоречиями в ходе овладения иноязычной культурой.

На основе научных исследований [Волынкина, 2017; Комарова, Зацепина, 2010; Нестеренко, 1993; Nikolov, 2006; Прохорова, 1996; Hanesova, 2015; Henry, 2008; Poolsawad et al., 2015; и др.] мы пришли к выводу о том, что методологическим регулятивом формирования интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников как на уровне коммуникации на родном и иностранном языке, так и на уровне исследовательского опыта детей является совокупность ведущих идей *культурно-исторического, личностного, деятельностного, аксиологического и системного* подходов.

В ходе контент-анализа научной литературы по исследуемой проблеме и проведенной опытно-экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста в ЧОУ «Мариоль» и ДОУ № 18 г. Воронежа нами выявлены принципы формирования интеллектуально-творческой сферы ребенка-дошкольника, которые реализуют ведущие идеи данных подходов

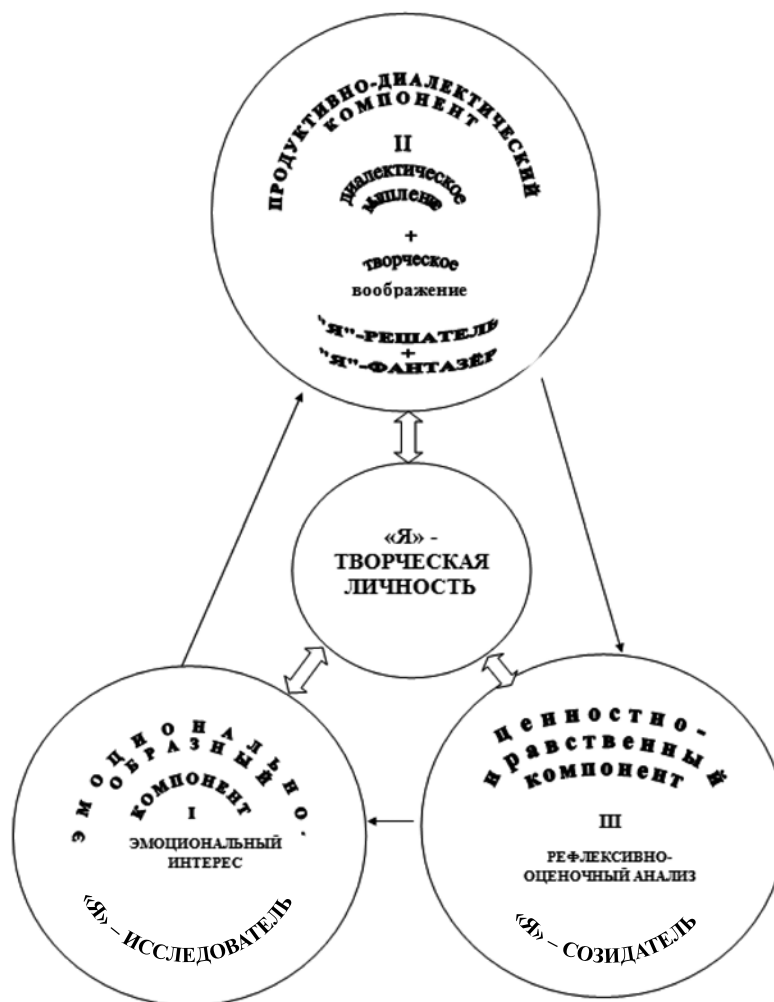


Рис. 1. Интеллектуально-творческая сфера старших дошкольников

Fig. 1 Intellectual and creative sphere of senior preschoolers

в воспитательно-образовательном процессе: принципы погружения в эмоционально мотивирующее пространство, проблемности, стимулирования творческого воображения, формирования созидательной модели поведения.

Данные принципы позволяют значительно интенсифицировать цикличное взаимодействие компонентов интеллектуально-творческой сферы старшего дошкольника: 1) эмоционально-образного; 2) продуктивно-диалектического; 3) ценностно-нравственного.

Рассмотрим сущность формирования каждого компонента интеллектуально-творческой сферы старшего дошкольника.

1. *Эмоционально-образный компонент.* От того, насколько успешна интеллектуально-творческая деятельность ребенка старшего до-

школьного возраста, зависят образность и эмоциональность подачи обучающего иноязычного материала в форме игры. Следовательно, эмоционально-образный компонент представляет собой основу формирования остальных компонентов интеллектуально-творческой сферы ребенка 5–7 лет. Безусловно, эмоции в данном возрасте характеризуются сильнейшей мотивацией, которая отражает осознанность к исследованию окружающего мира. Таким образом, эмоциональный интерес к нестандартной задаче, желание ее исследовать и решить представляет собой содержательное ядро данного компонента. Ребенок в такой ситуации играет роль исследователя («Я – исследователь»).

2. *Продуктивно-диалектический компонент.* Способность найти нестандартное ре-

шение творческой задачи реализуется на основе единства диалектического мышления и творческого воображения, что отражает суть продуктивно-диалектического компонента исследуемой сферы. Ребенок, рассматривая привычное явление или объект под новым углом зрения, выступает в качестве решателя («Я – решатель») и фантазера («Я – фантазер»).

3. *Ценностно-нравственный компонент.* В процессе интеллектуально-творческой деятельности ребенок берет на себя роль создателя («Я – создатель»). Воспитатель акцентирует внимание ребенка на том, насколько полученный результат является полезным для окружающих ребенка людей или ситуаций. Таким образом, сущность ценностно-нравственного компонента заключается в рефлексивно-оценочном анализе результата интеллектуально-творческой деятельности.

Нами разработана авторская технология формирования интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования. Данная технология включает три этапа: 1) мотивационный; 2) проблемно-деятельностный; 3) рефлексивный. Раскроем содержание каждого этапа.

В науке доказано, что исследовательская искра и любопытство заложены в психически и физически здоровом ребенке с рождения. Отсюда следует, что на первом – *мотивационном* – этапе следует формировать эмоциональный интерес к противоречиям и желание их разрешать. Ведь это своего рода трамплин для будущей позитивно-созидательной жизнедеятельности ребенка. В различных жизненных ситуациях уже взрослому человеку придется принимать нестандартные решения, не избегая, а решая проблемы в ходе конструирования своего жизненного пути, саморазвития и самообразования.

В воспитательно-образовательном процессе обозначенная цель достигается посредством организации различных сюжетно-ролевых игр. В иноязычный материал должны быть включены любимые сказочные персонажи. Наиболее эффективной формой являются *командные игры* «The Magic Land» («Волшебная страна»), «A Trip

to the Magic Land» («Путешествие в волшебную страну»), «Enchanted Letters» («Заколдованные буквы»), игра «Good – Bad» («Хорошо – плохо»). Чрезвычайно занимательной является *игровая деятельность в творческих мини-группах*, например, «Develop the Tale» («Продолжи сказку») и *увлекательные квесты на основе сказочного иноязычного сюжета*.

Таким образом, формирование эмоционально-образного компонента интеллектуально-творческой сферы старшего дошкольника в процессе раннего иноязычного образования реализуется через *механизм мотивации*.

Если цель первого этапа достигнута, то можно переходить к реализации второго этапа – *проблемно-деятельностного*, цель которого состоит в обучении определенным приемам решения творческих задач в рамках иноязычного образования. Здесь важно научить гибко мыслить и стимулировать воображение. Единство диалектического мышления и творческого воображения заключается в преобразовании явлений или объектов на основе модификации структуры и функций с использованием конкретных приемов фантазирования.

Следует подчеркнуть важность исключения из интеллектуально-творческой деятельности ребенка так называемого метода «проб и ошибок». Наиболее приемлемыми методами решения творческих задач в игровой форме являются следующие: методы «пляшущих человечков», морфологического анализа, фокальных объектов, мозгового штурма, синектики и т.д. В контексте раннего обучения иноязычной культуре все они построены на основе сказочного сюжета. Нами также специально разработаны и внедрены в воспитательно-образовательный процесс дошкольного учебного заведения дидактические иноязычные материалы с целью развития диалектического и творческого мышления. Они являются продолжением серии методик: А.А. Нестеренко (сочинение загадок на иностранном языке), Т.А. Сидорчук (составление загадок «да-нетка» по народным английским сказкам), И.Н. Мурашкова (сочинение рассказа на английском языке по картинке), М.С. Гафитулин,

С.В. Сычев (синтез подвижных игр культурологического характера) и др.

Таким образом, центром воспитательного процесса является работа над проблемой, которая запускает *механизм практической деятельности* и формирует интеллектуально-творческий компонент исследуемой сферы.

Целью третьего – *рефлексивного* – этапа является воспитание нравственных качеств ребенка старшего дошкольного возраста в рамках формирования его интеллектуально-творческой сферы. Мы считаем, что вопросы нравственности являются первостепенными в обучении детей методам творчества, поскольку тем самым мы «вооружаем» будущее поколение мощным инструментом.

Мы согласны с А. Маслоу в том, что «интеллект без нравственности может проявиться как высшее зло, а нравственность без интеллекта бессильна» [Маслоу, 2003]. Отсюда следует, что цель рефлексивного этапа – сформировать у дошкольника активную жизненную позицию, которая носит не потребительский или разрушительный, но созидательный характер. Крайне существенно научить ребенка анализу и оценке поведения окружающих его людей, идей и ситуаций, тем самым способности оперировать нравственными категориями «добро» – «зло», «хорошо» – «плохо» и т.д. Не менее важно обращать внимание дошкольника на умение искренне радоваться достижениям и успехам других людей, культивировать у ребенка внутреннюю потребность сопереживать и помогать окружающим, применять свой интеллектуально-творческий потенциал исключительно во благо.

Совместное чтение и обсуждение на родном и иностранном языках нравственных выводов сказочных сюжетов. В сюжетно-ролевых играх необходимо заострять внимание детей на том, насколько для окружающих полезен «сотворенный» предмет или идея.

Таким образом, на этапе формирования ценностно-нравственного компонента интеллектуально-творческой сферы реализуется *механизм самооценки* с целью рефлексивно-оценочного анализа ситуации, в которой оказывается ребенок.

Итак, формирование интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования представляет собой единое интегральное поле, все этапы в нем взаимосвязаны друг с другом и отражают следующее *содержание*: развитие внимания и наблюдательности, умение видеть проблемы и желание их разрешать; формулирование и решение творческих задач на примере иноязычного материала; развитие творческой фантазии; воспитание нравственных качеств как неотъемлемый аспект творческой личности.

В ходе опытно-экспериментальной работы в дошкольном общеобразовательном учреждении нами выявлены условия, которые позволяют наиболее эффективно формировать интеллектуально-творческую сферу ребенка дошкольного возраста в процессе овладения им иноязычной культурой, а именно: обеспечение заинтересованности и внутренней потребности ребенка-дошкольника в овладении окружающим миром через решение творческих задач; оперирование «языком противоречий» в воспитательном процессе; использование иноязычного материала, содержание которого стимулирует творческую фантазию; формирование у ребенка старшего дошкольного возраста созидательной, а не потребительской модели поведения; стимулирование сотрудничества ДОО и семьи в сфере интеллектуально-творческого развития ребенка.

С учетом содержания исследуемого процесса, нами разработан *критериальный аппарат*, включающий *критерии* и их *показатели* сформированности интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования.

1. *Эмоционально-мотивационный* критерий включает такие показатели, как эмоциональный интерес к творческим задачам и желание решать творческие противоречия.

2. Показателями *интеллектуально-творческого* критерия являются способности: решить творческую задачу; гибко, оригинально мыслить; переносить усвоенный прием решения противоречия в новую ситуацию; видеть обыкновенный объект под новым углом зрения.

3. Показатели *ценностно-нравственного* критерия отражают направленность на созидание; способность оперировать нравственными категориями «добро – зло», «хорошо – плохо» и т.д.; умение радоваться успехам других, желание помочь.

Результаты. Контрольный этап опытно-экспериментальной работы состоял в количественно-качественной обработке полученных результатов по коэффициенту Пирсона χ^2 . Данные постэкспериментального среза показали, что $\chi^2_{\text{эсп}} > \chi^2_{\text{кр}}$, т.е., распределение показателей тестирования в экспериментальной и контрольной группах существенно отличалось. Далее мы провели качественную оценку и доказали, что результаты экспериментальной группы отличались от результатов контрольной группы в положительную сто-

рону ($0,3347 > 0,1885$, т.е. $P_3 > P_{кр}$). Таким образом, было доказано достоверное отличие и качественное превосходство результатов экспериментальной группы.

Контрольный этап опытной работы показал, что внедрение авторской технологии и создание психолого-педагогических условий в воспитательно-образовательном процессе ЧОУ «Мариоль» и ДОУ № 18 позволило увеличить количество испытуемых, имеющих высокий уровень сформированности интеллектуально-творческой сферы, на 56,6 % по сравнению с традиционным подходом, увеличить процент детей со средним уровнем сформированности данной сферы на 75,6 % и уменьшить число старших дошкольников с низким уровнем сформированности интеллектуально-творческой сферы на 36,8 %. (рис. 2).

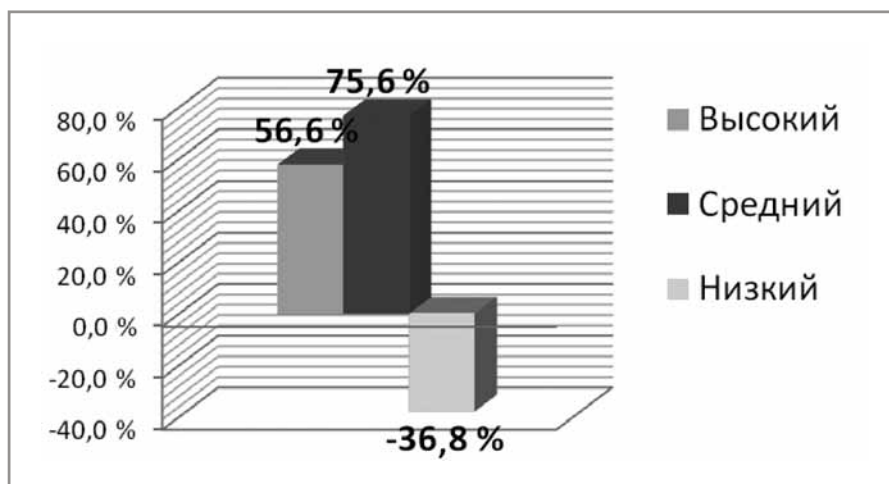


Рис. 2. Результат внедрения авторской технологии формирования интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования по всей выборке

Fig 2. The result of introduction of the author's technology for the formedness of senior preschoolers' intellectual and creative sphere in the course of early foreign-language education on all the sample

В результате внедрения предложенной авторской технологии и создания психолого-педагогических условий формирования интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования уровень сформированности данной сферы у детей 5–7 лет вырос на 74,3 % по сравнению с доэкспериментальным уровнем и на 76 % по сравнению с традиционным подходом. Таким образом, метод математического

анализа количественных и качественных результатов проведенного эксперимента доказал, что разработанная технология способствует значительному повышению уровня сформированности интеллектуально-творческой сферы детей-дошкольников в процессе раннего иноязычного образования.

Заключение. Таким образом, сущность формирования интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников в процессе раннего

иноязычного образования представляет собой педагогически регулируемый процесс, направленный на развитие эмоционально-образного, продуктивно-диалектического и ценностно-нравственного компонентов на основе совокупности ведущих идей культурно-исторического, личностного, деятельностного, аксиологического, системного подходов и реализующий принципы погружения в эмоционально мотивирующее пространство, проблемности, стимулирования творческого воображения, формирования созидательной модели поведения.

Данная методология позволяет детям старшего дошкольного возраста не столько приобретать готовую информацию, сколько самостоятельно ее распознавать, использовать в решении творческих задач, быть способным видеть закономерности в процессе восприятия окружающего мира – «динамического пространства открытых задач» [Волынкина, 2014, с. 15].

Библиографический список

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. Альпина Паблишер, 2017. 404 с.
2. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
3. Богат В., Ньюкалов В. Развивать творческое мышление (ТРИЗ в детском саду) // Дошкольное воспитание. 1994. № 1. С. 17–19.
4. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
5. Волынкина Н.В. Интеллектуально-творческие способности: инфолингвистический путь развития. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2014. 218 с.
6. Волынкина Н.В. Интеллектуально-творческий потенциал человека как стабилизирующий фактор развития современной России // Профессиональное образование в современном мире. 2014. № 3 (14). С. 96–102.
7. Волынкина Н.В., Терехова Е.Ю., Спиридонов Д.С. Формирование интеллектуально-творческой сферы личности на основе теории решения изобретательских задач в процессе иноязычного образования // Студенческий научный форум – 2017: IX Междунар. студ. электрон. науч. конф. URL: www.scienceforum.ru/2017/2286/30057
8. Выготский Л.Н. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. СПб.: Союз, 1997. 92 с.
9. Комарова Т.С., Зацепина М.Б. Интеграция в воспитательно-образовательной работе детского сада: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез. 2010. 144 с.
10. Кудрявцев В.Т., Урмурзина Б.Г. Творческий потенциал дошкольника: природа и структура. М.: Актобе, 2002.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 434 с.
12. Нестеренко А.А. Страна сказок. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та. 1993. 32 с.
13. Никитенко З.Н., Янченко В.Д., Никитенко Е.А., Дейкина А.Д., Творческая самореализация учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 7–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1702.01>
14. Пронина А.Н., Сушкова И.В., Яковлева И.В. Взаимосвязь социальной успешности и эмоциональных переживаний детей дошкольного возраста // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 89–103. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1703.06>
15. Прохорова Л. Развиваем творческую активность дошкольников // Дошкольное воспитание. 1996. № 5. С. 21–27.
16. Смолеусова Т.В. Концепция личностно ориентированного образования на основе проявления личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 7–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.01>
17. Denham S., Basset H., Mincic M.S., Kalb S., Way E., Segal Y. Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach // Learning and Individual Differences. 2012. Vol. 22. issue 2.

- P. 178–189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
18. Gogol K., Brunner M., Goetz T., Preckel F., Martin R. Structural models of achievement motivation // *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 60. P. 70–89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.309>
 19. Hanesova D.A. Move toward learner-Centered Foreign Language Pedagogy: Focusing on Factors Language Intake // *XLinguae Journal*. 2015. Vol. 8, issue 4. P. 46–59. DOI: 10.18355/XL.2015.08.04.46–59
 20. Harington D., Block J. Prediction creativity in preadolescence from divergent thinking in early childhood // *Journal of Personality & Social Psychology*. 1983. Vol. 45 (3). P. 609–623.
 21. Henry A., Apelgren B. M. Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum // *System*. 2008. № 36 (4). P. 607–623. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.004>
 22. Ibrayev B., Kussainova M. Empirical Research of the Use of Personality-oriented Methods in Primary School Original Research Article // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 140. P. 404–412. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.444>
 23. Nikolov M., Djigunović J. M. Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning // *Annual review of applied linguistics*. 2006. № 26. P. 234–260. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190506000122>
 24. Poolsawad K., Kanjanawasee S., Wudthayagorn J. Development of an English Communicative Competence Diagnostic Approach // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 759–763. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.462>
 25. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? // *Man in India*. Vol. 97, issue 5. 2017. P. 171–185.

FORMATION OF COMPONENTS OF INTELLECTUAL AND CREATIVE SPHERE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

M.A. Gruzdeva (Voronezh, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article poses the problem of the formation of the intellectual and creative sphere of senior preschoolers in the process of early foreign-language education. The purpose is to disclose and scientifically substantiate the nature and specificity of the phenomenon under investigation in the early acquisition of foreign-language culture by senior preschoolers.

Methodology. To solve the problem, we used cultural-historical, personal, activity, axiological, systemic approaches and method of content analysis, pedagogical observation, analysis of the results of preschool children's activity. The article reveals the principles and structure of the intellectual and creative sphere of the senior preschooler and presents in detail the author's technology, mechanisms and psychological and pedagogical conditions that contribute to the intensive formation of the investigated sphere. The evaluation of their effectiveness was carried out using the Pearson criterion χ^2 . The sample consisted of 123 children of the senior preschool age. The author developed a criterial apparatus that includes the criteria and indices of the formedness of the intellectual and creative sphere of senior preschoolers in the process of early foreign-language education:

Results. The method of mathematical analysis of quantitative and qualitative results of the experiment has proved that the developed technology and the realization of psychological and pedagogical conditions contribute to a significant increase in the level of the formedness of the intellectual and creative sphere of preschool children in the process of early foreign-language education.

Conclusion. The results made it possible to draw the following conclusion: the essence of the development of the intellectual and creative sphere of senior preschool children in the process of early foreign education is a pedagogically regulated process aimed at developing emotionally-imaginative, productive-dialectical and value-moral components on the basis of a set of leading ideas of cultural, historical, personal, activity, axiological, systemic approaches and realizing the principles of immersion in emotionally motivating space, problemat�city, stimulating creative imagination, forming creative behaviour pattern.

Key words: *intellectual and creative sphere, principles and stages of formation, criteria and indicators of formedness, senior preschooler, foreign language training, problem training, creative behaviour pattern.*

References

1. Al'tshuller G.S. (2017). To find an idea. Introduction to TIPS – Theory of Inventive Problem Solving. Al'pina Publisher, 404 p.
2. Asmolov A.G. (2012). Optics of enlightenment: socio-cultural perspectives. Moscow, Prosveshchenie.
3. Bogat V., Niukalov V. (1994). To develop creative thinking (TIPS in kindergarten). Preschool education, 1, 17–19.
4. Veraksa N.E. (2006). Dialectical Thinking. Ufa, Vagant, 212 p.
5. Volynkina N.V. (2014). Intellectual and creative abilities: infolinguistic path of development. Voronezh, Nauchnaia kniga, 218 p.
6. Volynkina N.V. (2014). Intellectual and creative potential of man as a stabilizing factor in the development of modern Russia // Vocational education in the modern world, 3 (14), 96–102.
7. Volynkina N.V., Terekhova E.Iu., Spiridonov D.S. Formation of the intellectual and creative sphere of personality on the basis of the Theory of Inventive Problems Solving in the Process of Foreign Language Education // 9th International student online research conference "Student Scientific Forum – 2017". Available at: www.scienceforum.ru/2017/2286/30057
8. Vygotsky L.N. (1997). Imagination and creativity at the preschool age. St. Petersburg, Soiuz, 92 p.
9. Komarova T.S., Zatsepina M.B. (2010). Integration in the educational work of a kindergarten. A handbook for teachers of preschool institutions. Mozaika-Sintez, 144 p.

10. Kudriavtsev V.T., Urmurzina B.G. (2002). The creative potential of a preschooler: nature and structure. Moscow, Aktobe.
11. Maslow A. (2003). Motivation and personality / A. Maslow. St. Petersburg, Piter, 434 p.
12. Nesterenko A.A. (1993). A country of fairy tales. Rostov-on-Don, Publishing house of Rostov University, 32 p.
13. Nikitenko Z.N., Ianchenko V.D., Nikitenko E.A., Deikina A.D. (2017). Creative self-realization of students in the process of learning Russian as a foreign language // Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University, 2, 7–19. Available at: [dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1702.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1702.01)
14. Pronina A.N., Sushkova I.V., Iakovleva I.V. (2017). Interrelation of social success and emotional experiences of preschool children // Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University, 3, 89–103. Available at: [dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1703.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1703.06)
15. Prokhorova L. (1996). Developing the creative activity of preschoolers // Preschool education, 5, 21–27.
16. Smoleusova T.V. (2016). The concept of personality-oriented education on the basis of personality manifestation // Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University, 6, 7–16. Available at: [dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1606.01)
17. Denham S., Basset H., Mincic M. S., Kalb S., Way E., Segal Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach // Learning and Individual Differences. Vol. 22, Issue 2. P. 178–189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
18. Gogol K., Brunner M., Goetz T., Preckel F., Martin R. (2014). Structural models of achievement motivation // Personality and Individual Differences. Vol. 60. pp. 70–89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.309>
19. Hanesova D.A. (2015). Move toward learner-Centered Foreign Language Pedagogy: Focusing on Factors Language Intake // XLanguage Journal. Volume 8. Issue 4. pp. 46–59.
20. Harington D., Block J. (1983). Prediction creativity in preadolescence from divergent thinking in early childhood // Journal of Personality & Social Psychology. V. 45 (3). pp. 609–623.
21. Henry A., Apelgren B. M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum // System. № 36 (4). pp. 607–623. DOI: [http://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.004](https://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.004)
22. Ibrayev B., Kussainova M. (2014). Empirical Research of the Use of Personality-oriented Methods in Primary School Original Research Article // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 140. pp. 404–412. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.444](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.444)
23. Nikolov M., Djigunović J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning // Annual review of applied linguistics. № 26. pp. 234–260. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190506000122>
24. Poolsawad K., Kanjanawasee S., Wudthayagorn J. (2015). Development of an English Communicative Competence Diagnostic Approach // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 191. pp. 759–763. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.462>
25. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. (2017). Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? // Man in India. Vol. 97. Issue 5. pp. 171–185.

УДК 37.01.09

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО ПОЗНАНИЯ МИРА

Е.Ю. Данилова (Красноярский край, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются философский, психологический и педагогический аспекты феномена «художественно-образное познание мира». Анализ педагогической теории и практики позволил выявить противоречие между требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) к перестройке образовательной деятельности в дошкольных образовательных организациях (ДОО) на основе формирования у детей целостных представлений и знаний об окружающем мире, становления ребенка как личности в этом мире и недостаточной сформированностью целостности таких представлений и знаний у детей дошкольного возраста, недостаточной развитостью когнитивной сферы личности. Цель статьи заключается в раскрытии структуры понятия «художественно-образное познание мира» детей дошкольного возраста и в обосновании содержательной характеристики его компонентов во взаимосвязи с когнитивным развитием личности ребенка.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение философско-мировоззренческих и психолого-педагогических аспектов проблемы художественно-образного познания мира в научной литературе, а также положений отечественной педагогической науки о целях и содержании дошкольного образования детей. Важное место в работе принадлежит психологическим теориям о развитии у детей чувственного восприятия, воображения, образного мышления, внимания, памяти, интуиции и воли, лежащих в основе когнитивного развития личности.

Результаты. На основе исследования проблемы художественно-образного познания мира в на-

учной литературе представлена структура понятия «художественно-образное познание мира», обоснована содержательная характеристика его компонентов. Выявлена и логически выстроена связь художественно-образного познания мира и когнитивного развития личности ребенка на основе специфических познавательных и сквозных познавательных процессов, отражающих взаимосвязь чувственного и рационального познания. На основе анализа философско-мировоззренческой и психолого-педагогической литературы автор делает вывод: мыслительные операции (суждения, понятия и умозаключения), обогащенные чувственными процессами (ощущения, восприятие и представления), могут выступать в роли некоего показателя сформированности художественно-образного познания мира в сознании человека. Как следствие, эти процессы мобилизуют все когнитивные и познавательные функции человеческого организма и влияют на развитие внимания, памяти, воли, воображения, интуиции, мышления.

Заключение. Дети старшего дошкольного возраста нуждаются в специальных целенаправленных педагогических условиях для успешного формирования и развития когнитивной сферы личности. Развитие художественно-образного познания мира у детей дошкольного возраста в процессе музыкально-творческой, эвристической, игровой, речевой и мыслительно-познавательной деятельности активно способствует заявленным условиям.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, познание, художественно-образное познание мира, когнитивное развитие, чувственные познавательные процессы, рациональные познавательные процессы, сквозные познавательные процессы.

Постановка проблемы. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует дошкольные образовательные организации на проектирование образовательной деятельности на основе формирования у детей целостных представлений и знаний об окружающем мире и становлении ребенка как лично-

сти в этом мире и другого [ФГОС ДО, 2013, с. 5]. Считаем, что художественно-образное познание мира является необходимой составляющей для формирования целостных представлений о мире в сознании у детей. Оно же выступает основой формирования и развития когнитивного развития ребенка, а также становления его как личности.

Методологию исследования составляют:

– на философском уровне: идеи и положения о всеобщих взаимосвязях, раскрывающих единство и гармонию окружающего мира и человека (Платон, И. Кант, Г. Гегель, М.С. Каган, А.И. Солженицын, А.Г. Спиркин и др.);

– на общенаучном уровне: принципы и методы деятельностного подхода к развивающейся личности, самостоятельности ее творческих проявлений, обеспечивающие художественно-образное познание мира по мере взросления (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин).

Важное место в работе принадлежит психологическим теориям о развитии у детей чувственного восприятия, воображения, образного мышления, внимания, памяти, интуиции, воли, лежащих в основе освоения искусства (Р. Арнхейм, Л.С. Выготский, Н.Н. Подъяков, С.Л. Рубенштейн); фундаментальным исследованиям в музыковедении, искусствознании, эстетике (Б.В. Асафьев, Р. Арнхейм).

Обзор научной литературы проведен на основе анализа трудов великих древних философов [Платон, 1965; 1994; Аристотель, 1976] и мыслителей современности [Арнхейм, 1994; Сохор, 1970; Спиркин, 1972; Подъяков, 1980; Пиаже, 2008; и др.].

В философии «познание мира» рассматривается как способ проникновения в скрытое, недоступное; прикосновение к самой сути мира [Краткая философская энциклопедия, 1994, с. 349], то есть познание мира означает процесс приобретения человеком знаний обо всем, с чем он соприкасается с момента появления на этом свете. В нашем понимании познание мира выступает в роли процесса приобретения общих и частных знаний и постижения смысла обо всем, что нас окружает.

Различают несколько видов познания мира. Например, А.Г. Спиркин выделяет такие виды познания: житейское, практическое (или обыденное), мифологическое, религиозное, философское (или научное) и художественно-образное. Художественно-образная форма познания мира зародилась внутри мифологии и наибольшее развитие получила в искусстве, так

как имеет «определенную специфику», подчеркивает А.Г. Спиркин. Отображает оно окружающий мир и человека в этом мире целостно, строится на образах, а не на понятиях и вбирает в себя весь человеческий опыт, охватывая при этом и «...сферу настоящего, и сферу прошлого, а иногда и будущего. Возникает некая связь поколений в общем потоке всемирной истории» [Спиркин, 1972, с. 410]. В результате такой «бессознательно-художественной переработки природы и общества народной фантазией» из поколения в поколение передаются определенные знания об окружающем мире в виде описательных, слуховых или зрительных образов [Там же, с. 411]. В нашем видении художественно-образное познание мира заставляет человека проводить аналогии своих проблемных ситуаций с решениями главных героев из художественных произведений, дает возможность мысленно исправлять сложную ситуацию, получая при этом важные информационные накопления, чем неизменно дополняет жизненный опыт каждого человека.

Большое внимание художественно-образному познанию мира уделяли многие ученые-философы, считая данный процесс развития как воспитательным, так и образовательным, несущим неоспоримую ценность в общекультурном наследии человечества. А.В. Хуторской трактует художественно-образное познание мира как процесс творческой деятельности людей, формирующий их знания [Хуторской, 2001, с. 56]. А. Сохор определял художественно-образное познание как живую, развивающуюся систему художественного взаимодействия разных уровней, типов, видов музыки как вида искусства [Розенталь, 1972, с. 27]. Неоспоримо и положение К.Д. Ушинского об искусстве как образном познании мира: «Наука познает мир через понятия, а искусство через образы... так как образы создаются из ощущений внешнего мира, существующего объективно» [Цит. по: Гончаров, 1974, с. 237]. Значит, понятие «художественно-образное познание мира» характеризуем как общекультурный процесс развития всего человечества.

Художественно-образная форма познания мира пронизывает многие науки и имеет психологическое обоснование. Педагоги-психологи (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев) распознают на протяжении процесса познания ряд сменяющих друг друга этапов поступающей в мозг информации. Начинается такой процесс познания с ощущений и восприятий, а заканчивается практическими действиями, на основе мыслительных операций. Сами познавательные процессы делят на две группы: 1) «специфические познавательные процессы» и 2) «неспецифические познавательные процессы».

Специфические познавательные процессы по-другому называют «когнитивным развитием» – от латинского «cognitio» – знание, познание, изучение, осознание. Теория когнитивного развития была разработана швейцарским философом и психологом Жаном Пиаже, который выявил некую способность человека более точно отражать окружающий мир и выполнять логические операции над образами, возникающими во взаимодействии с окружающим миром, выделяя эту способность как основу мыслительных процессов. На практике же «когнитивное развитие» (от англ. Cognitive development) – это сознательное развитие мыслительных процессов.

Специфические познавательные процессы делят: 1) на «чувственные»: ощущения, восприятия, представления и 2) «рациональные» (мыслительные): суждения, понятия и умозаключения. С чувственных познавательных процессов начинается процесс познания мира, а именно: ощущения являются первой ниточкой, связывающей человеческое сознание с окружающим его миром через специальные человеческие органы чувств – слух, зрение, осязание, обоняние, вкус, чувство движения или вибрации. Как правило, целый комплекс ощущений – это уже часть восприятия. «Восприятие» как явление основывается на осознании, осмысливании человеком предметов, их свойств и отношений. Впечатления, полученные на основе восприятия, обязательно вводятся в систему уже имеющихся у человека знаний. Ощущения и восприятие – это начало любых познавательных реакций или

действий человека, но не единственных. Даже с закрытыми глазами человек может себе что-либо представить (или вообразить) и удержать в памяти. А то что мы можем удержать в памяти – это уже наши «представления».

«Представления», или «перцепция» (от лат. «perception»), это – «чувственно-наглядный, обобщенный образ предметов и явлений действительности... который может появляться в сознании раньше, чем мы увидим какой-либо предмет или после того, как представляемое объективно уже не присутствует» [Философский словарь, 1991, с. 360]. Представления напрямую связаны с человеческой памятью, так как только обращаясь к уже созданным образцам в сознании на основе полученных восприятий и ощущений, человек получает возможность формирования в сознании новых представлений. Еще Аристотель замечал: «Размышляющей душе представления как бы заменяют ощущения» [Аристотель, 1976, с. 438]. Чувственные познавательные процессы охватывают всю чувственную сферу человека и являются основным элементом в познании мира.

Вторая группа специфических познавательных процессов – мыслительные (когнитивные) процессы, или «мышление», также тесно взаимосвязаны с познанием мира. Подтверждение находим в философских источниках: «Познание мира, – говорится в философском словаре М.М. Розенталя, – процесс отражения и воспроизведения... в человеческом мышлении действительности» [Розенталь, 1972, с. 318]. Согласно философии Аристотеля, все мыслительные и чувственные процессы взаимосвязаны и перетекают друг в друга, наращивая определенный опыт в распознавании единичного в общем и постигая сущность вещи [Аристотель, 1976, с. 438]. Именно Аристотель создал теорию мышления. Он дал анализ «частей» души: памяти, эмоций, выделил переходы от ощущений к общему восприятию, а затем – к обобщенному представлению; а также от мнения через понятие к знанию, а от желания – к разумной воле. Обозначил мыслительные операции: «суждения», «умозаключения» и «понятия» как

основные формы мыслительной деятельности. Таким образом, чувственные познавательные процессы выступают активным проводником информации к сознанию, а рациональные отвечают за мыслительную деятельность по переработке всей входящей информации.

Э. Кант все эти чувственные и мыслительные процессы связывал воедино и называл «рассудком», подчеркивая при этом, что без чувственной сферы наши «мысли были бы пусты», а без понятий – наши «чувства были бы слепы». И потому «...в одинаковой мере необходимо свои понятия делать чувственными (т.е. присоединять к ним в созерцании предмет), а свои созерцания постигать рассудком *«verstandlich zu machen»* – подводить их под понятия. Эти две способности не могут выполнять функции друг друга. Рассудок ничего не может созерцать, а чувства ничего не могут мыслить. Только из соединения их может возникнуть знание» [Кант, 1994, с. 23]. Чувственным и мыслительным познавательным процессам активно помогают сквозные процессы.

Память, внимание, воображение, интуиция и воля относятся к неспецифическим (универсальным) познавательным процессам. Их называют еще «сквозными», потому как данные процессы участвуют как во всех познавательных, так и во всех поведенческих и психических процессах, проходящих в организме человека. «Внимание», необходимо заметить, не является «самостоятельной психической функцией», так как его нельзя наблюдать само по себе. Оно связано с восприятием, если мы рассматриваем или принимаем или вслушиваемся; связано с мышлением, если мы взялись решить какую-либо задачу; связано с памятью, если мы пытаемся что-то вспомнить или прикладываем усилия для запоминания; и даже связано с воображением, когда мы что-либо можем себе представить. Таким образом, внимание – это возможность человека выбирать для себя необходимое действие на данный момент и концентрировать на нем свое воображение или память, восприятие или мышление. Огромную роль внимания в познавательном развитии де-

тей отмечал К.Д. Ушинский: «...внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира» [Ушинский, 1954, с. 339].

Художественно-образное познание мира детьми в дошкольном учреждении как педагогический аспект может быть как самостоятельной, так и педагогически организованной познавательной деятельностью. Психологами-исследователями (Л.С. Выготским, С.Л. Рубенштейном, Н.Н. Подъяковым и другими) замечено, что особенностью детского мышления является его синкретизм, т.е. нерасчлененность входящей информации. Ребенок воспринимает любую ситуацию как целостное явление, не может выделить отдельные детали, а потому часто не в состоянии самостоятельно найти правильное решение той или иной задачи. Помощь взрослого – педагогически организованная познавательная деятельность – обучение детей с помощью анализа и выделения, точнее, целенаправленного укрупнения отдельных деталей той или иной информации в какой-либо ситуации – играет существенно важное значение в познании мира ребенком.

Познание мира рождается с появлением ребенка на свет и сопровождает его на протяжении всей жизни. По мере роста и развития как личности, приобретая знания и практические умения, а также постоянно совершенствуя их в деятельности, ребенок через ощущения и восприятие познает мир и отражает (представляет) его в своем сознании. В переработке информации сознанием ощущения и восприятие у ребенка выступают как единый, нерасторжимый процесс. Причем восприятие – «это не простая механическая запись стимулов, поступающих от физического мира к рецепторам органов чувств, а, – по словам американского психолога Р. Арнхейма, – ...в высшей степени активное и творческое запечатление в сознании структурных образований» [Арнхейм, 1994, с. 8].

Достигая старшего дошкольного возраста с помощью организованной познавательной деятельности педагогом, ребенок получает возможность быстрого роста художественно-образного

познания мира в его сознании при активном развитии воображения и увеличении объема памяти. Наиболее успешно развитие художественно-образного познания мира в сознании ребенка происходит при активном сочетании мыслительной, творческой и речевой деятельности, что сопровождается желаниями детей узнавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, выражается в стремлении понять их сущность, найти между ними имеющиеся отношения и связи и поделиться своими «находками» со всеми остальными. Это же отражает развитие положительных личностных качеств ребенка.

Огромное значение в когнитивном развитии детей имеет развитие «чувственного восприятия» как некоей способности акцентировать свое внимание на чувственных впечатлениях. «Всякое познание начинается с чувственного восприятия... – говорится в философии Аристотеля. – Если нет чувственного восприятия, то отсутствует и какое-нибудь знание, которое невозможно приобрести. Умозаключать посредством неведения невозможно» [Аристотель, 1976, с. 438]. Чувственное восприятие выступает основой художественно-образного познания мира в сознании ребенка. Знание общего, так или иначе, заложено в каждом развивающемся субъекте и имеет возможность с помощью чувственного восприятия и активности разума субъекта переоплотиться в новое более целостное знание в голове познающего. Таким образом, чувственное восприятие – основа развития художественно-образного познания мира, которое, в свою очередь, развивается у ребенка под воздействием направляющей деятельности педагога. Обучение детей дошкольного возраста на основе развития у них чувственного восприятия и формирования и развития художественно-образного познания мира может быть очень результативным. Ребенок получает возможность взаимодействовать с окружающим миром, открывать его для себя через ощущения и переживания на основе анализа собственных чувственных впечатлений и художественных образов.

Художественные образы, по мнению К.Д. Ушинского, содержат и знания, и эмоции, и мотивы, и смыслы, и интенции, и поступки: «Это высшие предметные переживания, связанные с открытием различных граней окружающего мира, его “тайн”, пониманием явлений собственного внутреннего мира» [Ушинский, 1954, с. 135]. Художественный образ – это некий путь от образа к понятию через чувственное познание. Путь от образа к понятию – это «путь от синтетического вида мышления к аналитическому» (по Гегелю). Данный закономерный процесс развития сознания человека, представляет собой «... два этапа в познании мира: 1) посредством синтеза – то есть цельности, представленной через чувственный образ; 2) посредством анализа, в основе которого двойственность выступает как метод научного познания» [Философский словарь, 1991]. Как результат ребенок получает «зерно новой цельности» [Там же]. Механизмом работает образ, который проявляется в каждом виде искусства через собственные средства. Литературный образ создают образные определения, сравнения эпитеты и т.д.; образ театральный проявляется через определенные жесты, мимику, голосовую интонацию, движения; образ в художественной деятельности проступает через величину, форму рисунка, а также цвета и их оттенки. Музыкальный образ прорисовывается через мелодию, гармонию, динамику, ритм, интонацию и т.д. А в результате обработки сознанием всех вышеперечисленных средств и появляется новое цельное знание, то есть прочувствованный образ, обработанный разумом и прошедший путь от чувственного восприятия через анализ собственных ощущений до мыслительной деятельности и нашедший выход в речевом исполнении, воплотится в новое более зрелое – целостное знание и останется в памяти познающего как некое «открытие» для него.

Следовательно, эстетическая, музыкальная, художественная и творческая деятельность помогает детям познавать предметы и явления мира с разных сторон. Происходит это посредством осознания собственных ощущений и вос-

приятый действительности всеми доступными органами чувств и при передаче образов воспринятого через речемыслительную деятельность: анализ, рассуждения, выстраивание логических цепочек, формулирование выводов, подведение под понятия, а также посредством переноса воображением ребенка понятных образов в разные формы художественно-творческой (музыкальной, изобразительной, конструктивной, архитектурной) деятельности детей с использованием средств выразительности, специфических для того или иного вида искусства.

Результаты исследования. Художественно-образное познание мира – поиск универсальных знаний, который основан на познавательных процессах, протекающих в голове познающего. Данный творческо-поисковый процесс связан с умственным развитием человека и задействует все психические: чувственные (сенсорные), мыслительные (когнитивные), а также сквозные (универсальные) функции в сознании познающего. Эти процессы являются основой формирования и развития когнитивного развития ребенка, а именно развития всех видов мыслительных процессов, выступающих в формах: суждения, понятия, умозаключения. Способствуют развитию чувственных психических процессов, таких как ощущения, восприятие, представления, и становлению его как личности через развитие сквозных психических процессов: внимания, воображения, памяти, интуиции, воли.

Заключение. Творческая деятельность педагога с детьми старшего дошкольного возраста, выстроенная с опорой на чувственном восприятии и мыслительных процессах, способствует ускоренному развитию у детей художественно-образного познания мира, способствует формированию целостной картины мира в сознании ребенка, его когнитивному развитию, а также становлению его как личности. Именно таким образом происходит некий «рост разумности», который развивает способность у ребенка выполнять логические операции (анализ и синтез) с образами, включая новые способы представления информации в своем сознании. Как результат выступает способность ребенка более

точно отражать в своих представлениях окружающий мир и выполнять логические операции над образами, возникающими при обучении. Эти положения удовлетворяют целевым ориентирам ФГОС ДО.

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. М., 1976. Т. 1. 550 с.
2. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства: пер. с англ. М., 1994. 352 с.
3. Восприятие и действие / ред. А.В. Запорожец. М., 1967. 324 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: кн. для учителя. М., 1991. 96 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. 3-е изд. М., 1986. 572 с.
6. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. М.: Педагогика, 1974. 272 с.
7. Кант Э. Критика чистого разума. М., 1994. 268 с.
8. Краткая философская энциклопедия. М., 1994. 576 с.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008. 448 с.
10. Платон. Избранные диалоги. М.: Художественная литература. 1965. 442 с.
11. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. / общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. М., 1994. Т. 3. 654 с.
12. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / НИИ дошк. восп. АПН СССР. М., 1977. 271 с.
13. Поддьяков Н.Н. Психолого-педагогическое исследование содержания методов умственного воспитания // Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. М., 1980. С. 5–28.
14. Розенталь М.М. Философский словарь. Изд. 3-е. М., 1972. 496 с.
15. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. 147 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 713 с.
17. Сохор А. Музыка как вид искусства. М., 1970. 192 с.

18. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М., 1972. 303 с.
19. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 1954. Т. 2. 476 с.
20. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М., 1988. Т. 1. 414 с.
21. Факультет электроники и вычислительной техники. Неофициальный сайт факультета ВолгГТУ. 2017 [Электронный ресурс]. URL: http://fevt.ru/load/filosofiya_platona/30-1-0-882
22. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). От 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/29614.html/> (дата обращения: 25.12.2017 г.).
23. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд. перераб. и доп. М., 1991. 560 с.
24. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя. М., 2000. 320 с.
25. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник. СПб., 2001. 544 с.

COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S PERSONALITY IN THE PROCESS OF THE ARTISTIC-FIGURATIVE UNDERSTANDING OF THE WORLD

E.Iu. Danilova (Krasnoyarsk Krai, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article considers the philosophical, psychological and pedagogical aspects of the phenomenon "the artistic-figurative understanding of the world". The analysis of the pedagogical theory and practice made it possible to identify the contradiction between the requirements of the federal state educational standard of pre-school education (FSES of PE) for the restructuring of educational activities in pre-school educational organizations (PEO) based on the formation of children's holistic views and knowledge of the world around them, a child's personality development in this world and insufficient maturity of integrity of such representations and knowledge of preschool children, as well as inadequate development of a cognitive sphere of personality. *The purpose of the article* is to reveal the structure of the concept of artistic-figurative understanding of the world of preschool children and to substantiate the content characteristic of its components in correlation with the cognitive development of the child's personality.

The methodology of the research is the analysis and generalization of philosophical, ideological, psychological and pedagogical aspects of the problem of the artistic-figurative understanding of the world in the scientific literature, as well as the provisions of the national pedagogical science about the purposes and content of pre-school education of children. An important place in the work belongs to psychological theories about the development of sensory perception, imagination, imaginative thinking, attention, memory, intuition and will in children underlying the cognitive development of the individual.

Results. On the basis of the study of the problem of the artistic-figurative understanding of the world, the scientific literature presents the structure of the concept of "the artistic-figurative understanding of the world" and substantiates the content characteristic of its components. It also has revealed and logically constructed the connection between the artistic-figurative understanding of the world and the cognitive development of the child's personality on the basis of specific cognitive and through cognitive processes reflecting the interrelation of sensory and rational cognition. Based on the analysis of the philosophical, ideological, psychological and pedagogical literature, the author concludes: mental operations (judgments, concepts and conclusions) enriched by sensory processes (sensations, perceptions and perceptions) can act as an indicator of the maturity of the artistic-figurative understanding of the world in the mind of man. As a consequence, these processes mobilize all the cognitive functions of the human body and influence the development of attention, memory, will, imagination, intuition, thinking.

Conclusion. Children of the senior preschool age need special, purposeful pedagogical conditions for the successful formation and development of the cognitive sphere of the personality. The development of the artistic-figurative understanding of the world among preschool children in the process of musical, creative, heuristic, playful, verbal and cognitive activities contributes to the stated conditions a lot.

Key words: *children of preschool age, cognition, artistic-figurative understanding of the world, cognitive development, sensory cognitive processes, rational cognitive processes, through cognitive processes.*

References

1. Aristotle (1976). Compositions: In 4 vols. Vol. 1. Moscow, 550 p.
2. Arnheim R. (1994). New essays on the psychology of art (Translated from English). Moscow, 352 p.
3. Perception and action (1967). Ed. by A.V. Zaporozhets. Moscow, 324 p.
4. Vygotsky L.S. (1986). Psychology of art. 3rd ed. Moscow, 572 p.
5. Vygotsky L.S. (1991). Imagination and creativity in childhood. Psychological essay: teacher's book. Moscow, 96 p.
6. Goncharov N.K. (1974). Pedagogical system of K.D. Ushinsky. Moscow, Pedagogika, 272 p.
7. Kant E. (1994). Critique of Pure Reason. Moscow, 268 p.
8. Brief philosophical encyclopedia. (1994). Moscow, 576 p.

9. Piaget J. (2008). Speech and thinking of the child. Rimis, 448 p.
10. Plato (1965). Selected dialogues. Khudozhestvennaia litaratura. Moscow, 442 p.
11. Plato (1994). Collection edition in 4 vols. Vol. 3. Ed. by A.F. Losev, V.F. Asmus, A.A. Takho-Godi. Moscow, 654 p.
12. Podd'iaikov N.N. (1977). Preschooler's thinking; NII doshk. vosp. APN SSSR. Moscow, 271 p.
13. Podd'iaikov N.N. (1980). Psychological and pedagogical research of the content of mental education methodology. In the book: The content and methods of preschool children's mental education. Moscow, 5–28.
14. Rosental' M.M. (1972). Philosophical dictionary. Ed. 3rd. Moscow, 496 p.
15. Rubinshtein S.L. (1958). On thinking and ways of its research. Moscow, 147 p.
16. Rubinshtein S.L. (2006). Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Piter, 713 p.
17. Sokhor A. (1970). Music as an art form. Moscow, 192 p.
18. Spirkin A.G. (1972). Consciousness and self-awareness. Moscow, 303 p.
19. Ushinsky K.D. (1954). Selected pedagogical works. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, 476 p.
20. Ushinsky K.D. (1988). Pedagogical works. In 6 vols. Vol. 1. Moscow, 414 p.
21. Faculty of Electronics and Computer Engineering. Unofficial site of the VolgSTU faculty (2017). Available at: fevt.ru/load/filosofiya_platona/30-1-0-882
22. Federal state educational standard of preschool education. From 17.10.2013, No. 1155 "On approval of the federal state educational standard of pre-school education". Available at: www.consultant.ru/law/hotdocs/29614.html/ (accessed December 25, 2017).
23. Philosophical dictionary (1991). Ed. by I.T. Frolov. The 6th revised ed. Moscow, 560 p.
24. Khutorskoy A.V. (2001). Modern didactics: a textbook. St. Petersburg, 544 p.
25. Khutorskoy A.V. (2000). Development of the giftedness of schoolchildren: the method of productive learning: a manual for the teacher. Moscow, 320 p.

УДК 37.01

АНАЛИЗ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

И.В. Дуда (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена рассмотрению проблемы трудных ситуаций школьников с ограниченными возможностями здоровья в современной школе. *Целью статьи* является представление анализа результатов эмпирического исследования содержания трудных ситуаций школьников с ограниченными возможностями здоровья и способов их преодоления. Изучение трудных ситуаций школьников с ограниченными возможностями здоровья (на примере школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата) проводилось на базе школы-интерната № 1 им. В.П. Сиякова г. Красноярск.

Методологической основой исследования послужили концепция трудной ситуации, разрабатываемой в исследованиях Т. Томашевского, М. Тышковой; работы Б.В. Зейгарник, В.В. Николаевой, А.Ш. Тхостова в области изучения возможностей встраивания хронического заболевания в систему смысловой сферы личности и влияния на отношение личности к окружающей действительности. В заключение представлен анализ результатов исследования.

Результаты. Представлен анализ результатов эмпирического исследования содержания трудных

ситуаций школьников с ограниченными возможностями здоровья и способов их преодоления. Показано, что школьники с ОВЗ испытывают в том числе особые трудные ситуации, связанные с заболеванием, необходимым выполнением медицинских предписаний.

Заключение. В силу актуальности и практической значимости проблемы обозначена необходимость выявления и научного обоснования подходов, способствующих формированию конструктивных способов преодоления трудных ситуаций школьников с ограниченными возможностями здоровья в современной образовательной практике.

Авторский вклад заключается в осуществлении теоретического анализа научной литературы, определении и обосновании методов исследования, обработке и анализе данных изучения трудных ситуаций школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: трудная ситуация, социальная ситуация развития, смысловая сфера личности, ценностное отношение, ценностная установка, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Постановка проблемы. На современном этапе развития общества обозначилась тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный государственный образовательный стандарт обозначает необходимость обеспечения условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в создании специальных условиях обучения, – детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо выявление их особых образовательных потребностей, обусловленных недостатками в их

физическом и (или) психическом развитии, и оказание им психоло-педагогического сопровождения [Акатов, 2004; Малофеев, 2008; Егоров, 2012; Алехина, 2013], одним из направлений которого является оказание помощи в принятии себя, своего физического «Я». В процессе оказания психолого-педагогической помощи необходимо, с одной стороны, знание личностных особенностей подростка с ОВЗ, с другой – содержания ситуаций, которые воспринимаются ими как трудные.

Методологической основой исследования является концепция трудной ситуации, разрабатываемая в исследованиях Т. Томашевского,

М. Тышковой [Tomaszewski, 1975; Tyszkowa, 1979; Тышкова, 1987]. Согласно данному подходу ситуация понимается как актуальная система взаимодействия субъекта и окружения. Трудная ситуация – такая система задач (целей), условий действия и возможностей действующего субъекта, в которой нарушение равновесия между этими элементами достигает такой степени, что необходима новая координация отношений субъекта с окружением, что, в свою очередь, влечет за собой перегрузку системы психической регуляции и вызывает отрицательные эмоции [Тышкова, 1987]. При продолжении такого состояния появляются изменения в поведении личности, в частности реорганизация или дезорганизация направленной на цель деятельности [Анцыферова, 1994; Логинова, 2000].

В трудной ситуации достижение необходимого результата невозможно без восстановления равновесия ее структуры [Данилова¹, 1990; Калинина, 2013].

Указание на отрицательные эмоции важно, так как не каждое нарушение деятельности и наличие препятствий переживается как трудность. Это во многом связано с тем, что человек реагирует на ситуацию в зависимости от того, как он эту ситуацию воспринимает и оценивает, то есть какой личностный смысл она для него имеет. Эмоции же в этом случае выполняют роль своеобразных указателей, сигнализирующих о значении происходящего для субъекта [Бурлачук, Михайлова, 1997; Большакова, 2002].

Результаты исследования. Изучение трудных ситуаций обучающихся проводилось на базе школы-интерната № 1 г. Красноярск. В исследовании приняли участие 120 школьников с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для нашего исследования важными являются идеи Б.В. Зейгарник, В.В. Николаевой, А.Ш. Тхостова о том, что любое хроническое заболевание встроено в систему смысловой сферы личности и оказывает значительное влияние

на отношение личности к окружающей действительности [Николаева 1997; Дуда, 2010].

Для изучения у школьников с ОВЗ трудных ситуаций, способов их преодоления мы использовали две группы методов, существенно дополняющих друг друга: интроспективные методы, основанные на получении субъективных данных, то есть самоотчетов; неинтроспективные методы – наблюдение и моделирование трудных ситуаций.

В качестве основного метода использовалась индивидуальная стандартизированная беседа, направленная на выяснение представлений школьников о возникающих у них трудных ситуациях и способах их преодоления. Поскольку трудная ситуация представляет собой субъективный показатель, отражающий отношение к этой ситуации самого субъекта, необходимо было обратиться к анализу собственных представлений старшеклассников о том, какие ситуации они считают для себя трудными. Беседа позволила также выявить те усилия, которые предпринимаются школьниками для преодоления трудной ситуации. Беседа со школьниками носила индивидуальный характер и проводилась по стандартной схеме, включающей несколько этапов.

1. Школьников просили рассказать о том, бывают ли в их жизни трудные ситуации; какие это ситуации; почему они вызывают затруднение.

2. Выяснялось, как учащиеся ведут себя в таких ситуациях, пытаются ли их преодолевать и что для этого делают. В тех случаях, когда школьники не могли назвать трудную для себя ситуацию или же рассказать о своем поведении в трудной ситуации, им предлагался ряд ситуаций, наиболее типичных для детей школьного возраста, которые требуют усилия управлять своим поведением (например: контрольная работа, участие в конкурсах и т.п.). После установки степени их трудности для ребенка выяснялись особенности его поведения в этих ситуациях.

3. Для выяснения информированности о возможных способах преодоления трудных ситуациях школьникам предлагалось дать совет человеку, который оказался в трудной ситуации и не мог

¹ Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9–11 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. М., 1990. 20 с.

с ней справиться. При этом выбиралась ситуация, предварительно названная самим школьником, или любая другая по его желанию.

На основании полученных самоотчетов детей проводился анализ содержания названных школьниками трудных ситуаций, выделялись различные их категории. Результаты опроса позволили установить, что для детей исследуемого возраста, возникновение трудных ситуаций является реальным, хорошо осознаваемым фактом жизни, поскольку 97,5 % (117 человек) опрошенных смогли назвать какую-либо для себя ситуацию трудной ситуацией. Всего было получено 408 детских высказываний, отражающих наличие трудных ситуаций. В среднем школьники смогли назвать 3–4 трудных ситуации.

Содержание трудных ситуаций, названных школьниками, связано, как правило, с естественным развитием ребенка, особенностями проявления ведущей деятельности. В ответах преобладают трудные ситуации, проявляющиеся в межличностном общении с группой сверстников; в самореализации и независимости. Также представлены трудные ситуации старшеклассников, связанные с обретением психосексуальной идентичности, дис-

морфоманией (озабоченности своим телом и внешностью), осуществлением личностных выборов, профессиональным и жизненным самоопределением. Особенности заболевания, а также специфика обучения и жизнедеятельности школьников с ОВЗ в условиях специальной школы-интерната являются объективными факторами риска для возникновения особых трудных ситуаций школьников. В ходе содержательного анализа названные школьниками трудные ситуации в зависимости от темы были распределены на 3 группы, на основании которых был составлен эмпирический перечень трудных ситуаций. Данные приведены в таблице.

В ходе опроса было получено 408 высказываний школьников, из которых 186 высказываний (45,6 %) отражают трудные ситуации, вызванные выполнением ортопедического режима, 151 высказывание (37 %) – с общением, 71 высказывание (17,4 %) – с учебной деятельностью.

Результаты исследования показывают, что трудными школьники считают прежде всего ситуации, обладающие высокой личностной значимостью, затрагивающие различные аспекты «Я» (самооценку, самоуважение, притязание, отношение к себе).

Классификация трудных ситуаций по областям их возникновения у школьников с ОВЗ

Classification of challenges schoolchildren with disabilities face by their causes

Тип трудных ситуаций	Ответы учащихся, %
1	2
1. Трудные ситуации, вызванные выполнением ортопедического режима: – невозможность выбрать профессию, какую хочется; – испытывание комплекса физической неполноценности; – наличие внешних косметических дефектов, обусловленных заболеванием; – выполнение ежедневных однообразных процедур; – постоянное взаимодействие с людьми в белых халатах; – лежать на кушетке; – постоянно следить за своей осанкой В целом выделено ситуаций	97 (52,1) 53 (28,5) 13 (7) 8 (4,3) 6 (3,2) 5 (2,7) 4 (2,2) 186 (45,6)
2. Трудные ситуации, возникающие в общении: – разлука с матерью, близкими родственниками (отрыв от семьи); – сложности общения со здоровыми сверстниками; – коммуникативная усталость от постоянного общения друг с другом и со взрослыми; – невозможность побыть одному; – маргинальные трудности; – ежегодная смена состава класса В целом выделено ситуаций	68 (37,7) 43 (28,5) 20 (13,2) 13 (8,6) 4 (2,6) 3 (2) 151 (37)

Окончание табл.

1	2
3. Трудные ситуации, возникающие в учебной деятельности:	
– ответ перед классом;	18 (25,4)
– общеучебные;	11 (15,5)
– неудовлетворенность родителей успеваемостью детей;	9 (12,7)
– стрессогенное поведение учителя (насмешки, унижение);	9 (12,7)
– наличие интеллектуальных затруднений;	8 (11,3)
– несовпадение требований учителей (интерната и прежней школы);	8 (11,3)
– получение неудовлетворительной отметки	5 (7)
– контрольные, проверочные работы	3 (4,2)
В целом выделено ситуаций	71 (17,4)

Изначально предполагалось, что наибольшее количество ответов школьников будет отражать трудные ситуации в учебной деятельности, что связано с пониженной работоспособностью школьников с ОВЗ, их быстрой утомляемостью и т.п. Однако это предположение не оправдалось. Наибольшее число высказываний школьников отражают трудные ситуации, связанные с выполнением ортопедического режима. Ортопедический режим, направленный на укрепление и коррекцию ослабленных естественных функций позвоночника и грудной клетки, является новым и значимым явлением в жизни школьника. Старшеклассникам физически сложно в течение дня следить за своей осанкой, выполнять комплекс лечебной физкультуры и корригирующей гимнастики, постоянно взаимодействовать с медперсоналом, что можно объяснить недостаточно сформированной волевой сферой. Кроме того, сказываются сложившиеся стереотипы, проявляющиеся в отсутствии желания заниматься гимнастикой. Проведенный предварительный опрос старшеклассников показал, что менее половины школьников хотели бы заниматься физическими упражнениями и только незначительная часть старшеклассников систематически выполняют физические упражнения самостоятельно или под руководством родителей, хотя понимают значимость выполнения ортопедического режима для стабилизации состояния позвоночника, костно-мышечного корсета, в целом для всего курса лечения. Тем не менее почти в половине ответов старшеклассников названа эта

трудная ситуация, хотя доминирующей в системе ценностных ориентаций школьников с ограниченными возможностями здоровья является ценность здоровья, которая воспринимается ими как смыслообразующая, определяющая дальнейшую направленность поведения и деятельности [Чижакова, 2014; Дуда, 2017].

В этой группе трудных ситуаций преобладают следующие трудности: «невозможность выбрать профессию, какую хочется» (97 человек; 52,1 %), «испытываю комплекс физической неполноценности» (53 человек; 28,5 %).

Ситуации, возникающие в общении, занимают второе место по количеству высказываний старшеклассников. В ответах школьников данной группы доминируют «отрыв от семьи, разлука с матерью, с близкими родственниками» (68 человек; 37,7 %). Поэтому мы считаем важным создание воспитательного пространства в специальной школе-интернате, которое было бы приближено к домашней обстановке.

Наименьшее количество высказываний старшеклассников заняли ситуации, возникающие в учебной деятельности. В данной группе большее количество трудностей у школьников вызывает «ответ перед классом» (18 человек; 25,4 %), «наличие интеллектуальных затруднений» (11 человек; 15,5 %). В то же время, по данным исследования ценностных ориентаций (методика М. Рокича), ценность «познание» является малозначимой для старшеклассников. Это может свидетельствовать о том, что названная ценность не осознается ими и не является регулятором поведения и деятельности. Задачи, свя-

занные с выбором профессии, с реализацией в творческой деятельности отодвигаются старшеклассниками на второй план, что может привести к затруднениям в реализации новообразованного возраста. В качестве дальнейшей исследовательской задачи считаем необходимым показать старшеклассникам значимость ценности познания, чему будут способствовать, по нашему мнению, дифференциация и индивидуализация обучения школьников.

Изучение представлений старшеклассников о способах преодоления трудных ситуаций позволило сформулировать следующее. Конструктивные способы преодоления трудных ситуаций (безконфликтное решение, стремление к компромиссу, обращение за помощью к взрослым, другим людям) назвали 67 (55,8 %) старшеклассников. Остальные – неконструктивные способы преодоления трудных ситуаций.

Заключение. В целом можно сформулировать следующее. С одной стороны, трудные ситуации для развития ребенка являются типичными, имеющими конструктивное значение, так как вызывают его активность, направленную на их преодоление, порождают потребность искать и находить способы овладения препятствиями, вырабатывать стратегии преодоления, что имеет важное значение для успешного процесса социализации личности. С другой стороны, любая трудная ситуация приводит к нарушению деятельности, сложившихся отношений, порождает отрицательные эмоции и переживания, вызывает дискомфорт. Не все школьники с ОВЗ без внешней помощи способны справиться с трудными ситуациями, конструктивно их решать, поэтому необходимы специально организованная поддержка и помощь специалистов.

Библиографический список

1. Акатов Л.И. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. М.: Просвещение, 2004. 276 с.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возмож-

ностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченными возможностями здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. федерал. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 71–95.

3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
4. Большакова Ю. В. Психолого-педагогические особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве. М.: Педагогика, 2002. 349 с.
5. Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. 2002. № 1. С. 5–17.
6. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 121–132.
7. Дуда И.В. Ценностные ориентации больных сколиозом школьников: диагностика, формирование: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 264 с.
8. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. С. 35–39.
9. Калинина Н.В. Трудные жизненные ситуации с позиции современных школьников // Известия Саратов. ун-та. Новая сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 3(7). С. 245–250.
10. Логинова Н.А. Развитие личности и её жизненный путь // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 238–246.
11. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями. М.: Педагогика Пресс, 2006. 284 с.

12. Малофеев Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Российская академия образования. М., 2008. 33 с.
13. Москвитина О.А. Представления младших подростков о трудных жизненных ситуациях // Журнал прикладной психологии. 2004. № 4. С. 95–98.
14. Москвитина О.А. Специфика представлений младших подростков о способах поведения в трудных жизненных ситуациях // Актуальные проблемы современной науки. 2004. № 5. С. 74–79.
15. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1987. 166 с.
16. Соколова Н.Д., Калиникова Л.В. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. М., 2005. 180 с.
17. Стрельцова И.П. Трудные жизненные ситуации в подростковом и юношеском возрасте // Ученые записки НТГПИ, 2002 / Нижнетагильский гос. пед. ин-т. Нижний Тагил, 2002. С. 97–102. (Психолого-педагогические науки).
18. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 43–58.
19. Чижакова Г.И. Развитие ценностных представлений в отечественной педагогике: кол. монография // Развитие личности в условиях обновленного образования / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 232–273.
20. Чижакова Г.И., Дуда И.В. Формирование ценностных ориентаций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в современной школе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 6–17. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-41-3-01
21. Arthur J., & Carr D. (2013). Character in learning for life: A virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education // Journal of Beliefs & Values. 2013. 34(1). P. 26–35. DOI: 10.1080/13617672.2013.759343
22. Carr D. (2014). Metaphysics and methods in moral enquiry and education: Some old philosophical wine for new theoretical bottles // Journal of Moral Education. 2014. 43(4). P. 500–515. DOI: 10.1080/03057240.2014.943167
23. Tomaszewski T. Czlowiek i otoczenie / T. Tomaszewski (red.) // Psychologia. Warszawa: WSiP, 1975. PWN.
24. Turner R.J., Roszel P. Psychosocial resources and the stress process // Stress and mental health. Contemporary issues and prospects for the future. New York: Plenum Press, 1994. P. 179–210.
25. Tyszkowa M. Zachowanie sie dzieci w wieku 5-12 lat w trudnych sytuacjach zadaniowych / I. Obuchowska, O.W. Owczynnikowa, J. Reykowska (red.) // Badania nad osobowoscia dzieci i mlodziezy. Prace psychologow polskich i radzieckich. Warszawa: WSiP, 1979.
26. Tyszkowa M. Sytuacyjno-poznawcza koncepcja odpornosci psychicznej // Przegląd Psychologiczny. 1978. No. I. S. 3–18.
27. Responses of Preschoolers in Two Frustrating Episodes: Emergence of Complex Strategies for Emotion regulation // The Jour of Genetic Psychol. 2000/ 16 (12). P. 182–202.
28. Sanderse W. The meaning of role modelling in moral and character education // Journal of Moral Education. 2013. 42(1). P. 28–42. DOI: 10.1080/03057240.2012.690727

ANALYSIS OF CHALLENGES CHILDREN WITH HEALTH DISABILITIES FACE IN MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

I.V. Duda (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article is devoted to the problem of challenges schoolchildren with health disabilities face in the modern school. The purpose of the article is to present an analysis of the results of an empirical study of the content of challenges schoolchildren with disabilities face, and ways to overcome them. The study of challenges schoolchildren with disabilities face (based on the example of schoolchildren with musculoskeletal disorders) was conducted on the basis of the boarding school No. 1 named after V.P. Sinyakov, in the city of Krasnoyarsk.

The methodological basis of the study was the concept of a challenge, developed in the studies of T. Tomashevsky, M. Tyshkova; the works of B.V. Zeigarnik, V.V. Nikolaeva, A.Sh. Tkhostova in the field of studying the possibilities of embedding a chronic disease into the system of the semantic sphere of the personality and influencing the attitude of the person to the surrounding reality. In conclusion, the article presents an analysis of the results of the study.

Results. The analysis of the results of an empirical study of the content of challenges schoolchildren with disabilities face and ways to overcome them is presented. It is shown that schoolchildren with HIA face, in particular, special challenges related to the disease, necessary fulfillment of medical prescriptions.

Conclusion. Due to the relevance and practical significance of the problem, it is necessary to identify and scientifically substantiate approaches that contribute to the formation of constructive ways of overcoming challenges schoolchildren with disabilities face in modern educational practice.

The author's contribution consists in the theoretical analysis of scientific literature, the definition and justification of research methods, processing and analysis of data on the study of challenges schoolchildren with disabilities face.

Key words: *challenge, social development situation, semantic sphere of personality, value attitude, value system, students with disabilities.*

References

1. Akatov L.I. (2004). Psychological foundations of social rehabilitation of children with disabilities. Moscow, Prosveshchenie, 276 p.
2. Alekhina S.V. (2013). Inclusive education for children with disabilities // Modern educational technologies in working with children with disabilities: monograph / N.V. Novikova, L.A. Kazakova, S.V. Alekhina; under the general editorship of N.V. Laletin; Siberian Federal University, Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 71–95.
3. Antsyferova L.I. (1994). Personality in difficult living conditions: re-thinking, transformation of situations and psychological defense // Psychological Journal, 15 (1), 3–18.
4. Burlachuk L.F., Mikhailova N.B. (2002). On the psychological theory of the situation // Psychological journal, 1, 5–17.
5. Grishina N.V. (1997). Psychology of social situations // Psychology Issues, 1, 121–132.
6. Bol'shakova Iu.V. (2002). Psychological and pedagogical features of accompanying children with disabilities in inclusive educational space. Moscow, Pedagogika, 349 p.
7. Duda I.V. (2010). Value attitudes of schoolchildren with scoliosis: diagnosis, formation (monograph). Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 264 p.
8. Egorov P.R. (2012). Theoretical approaches to inclusive education of people with special educational needs. Theory and practice of social development, 3, 35–39.
9. Kalinina N.V. (2013). Difficult life situations from the perspective of modern schoolchildren. Bulletin of Saratov University. New Series. Acmeology of education. Developmental psychology. Vol. 2, 3(7), 245–250.

10. Loginova N.A. (2000). Development of personality and its life path // *Psychology of personality in the works of domestic psychologists*. St. Petersburg, Piter, 238–246.
11. Maller A.R. (2006). *A child with disabilities*. Moscow, Pedagogika - Press, 284 p.
12. Malofeev N.N. (2008). The unified concept of a special federal state standard for children with disabilities: main provisions. *Russian Academy of Education*. Moscow, 33 p.
13. Moskvitina O.A. (2004). Representations of younger adolescents about difficult life situations. *Journal of Applied Psychology*, 4, 95–98.
14. Moskvitina O.A. (2004). Specificity of representations of younger adolescents about ways of behavior in difficult life situations. *Actual problems of modern science*, 5, 74–79.
15. Nikolaeva V.V. (1987). Influence of a chronic illness on the psyche. Text by V.V. Nikolaeva. Moscow, 166 p.
16. Sokolova N.D. (2005). *Children with disabilities: problems and innovative trends in teaching and upbringing*. Moscow, 180 p.
17. Strel'tsova I.P. (2002). Difficult life situations in adolescence. *NTSPI Transactions*. Nizhny Tagil State Pedagogical Institute. Psychological and pedagogical sciences. Nizhny Tagil, 97–102.
18. Tyshkova M. (1987). Investigation of the stability of children's and adolescents' personality in difficult situations // *Psychology Issues*, 1, 43–58.
19. Chizhakova G.I. (2014). Development of value representations in domestic pedagogy: collective monograph / *Personality development in conditions of renewed education*. Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 232–273.
20. Chizhakova G.I., Duda I.V. (2017). The formation of values of students with a physical condition in modern school // *Bulletin of KSPU*. Krasnoyarsk, 3(41), 6–17. DOI: 10.25146 / 1995-0861-2017-41-3-01.
21. Arthur, J., & Carr, D. (2013). Character in learning for life: A virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education. *Journal of Beliefs & Values*, 34(1), 26–35. doi: 10.1080/13617672.2013.759343.
22. Carr, D. (2014). Metaphysics and methods in moral enquiry and education: Some old philosophical wine for new theoretical bottles. *Journal of Moral Education*, 43(4), 500–515. doi: 10.1080/03057240.2014.943167.
23. Tomaszewski T. (1975). *Czlowiek i otoczenie*. W: Tomaszewski T. (red.) *Psychologia*. Warszawa: WSiP. PWN.
24. Turner R.J., Roszel P. (1994). Psychosocial resources and the stress process // *Stress and mental health*. Contemporary issues and prospects for the future. New York: Plenum Press, 179–210.
25. Tyszkowa M. (1979). *Zachowanie sie dzieci w wieku 5-12 lat w trudnych sytuacjach zadaniowych* / WObuchowskal., Owczynnikowa O. W., Reykowska J. (red.). *Badania nad osobowoscia dzieci i mlodziezy*. Prace psychologow polskich i radzieckich, – Warszawa: WSiP.
26. Tyszkowa M. (1978). *Sytuacyjno-poznawcza koncepcja odpornosci psychicznej* // *Przegląd Psychologiczny*. nr. I. – S. 3–18.
27. Responses of Preschoolers in Two Frustrating Episodes: Emergence of Complex Strategies for Emotion regulation // *The Jour, of Genetic Psychol.*, 2000, 16 (12), 182–202.
28. Sanderse, W. (2012). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28–42. DOI: 10.1080/03057240.2012.690727

УДК 377

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

О.Н. Богданова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В настоящей статье рассмотрим основные позиции, требующие обновления содержания и способов повышения квалификации учителя, в соответствии с требованиями нормативно-правовых документов, направленных на становление метапредметной компетенции учителя. *Цель статьи:* выявление и обоснование актуальности разработки необходимых организационно-педагогических условий становления метапредметной компетенции учителя.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в системе образования и дополнительном профессиональном образовании, научно-исследовательских работ отечественных ученых, международных исследований и опыта подготовки педагогов в условиях повышения квалификации.

Результаты. В статье процесс повышения квалификации учителя рассматривается как условие достижения нового качества образования; актуализируется современная проблематика необходимости разработки и реализации в процессе повышения квалификации метапредметного содержания и необходимости становления метапредметной компетенции у учителей естественнонаучного цикла. Разработка

метапредметного содержания повышения квалификации обосновывается результатами исследования выявления образовательных потребностей и ожиданий педагогов. Исходя из идейных позиций разработчиков ФГОС, индикаторами формирования метапредметных образовательных результатов являются универсальные учебные действия (УУД) и межпредметные понятия – инвариантная основа образовательного и воспитательного процесса.

Заключение. Новый уровень профессиональной компетентности учителя, заданный в требованиях федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта «Педагог», предполагает соответствующие знания и квалификацию учителя, необходимые для реализации практик, формирования таких образовательных результатов, как предметные, метапредметные и личностные. Важным является становление у учителя в процессе повышения квалификации метапредметной компетенции и развитие новых профессиональных качеств в области предметной подготовки школьников.

Ключевые слова: *метапредметное содержание, становление метапредметной компетенции, межпредметные понятия, универсальные учебные действия.*

Постановка проблемы. В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС) предъявляемые требования к образовательным результатам обучения, развития и воспитания школьников обусловлены резким развитием современных технологий и ростом интеграции наук. В школе появилась необходимость реализовывать подход, обеспечивающий переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному восприятию мира, к метадеятельности.

Данное утверждение обосновывается и тем, что значимость межпредметного обучения в российской школе подчеркивалась и ранее, но практически обеспечить его удавалось слабо, о чем свидетельствуют результаты международного сравнительного исследования PISA [Shlyaykher, 2015]. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA является мониторинговым исследованием качества общего образования, которое отвечает на вопрос: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязатель-

ное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?». Исследование проводится трехлетними циклами начиная с 2000 года. В исследовании 2015 года основное внимание уделялось естественнонаучной грамотности и выявлению тенденций развития естественнонаучного образования в мире за последние годы. Выборка российских учащихся включала 6036 обучающихся из 210 образовательных организаций 42 регионов России. Международный тест оценки естественнонаучной грамотности (знаний) включал задания на оценку понимания содержания естественнонаучных предметов (знание содержания), на оценку знания методов получения естественнонаучных знаний (знание процедур) и на оценку понимания обоснованности этих процедур и их использования (методологические знания), чуть более половины заданий оценивали освоение естественнонаучного содержания. Средний балл российских учащихся 15-летнего возраста по естественнонаучной грамотности в 2015 году составил 487 баллов (3 уровень из 6), средний балл по странам, входящим в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), – 493 балла.

Данный факт указывает на низкий уровень сформированности у учащихся знаний и компетенций и на необходимость изменения направленности обучения: от учебно-познавательной к познавательно-практической, познавательно-преобразующей и практическому характеру достижения образовательных результатов.

Кроме того, по данным исследования по выявлению образовательных потребностей и ожиданий педагогов Красноярского края, проведенного группой работников Красноярского краевого института повышения квалификации, обнаружилось, что 36 % учителей естественнонаучных дисциплин обучают школьников по двум и более предметам [Богданова, 2015, с. 21–27]. Это указывает на необходимость разработки и реализации содержания повышения квалификации

интегрированного характера, обеспечивающего достижение обучающимися метапредметного результата [Ленская, 2015].

Востребованность педагогами освоения метапредметного содержания в процессе повышения квалификации также обусловлена необходимостью выполнения статей Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и требований п. 8 ФГОС к метапредметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия¹.

Таким образом, в процессе повышения квалификации обозначилась необходимость формирования у учителя умений реализовывать межпредметную интеграцию на практике, что вызывает сложности у педагогов, связанные с недостаточной теоретической, методической и практической разработанностью системы формирования таких умений [Алексеева, 2010].

Кроме того, актуальность разработки в системе повышения квалификации учителя метапредметного содержания осуществляется с учетом норм и требований профессионального стандарта «Педагог»² – в практику традиционного обучения вводятся новые векторы: метапредметные компетенции, личностные результаты обучения [Журавлева и др., 2016]. Перечень компетенций педагога предполагает осуществление профессиональной деятельности с выделенным объемом ответственности за ее результаты и может быть представлен различным набором трудовых действий, которые могут быть определены как инвариант для определенного квалификационного уровня [Ильина, Солянкина, 2016]. Так, определилась необходимость становления у учителей естественнонаучного цикла метапредметной компетенции

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

² Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог”», зарегистрированного в Минюсте 6 декабря 2013, № 30550.

в процессе повышения квалификации, что помогло бы решить проблему разобщенности учебных предметов.

Методологию исследования составили компетентностный, деятельностный и интегративный подходы, в основе которых лежит деятельностная компонента. Специфика инструментария инновационного образования определяется концепциями организационно-деятельностной педагогики, в которой освоение нового опыта происходит в процессе его создания и генерации [Ильина, 2014].

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ [Адольф, 2013; Ильина, 2014; Сластенин, 2006; Шкерина, Кейв, 2016]. Проведен краткий анализ основных результатов этих работ в аспекте решаемой проблемы. Теоретической основой концепции профессионального становления личности стали исследования личности и деятельности отечественных ученых Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова и других [Ананьев, 2001; Асмолов, 2008]; работы зарубежных ученых А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда [Maslou, 1999; A ward..., 2008; Rottinghaus et ai., 2009]. Движение личности в пространстве времени профессионального труда получило название профессионального становления субъекта деятельности, а «Профессиональное становление субъекта – это часть онтогенеза человека с начала формирования профессиональных намерений до окончания активной профессиональной деятельности» [Зеер, 2005, с. 27–29].

Различные аспекты становления профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации отражены в трудах В.А. Адольфа, С.Г. Вершловского, И.А. Зимней, Н.Ф. Ильиной, В.А. Сластенина и других [Адольф, Ильина, 2007; Вершловский, 2010; Зимняя, 2003]; общетеоретические аспекты определения понятия «метапредметная компетенция учителя» представлены в трудах М.В. Левита, М.М. Поташника и других [Поташник, Левит, 2014; Николаева, Маркова, 2015].

Необходимо отметить, что в реалиях современной действительности происходят заметное усложнение профессиональных задач и по-

явление новых требований к учителю, требующих высокого уровня профессионализма учителя, повышения педагогического мастерства. При этом в понятие «профессионализм» включаются не только предметные, дидактические, методические, психолого-педагогические знания и умения, но и личностный потенциал педагога, в который входят система его профессиональных ценностей, убеждения, установки. В ходе профессиональной деятельности учитель становится активным субъектом процесса совершенствования, а повышение квалификации способствует его профессиональному росту, делает педагога более восприимчивым к внешним изменениям, что в конечном итоге повышает его конкурентоспособность. Современный педагог находится в постоянном поиске нового содержания, новых форм, методов и средств, изучает опыт коллег, чтобы создать оптимальные условия для обучения детей [Шкерина, Кейв, 2016; Miller, 2013; Uingert Pat, 2013].

Рассматривая повышение квалификации учителя как условие достижения нового качества образования, следует отметить, что в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы сказано: «Обновление профессиональных компетенций и повышение уровня подготовки управленческого и педагогического корпуса требуют большей мобильности и гибкости системы повышения квалификации, основанной на единых рамках профессиональных умений, но адресно отвечающей на персональные запросы педагогов и школ»³. Образование для взрослых должно быть высокого профессионального качества и организовано в соответствии с новыми дидактическими принципами обучения. В образовании взрослых обучение строится на освоении целостного опыта, его преобразовании, трансформации. Характеризуя традиционное обучение как первоначальное формирование опыта, М.В. Кларин отмечает, что «в инновационном обучении взрослых к

³ Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы».

первичному формированию опыта добавляются его перестройка, структурное преобразование, которые могут стать ключевыми, определять характер обучения» [Кларин, 2017, с. 23].

Результаты исследования. Система повышения квалификации выступает одним из основных агентов формирования базовых профессионально-педагогических компетенций педагогических кадров и выступает основным агентом в вопросах становления и развития профессиональных компетенций, в том числе метапредметной компетенции. Данное утверждение требует разработки организационно-педагогических условий посредством разработки и реализации метапредметного содержания повышения квалификации, практико-ориентированных форм, методов и средств повышения квалификации [Ипполитова, 2012].

Заключение. Предложенный в статье проблемный подход к актуализации метапредметного содержания повышения квалификации позволяет выделить деятельностьную и сущностную необходимость в проектировании авторского подхода к разработке и реализации организационно-педагогических условий становления метапредметной компетенции у учителей естественнонаучного цикла в процессе повышения квалификации.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. Красноярск, 2007. 204 с.
2. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 38–41.
3. Алексеева Л.Н. Деятельностный и метапредметный компоненты в подходе к обновлению содержания образования // НИИ инновационных стратегий развития общего образования: вестник 2010–2011. М.: НИИ ИСРОО, Пушкинский институт, 2010–2011. С. 93–98.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
5. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построения гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
6. Богданова О.Н. Методология исследования выявления образовательных потребностей и ожиданий педагогов Красноярского края // Непрерывное образование. 2015. № 3 (13).
7. Вершловский С.Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 108–115.
8. Журавлева Л.А., Ковтюх И.В., Пышнограев С.В. О способах формирования метапредметных компетенций // Актуальные задачи педагогики: матер. VII Междунар. науч. конф. Чита: Молодой ученый, 2016. С. 78–81.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 3. С. 34–42.
11. Ильина Н.Ф., Солянкина Н.Л. Дифференциация и оценивание уровней профессионального становления педагога // Педагогика. 2016. № 4. С. 76–81.
12. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога: вопросы теории и практики: монография. Красноярск, 2014. 220 с.
13. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
14. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение // Педагогика. 2017. № 3. С. 19–28.
15. Ленская Е.А. Спрос и предложения в системе повышения квалификации педагогических кадров // Вопросы образования. М., 2015.
16. Николаева А.Д., Маркова О.И. Метапредметные компетенции как педагогическая категория // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4.

17. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС? метод. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2014. 320 с.
18. Слостенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Педагогическая наука и образование. 2006. № 4. С. 4–8.
19. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Поликонтекстные образовательные модули в формате требований ФГОС ВО и особенности их реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2. С. 94–100.
20. Award for Distinguished Scientific Application of Psychology: John L. Holland (2008) // American Psychologist. 2008. Vol. 63.
21. Maslow A.G. Motivation and personality. The lane with English. SPb.: Eurasia, 1999. 296 p.
22. Miller J. How to train the good teacher / Translation: Lapshina T.N. // Monthly scientific and information magazine «V Mire Nauki». 2013. № 2. P. 72.
23. Rottinghaus P.J., Hees C.K., Conrath J.A. Enhancing job satisfaction perspectives: Combining Holland themes and basic interests // Journal of Vocational Behavior. 2009. Vol. 75.
24. Shlyaykher A. Main messages of results of the research PISA-2015.
25. Uingert Pat. How to train the good teacher / Translation: Lapshina T. N. // Monthly scientific and information magazine «V Mire Nauki». 2013. № 2. P. 70.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-43-1-39>

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF METASUBJECT COMPETENCES OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF ADVANCED TRAINING

O.N. Bogdanova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article examines the main positions that require updating the content and methods of the teacher's advanced training in accordance with the requirements of normative legal documents aimed at developing the metasubject competence of the teacher.

The purpose of the article is to identify and justify the urgency of developing the necessary organizational and pedagogical conditions for the formation of the metasubject competence of the teacher.

The research methodology is the analysis and generalization of normative and legal documents in the education system and additional vocational education, research works of domestic scientists, international studies and the experience of training teachers in the context of advanced training.

Results. The article considers the process of the teacher's advanced training as a condition for achieving a new quality of education and brings up to date relevant problems of the need to develop and implement the metasubject content in the process of advanced training

and the need to develop the metasubject competence in teachers of science. The development of the metasubject content of advanced training is justified by the results of a study of the identification of teachers' educational needs and expectations. Proceeding from the ideological positions of FSES developers, universal learning actions (ULA) and interdisciplinary notions are indicators of the formation of metasubject educational results, which act as the invariant basis of the educational and upbringing process.

Conclusion. The new level of the teacher's professional competence, set in the requirements of the federal state educational standard and the professional standard "Teacher", presupposes the relevant knowledge and qualifications of the teacher necessary for the implementation of practices, the formation of such educational results as subject, metasubject and personal ones. The development of the teacher's metasubject competence and new professional qualities in the field of the subject training of schoolchildren during advanced training is important.

Key words: *metasubject content, development of the metasubject competence, metasubject concepts, universal learning actions.*

References

1. Adol'f V.A., Il'ina N.F. (2007). Innovative activity of the teacher in the process of his professional development: monograph. Krasnoyarsk, 204 p.
2. Adol'f, V.A. (2013). Formation of the teacher's professional competence. Siberian Pedagogical Journal, 5, 38–41.
3. Alekseeva L.N. (2010–2011). Activity and metasubject components in the approach to renew the content of education // Research Institute of Innovative Strategies for the Development of General Education: Vestnik – 2010–2011. Moscow, NII ISROO, Pushkin Institute, 93–98.
4. Anan'ev B.G. (2001). Man as an object of knowledge. St. Petersburg, Piter, 288 p.
5. Asmolv A.G. (2008). Strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcoming the identity crisis and building a civil society. Education Issues, 1, 65–86.
6. Bogdanova O.N. (2015). Methodology of the study of the identification of educational needs and expectations of teachers of the Krasnoyarsk Territory. Continuous Education. St. Petersburg, 3(13), 21–27.
7. Vershlovsky S.G. (2010). Theoretical and organizational problems of postgraduate pedagogical education. Pedagogy, 5, 108–115.
8. Zhuravleva L.A., Kovtiukh I.V., Pyshnograev S.V. (2016). On the methods of the formation of metasubject competencies // Actual problems of pedagogy: proceedings of the 7th Intern. sci. conf. Chita, Molodoi uchenyi, 78–81.
9. Zeer E.F. (2005). Psychology of professions: a study guide. 3rd ed. Moscow, Academic Project; The Mir Foundation, 336 p.
10. Zimniaia I.A. (2003). Key competences – a new paradigm of the education outcome. Higher education today, 3, 34–42.

11. Il'ina N.F., Soliankina N.L. (2016). Differentiation and assessment of the levels of professional development of the teacher. *Pedagogy*, 4, 76–81.
12. Il'ina N.F. (2014). Formation of the innovative competence of the teacher: theory and practice issues: monograph. Krasnoyarsk, 220 p.
13. Ippolitova N.V. (2012). Analysis of the concept of pedagogical conditions: essence, classification // *General and Professional Education*, 1, 8–14.
14. Klarin M.V. (2017). The tool of innovative education: transformative teaching / *Pedagogy*, 3, 19–28.
15. Lenskaia E.A. (2015). Demand and suggestions in the system of pedagogical personnel advanced training // *Pedagogy*. Moscow.
16. Nikolaeva A.D., Markova O.I. (2015). Metasubject competences as a pedagogical category // *Modern problems of science and education*, 4.
17. Potashnik M.M., Levit M.V. (2014). How to help the teacher in the development of FSES? A teacher edition. Moscow, *Pedagogicheskoe soobshchestvo Rossii*, 320 p.
18. Slastenin V.A. (2006). The activity content of the professional-personal development of the teacher // *Pedagogical science and education*, 4, 4–8.
19. Shkerina L.V., Keiv M.A. Polycontextual education modules in the format of requirements of FSES of HE and the features of their implementation. *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev*, 2, 94–100.
20. Award for Distinguished Scientific Application of Psychology: John L. Holland (2008) // *American Psychologist*, 2008. Vol. 63.
21. Maslou A.G. (1999). Motivation and personality. The lane with English / A.G. Maslou. – SPb.: Eurasia, 296 p.
22. Miller John. (2013). How to train the good teacher". Translation: Lapshina T. N. // *Monthly scientific and information magazine "V Mire Nauki"*, 2, 72.
23. Rottinghaus P.J., Hees C.K., Conrath J.A. (2009). Enhancing job satisfaction perspectives: Combining Holland themes and basic interests // *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 75.
24. Shlyaykher A., Main messages of results of the research PISA-2015.
25. Uingert Pat. (2013). How to train the good teacher. Translation: Lapshina T. N. // *Monthly scientific and information magazine "V Mire Nauki"*, 2, 70.

УДК 37.025

ДИНАМИЧЕСКОЕ АДАПТИВНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ САМООБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ПРОБЛЕМНОЙ СРЕДЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

П.П. Дьячук (Красноярск, Россия)

Л.В. Шкерина (Красноярск, Россия)

И.В. Шадрин (Красноярск, Россия)

И.П. Перегудина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Требования к результатам динамического адаптивного тестирования профессиональной подготовки студентов актуализировали проблему определения и обеспечения условий для приобретения студентами опыта самостоятельной учебной деятельности в электронных проблемных средах математических задач. *Целью статьи* являются выявление и обоснование возможностей повышения обучающего потенциала студентов посредством динамического адаптивного тестирования с оценочной обратной связью процесса самообучения в электронной проблемной среде математических объектов.

Методологию исследования составляют анализ психолого-педагогической теории и обобщение результатов научных исследований отечественных и зарубежных ученых, отражающих идеи актуальных подходов к динамическому адаптивному тестированию в образовании, а именно: деятельностного подхода, реализующего развивающее обучение в условиях инструктивной обратной связи; средового подхода на основе обучения с подкреплением в условиях оценочной обратной связи. Сочетание средового и деятельностного подходов в условиях компьютерного моделирования положены в основу динамического адаптивного тестирования процесса самообучения в электронной проблемной среде.

Результаты. Выведены и обоснованы основные дидактические принципы динамического адап-

тивного тестирования процесса самообучения в электронной проблемной среде: оценочной обратной связи, тезауруса, интерактивности, итеративности, семиотического разнообразия, мониторинга, неустойчивости, неопределенности. На основе этих принципов разработаны компьютерные динамические адаптивные тесты-тренажеры идентификации математических объектов, определены процессуальные характеристики учебной деятельности студентов, доказана результативность динамического адаптивного тестирования для формирования и развития когнитивных способностей студентов.

Заключение. В статье освещены теоретические основы реализации идей динамического адаптивного тестирования в обогащении дидактического потенциала продуктивной учебной деятельности студента. Предложенная в статье модель динамического адаптивного тестирования посредством сочетания самоуправления учебной деятельностью и внешнего управления в условиях оценочной обратной связи позволяет включать студентов в самостоятельную учебную деятельность и диагностировать изменения ее процессуальных характеристик.

Ключевые слова: динамическое тестирование, дидактические принципы, оценка, обучение с подкреплением, оценочная обратная связь, интерактивность и посредничество, проблемная среда, саморегулирование.

Л. С. Выготский ввел в практику тестирования динамическую оценку. Работая с детьми из сред с различными культурами, он отметил, что их тестовые результаты могут быть значительно улучшены с небольшой по-

мощью экзаменатора [Vygotsky, 1978]. Динамическая оценка позволяет получить информацию об обучающем потенциале учащегося, характеризующем развитие испытуемого при постоянной и долгосрочной помощи.

Вслед за Л.С. Выготским разработку концепции динамической оценки обучающего потенциала продолжил Р. Фойерштайн. Применяя динамические методы оценки, он выявил, что дети, которые имели низкий IQ, значительно повышали уровень развития в результате своевременного вмешательства в виде оказываемой им помощи в процессе тестирования [Feuerstein, Rand, Hoffman, 1979]. На основании результатов своих экспериментов Р. Фойерштайн, Л. Фалик, И. Ранд сделали вывод о том, что наиболее важными компонентами динамического тестирования являются посредничество и интерактивность [Feuerstein, Falik, Rand, 2002].

Медиатор (посредник) наблюдает, как обучающийся реагирует на обучение, и соответственно корректирует обучение. Роль посредника заключается в организации обучения учащихся новым стратегиям, которые помогут им продолжить обучение. Обязанности посредника включают: указание на важные особенности, задание вопросов, внесение предложений, жестикуляцию и постоянное чтение ответов ребенка, внесение корректировок и изменений для поддержания его участия. Интерактивность означает, что оба участника активны во время взаимодействия – «ребенок больше не является пассивным получателем знания, а является его активным со-конструктором» [Phoener, 2008, с. 58].

Характеристики динамической оценки

Концептуальная основа динамической оценки позволяет идентифицировать ее характеристики.

Во-первых, определяющей особенностью динамической оценки является ее интерактивный характер [Lidz, 1995, с. 143]. В традиционном стандартизированном тесте экзаменатору и испытуемому не разрешается общаться. Экзаменатор наблюдает за тем, как испытуемый проходит тест, и убеждается, что испытуемый завершает тест самостоятельно. Обследуемый не должен задавать никаких вопросов, связанных с тестом. При динамической оценке как посредник, так и испытуемый становятся активными. Посредник принимает участие в оценке и функционирует как инструмент оценки, реагируя на наблюдения и выводы об уче-

нике [Lidz, 1995, с. 143–144]. Ученику предлагается показать свои проблемы, задать вопросы и получить обратную связь от экзаменатора.

Во-вторых, в центре внимания находится процесс обучения испытуемого [Lidz, 1995]. Во время взаимодействия с испытуемым экзаменатор обращает внимание на то, что учащийся знает о содержании проблемы, что ему нужно узнать для понимания проблемы и чему нужно научить ученика, чтобы в будущем он смог эти проблемы решать автономно. Экзаменатор играет роль посредника, оказывающего содействие познавательному развитию испытуемого.

В-третьих, динамическая оценка помогает ученику в осознании метакогнитивной информации, что повышает качество обучения. При оценивании учащегося экзаменатор содействует ученику в осознании того, как решается проблема. Соответственно, способность учащихся справляться с подобными проблемами возрастает [Lantolf, 2003].

В-четвертых, для успешности решения задач динамическая оценка предоставляет испытуемому согласованное посредничество, которое проявляется как трансцендентность, когда в результате взаимодействия у учащегося формируются новые навыки, позволяющие ему решать более сложные задачи.

В-пятых, динамическая оценка диагностирует реальные и потенциальные возможности испытуемых, а не дефицит и ограничения. Стандартный тест дает эксперту понимание, что испытуемый не знает и не умеет, а динамическая оценка заставляет испытуемого сосредоточиться на том, что потенциально он сможет сделать в будущем.

В-шестых, динамическая оценка объединяет обучение и тестирование. В этом отличие динамической оценки от оценки, полученной посредством традиционных стандартизированных тестов, которые позволяют лишь фиксировать образовательный результат.

Использование динамической оценки может способствовать повышению мотивации к обучению и решению проблем. Успех, который гарантируется высокой динамической оценкой, приводит к увеличению самооценки ученика. Благодаря посредничеству у учащихся формируются когнитив-

ные способности и метакогнитивные привычки, то есть привычки думать о собственном мышлении, разрабатывать, выбирать и использовать эффективные метакогнитивные стратегии самообучения и решения проблем. Благодаря этому повышается эффективность обучения, а также ускоряется познавательное развитие в более общем смысле.

Компьютеризация динамической оценки

Характерной особенностью компьютерных обучающих и тестирующих систем является то, что они предоставляют персонализированную обратную связь, позволяющую учитывать индивидуальные особенности студентов [Hwang, Panjaburee, Triampo, Shih, 2013; Kao, Lin, Chu, 2012; Luft, Gomes, Priori, Takase, 2013]. Однако в большинстве компьютерных тестов обратная связь реализуется на основе результата, а не процесса решения диагностических задач. В рамках процедуры тестирования все испытуемые выполняют одни и те же задания. В компьютерных адаптивных тестах испытуемым предлагается выполнить индивидуальные задания, соответствующие их способностям и когнитивному статусу. В настоящее время разработан компьютеризированный динамический адаптивный тест для диагностики учебных профилей учащихся, основанный на структуре знаний. Компьютеризированные динамические адаптивные тесты обеспечивают диагностику сформированности определенных навыков в результате выполнения небольшого числа заданий [Wu, Kuo, Yang, 2012].

Эффективность обучения и тестирования может быть существенно повышена, если обеспечить своевременную обратную связь с процессом обучения [Gabelica, Van Den Bossche, Segers, Gijsselaers, 2012; Harks, Rakoczy, Hattie, Besser, Klieme, 2014; Parr, Timperley, 2010; Wang, 2011]. Компьютеризированный динамический адаптивный тест или компьютеризированная динамическая оценка может предоставить студентам немедленную, ориентированную на процесс обратную связь [Haywood, Lidz, 2007]. Динамическое адаптивное тестирование описывает то, как студент может перейти от своего фактического уровня развития к своему потенциальному уровню развития посредством непрерывной коммуникации и консультаций в ходе

взаимодействий с учителями, сверстниками или родителями [Poehner, 2008]. В основу динамического адаптивного тестирования заложена инструкторная обратная связь с учащимся. Инструкторная обратная связь моделирует деятельность медиатора, включая вмешательство (для обеспечения, соответствующей обратной связи, основанной на характеристике учащегося и помощи ему в обучении) в процедуру тестирования.

Главная проблема процедуры динамического тестирования с инструкторной обратной связью [Haywood, Lidz, 2007] состоит в том, что эта процедура чрезвычайно затратная, так как требует много усилий и времени для подготовки медиаторов, которые должны иметь глубокие знания в предметных областях динамического тестирования. Это мешает широкому внедрению динамического адаптивного тестирования в образовательный процесс и приводит к большим проблемам в создании компьютерного варианта динамического адаптивного тестирования процесса обучения в различных предметных средах. Известно, что «классическое» тестирование обучения является «статическим», потому что никаких изменений когнитивных способностей испытуемых не регистрируется. Классическое тестирование не выходит за рамки простой маркировки дисфункций когнитивных способностей испытуемых. Соответственно, отсутствуют рекомендации о том, как необходимо изменить обучение студентов, чтобы реализовать имеющийся у них потенциал обучения. Однако классическое тестирование является коротким и относительно дешевым способом оценивания и дает оперативную диагностическую информацию.

Динамическое адаптивное тестирование представляет собой альтернативный классическим тестам интеллекта метод тестирования, который почти не привлекал внимание в качестве альтернативы диагностики учебных достижений. Впервые метод динамического адаптивного тестирования, или динамической оценки, был представлен в работах [Luria, 1973]. Динамическое тестирование – это метод интерактивной диагностики, который включает запланированное обучение в процессе взаимодействия с экспертом и учитывает

влияние этого обучения на последующую учебную деятельность студентов [Haywood, Lidz, 2007]. Другие ученые описывают динамическое тестирование как процедуру, которая учитывает результаты вмешательства со стороны эксперта, и подчеркивают, что процедура динамического тестирования включает процесс обучения и учитывает объем и характер помощи эксперта, т.е. динамическая оценка интерактивна и диагностирует не результаты, а процесс обучения [Sternberg, Grigorenko, 2002]. В основе динамического тестирования лежит концепция изменчивости индивида, которая указывает на важность того, что человек может изменяться, развиваясь в результате интерактивного взаимодействия с окружающей средой (включая преподавателей, студентов и т.д.) и адаптации к меняющимся обстоятельствам [Куравский, Марголис, Мармалюк и др., 2016; Feuerstein, Rand, Hoffman, 1979].

Таким образом, динамическое адаптивное тестирование – это процедура, направленная на диагностику процесса обучения с учетом объема и характера помощи со стороны экзаменатора. Особенность динамического адаптивного тестирования заключается в том, что оно имеет смысл для контекста обучения и взаимодействия. В результате взаимодействия со студентом эксперт получает информацию о наличии или отсутствии у студентов способности саморегулирования, чувства компетентности, реакции на вызов, самокритики, потребности в мастерстве, индивидуальности и др. В классическом тестировании это не диагностируется.

Динамическое и классическое тестирование отличаются друг от друга тем, что имеют радикально отличные цели: не сравнивать студентов друг с другом, не оценивать их, не прогнозировать, а понимать, исследовать, консультировать и проектировать помощь и поддержку. Динамическое тестирование может изменить образовательную перспективу студента. В процессе взаимодействия через посреднический процесс студент начинает осознавать свой потенциал и компетенции. В качестве посредника в процедуре динамического тестирования обычно выступает учитель или экзаменатор – носитель знаний, умений и навыков, но эту роль посредника могут выполнять и более

сильные студенты, которые в состоянии оказать помощь испытуемому в выполнении заданий динамического адаптивного теста.

«Обучение с учителем» – это обучение по примерам, предъявляемым некоторой информированной внешней инстанцией [Саттон, Барто 2014]. В социокультурной теории развития [Vygotsky, 1978] человек развивается в процессе его взаимодействия с носителями знаний, культуры и т.д. Но, кроме обучения с учителем, существует обучение с подкреплением, которое отличается от обучения с учителем тем, что это обучение на собственном опыте взаимодействия со средой. Обратная связь при обучении с подкреплением носит оценочный характер, т.е. каждое действие испытуемого получает численную оценку, которая может быть положительным числом (вознаграждением) или отрицательным (наказанием). Цель деятельности обучаемого состоит в получении максимального суммарного вознаграждения за совершенные действия. Обучение с подкреплением реализует идею гедонистической обучающейся системы [Саттон, Барто, 2014].

В настоящей работе динамическую оценку поисковой активности испытуемого предлагается проводить в процессе его взаимодействия с электронной проблемной средой посредством сочетания самоуправления учебной деятельностью и внешнего управления с оценочной обратной связью [Дьячук, Шкерина, 2012]. Инструментально это взаимодействие реализовано в виде динамического адаптивного тестирования процесса научения идентифицировать элементы сложных объектов, в основе которого лежит обучение с подкреплением. При этом испытуемый пытается максимизировать получаемое вознаграждение, действуя в электронной проблемной среде с высокой степенью неопределенности. Обучающийся рассматривается как система, которая может приспосабливаться к окружающей среде, а также обучаться на основе получаемого опыта. Электронная проблемная среда представляет собой совокупность условий, необходимых для поисковой активности в процессе научения решению задач [Дьячук, Суровцев, 2010, с. 115]. Основная идея обучения с подкреплением состоит в организации взаимодействия обучающегося с электронной

проблемной средой для достижения некоторой цели. Испытуемый воспринимает состояние среды и предпринимает действия, которые влияют на ее состояние. Он имеет цель или цели, связанные с состоянием среды. Обучение с подкреплением должно учитывать все три аспекта: восприятие, действие, цель.

В динамических адаптивных тестах-тренажерах на основе оценочной обратной связи обучающемуся предоставляется возможность осуществлять деятельность по решению задач в виртуальном мире объектов, целевое состояние которых ему необходимо достигнуть. Для этого он (студент) может осуществлять разнообразные манипуляции и преобразования этих объектов. Изначально для обучающегося закладывается возможность действовать методом проб и ошибок для достижения целевого состояния. При этом действия, которые приближают к цели, получают положительное численное подкрепление. Действия или операции, которые удаляют от цели, получают отрицательное численное подкрепление. При обучении с подкреплением различают поведение, направленное на получение знания, и поведение, основанное на использовании уже имеющегося знания.

Электронная проблемная среда генерирует задачи определенного типа. При этом, так же как и в реальном мире, каждая новая ситуация (задача) в чем-то отличается от предыдущих ситуаций (задач). Обучающемуся не сообщается напрямую, как поступить или какое действие совершить. Он на основе своего опыта узнает, какие действия приводят к вознаграждению. Действия студентов определяются не только сиюминутным результатом, но и последующими действиями и случайными вознаграждениями. Эти свойства электронной проблемной среды в динамических адаптивных тестах-тренажерах (метод «проб и ошибок» и подкрепление с задержкой) являются его основными характеристиками [Дьячук, Николаева, 2009]. Обучение в динамических адаптивных тестах-тренажерах с оценочной обратной связью характеризуется действиями студента в электронной проблемной среде и откликом этой среды в виде численной оценки действий. Динамические адаптивные тесты-тренажеры являются инструментальными средствами измерения из-

менений учебной деятельности студента при итеративном научении в результате поиска решения в пространстве состояний задач [Дьячук, Николаева, 2009; Дьячук, Дьячук (мл.), Николаева, 2009; Дьячук, Дроздова, Дьячук (мл.), Бортновский, Шадрин, 2010]. Измерение производится не только посредством получения данных о структуре системы действий, но и путем измерения суммарного коэффициента обратной связи:

$$R_i^T = P_A^{i-1} \cdot P_B^{i-1} + P_A^{i-1}, \quad (1)$$

где $P_A^{i-1} = \frac{N_1^{i-1}}{N_0^{i-1}}$ – доля неправильных действий (N_1 – количество неправильных действий; N_0 – общее количество действий; P_B^{i-1} – относительная частота подкреплений посредством включения датчиков «расстояние до цели» или «гомеостаза» числа ошибок). Индекс T в обозначении суммарного коэффициента обратной связи (указывает количество затраченного времени на момент завершения выполнения i -го задания) позволяет рассматривать его как в масштабе выполненных заданий, так и по затраченному времени.

Конечной целью развития учебной деятельности является достижение суммарным коэффициентом обратной связи нулевого значения. При $R_i^T = 0$ процесс адаптации завершается достижением автономности деятельности обучающегося от управляющей системы. При этом учебная деятельность студента при решении задач становится полностью самостоятельной [Дьячук, Дроздова, Шадрин, 2010].

В настоящей статье рассматривается динамическое адаптивное тестирование процесса научения решению задач идентификации элементов структуры сложного объекта. Динамическое адаптивное тестирование учебной деятельности в условиях оценочной обратной связи основано:

- на мониторинге учебной деятельности, т.е. слежении и протоколировании учебных действий студента в режиме реального времени;
- распознавании, в пространстве состояний задачи, величины рассогласования текущего и целевого состояния решения задачи и его корректировке через механизмы оценочной обратной связи;

– системе численных оценок учебных действий, отмены или корректировки неправильных действий;

– саморегулировании объема и частоты информационных (пассивных) и активных (отменяющих или корректирующих действия обучающегося) действий электронной проблемной среды, содействующих уменьшению величины рассогласования текущего и целевого состояния решения задач [Дьячук, 2008].

Завершение научения решению задачи идентификации сложных объектов происходит при достижении безошибочной автономной деятельности студента.

Электронная проблемная среда

Типичный интерфейс динамического адаптивного теста-тренажера идентификации элементов структуры объекта представлен на рис. 1. В качестве объекта взята таблица интегралов основных элементарных функций.

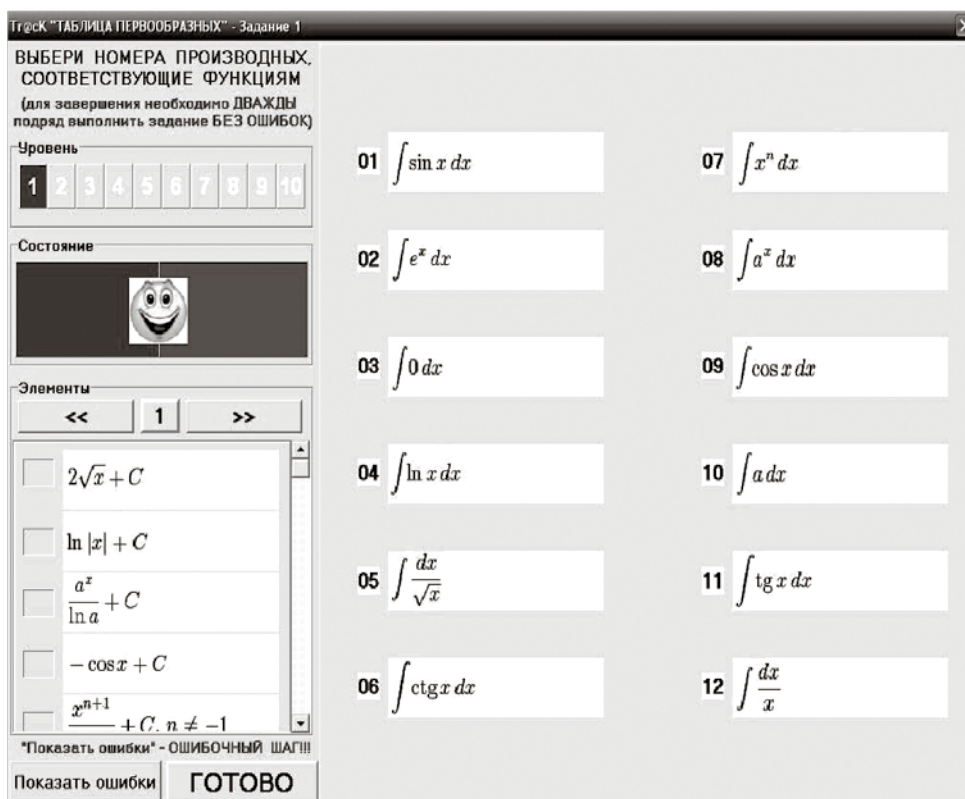


Рис. 1. Интерфейс динамического адаптивного теста-тренажера идентификации таблицы интегралов основных элементарных функций

Fig. 1. The interface of the dynamic adaptive test simulating the identification of the table of integrals of basic elementary functions

Кроме датчиков «расстояния до цели» и уровня ценности состояния обучающегося, интерфейс цветовой информацией о правильности установленных соответствий способствует действиям обучающихся: правильно указанные номера подсвечиваются зеленым цветом, а ошибочные – красным. Электронная проблемная среда «предлагает» итеративно устанавливать соответствие между пронумерованными интегралами основных функций и выражения-

ми этих интегралов. Обучающийся должен достичь безошибочной деятельности на 10-м уровне рейтинга или ценности состояния деятельности по идентификации, соответствующей полному отсутствию реакции проблемной среды. При формировании каждого нового задания элементы таблицы интегралов основных функций случайным образом нумеруются и так же, в случайном порядке, формируется последовательность выражений интегралов в списке.

Анализ результатов входного тестирования таблицей интегралов основных функций. Это со-
показал, что обучающиеся не были знакомы с состоянием представлено на рис. 2.

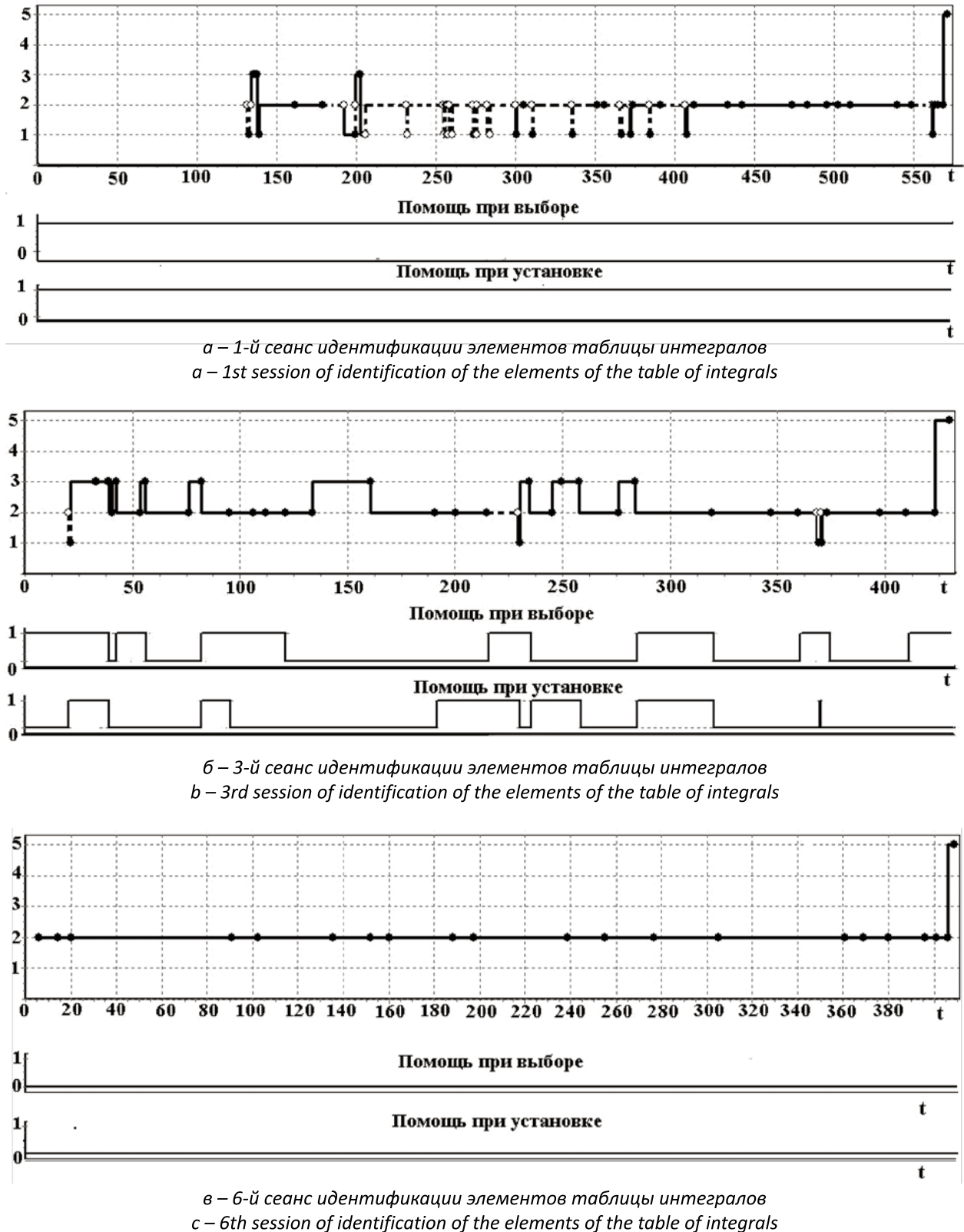


Рис. 2. Графическое представление динамической оценки идентификации сложного объекта
 Fig. 2. Graphical representation of the dynamic evaluation of a complex object's identification

Номера действий: 1 – отмена сделанного выбора элемента таблицы интегралов; 2 – выбор элемента таблицы интегралов; 3 и 4 – просмотр элементов таблицы интегралов, подкрепление каждого своего действия, т.е. все действия происходят в режиме стимул – реакция.

На рис. 2: а – подкрепление обозначено как помощь при выборе элемента таблицы и его установке. Видно, что время выполнения 1-й идентификации составляет 10 мин. При этом испытуемый совершал много ошибок (на графике действий, номера которых означают вид действия, ошибочные действия представлены штриховыми линиями и незакрашенными кружками).

Сравнение 1-й (см. рис. 2 а) и 3-й (см. рис. 2 б) процедур идентификации элементов таблицы интегралов показывает уменьшение числа ошибочных действий и соответственно уменьшение частоты помощи или подкреплений действий испытуемых.

На 6-й по счету процедуре идентификации деятельность студентов становится безошибочной, а подкрепления действий отсутствуют.

Для достижения автономности учебной деятельности необходимо, чтобы в первом контуре обратной связи величина P_a равнялась единице, а P_b равнялось нулю. Во втором контуре

необходимым условием для достижения цели является равенство величин задающего воздействия и значения реальной структуры действий обучающегося.

Построим график изменения коэффициента обратной связи (1) в масштабе выполненных заданий (рис. 3). По мере овладения способами решения задач P_a уменьшается, что делает структуру системы действий более совершенной. Соответственно, функция ценности состояния деятельности, или уровень рейтинга, обучающегося студента возрастает, а суммарный коэффициент обратной связи уменьшается. Уменьшение внешних подкреплений действий обучающегося (уменьшение P_b и отключение датчика информационного подкрепления) компенсируется накопленной внутренней информацией обучающегося. Учебная деятельность студента перестает нуждаться во внешнем управлении.

Обучающиеся, успешно осуществляющие деятельность при повышенной частоте P_b (подкрепления компенсируют внутреннюю неопределенность принятия решений студентом), при уменьшении частоты подкрепления начинают совершать больше ошибочных действий. Поэтому при выполнении следующего задания система внешнего управления увеличивает P_b (рис. 3).

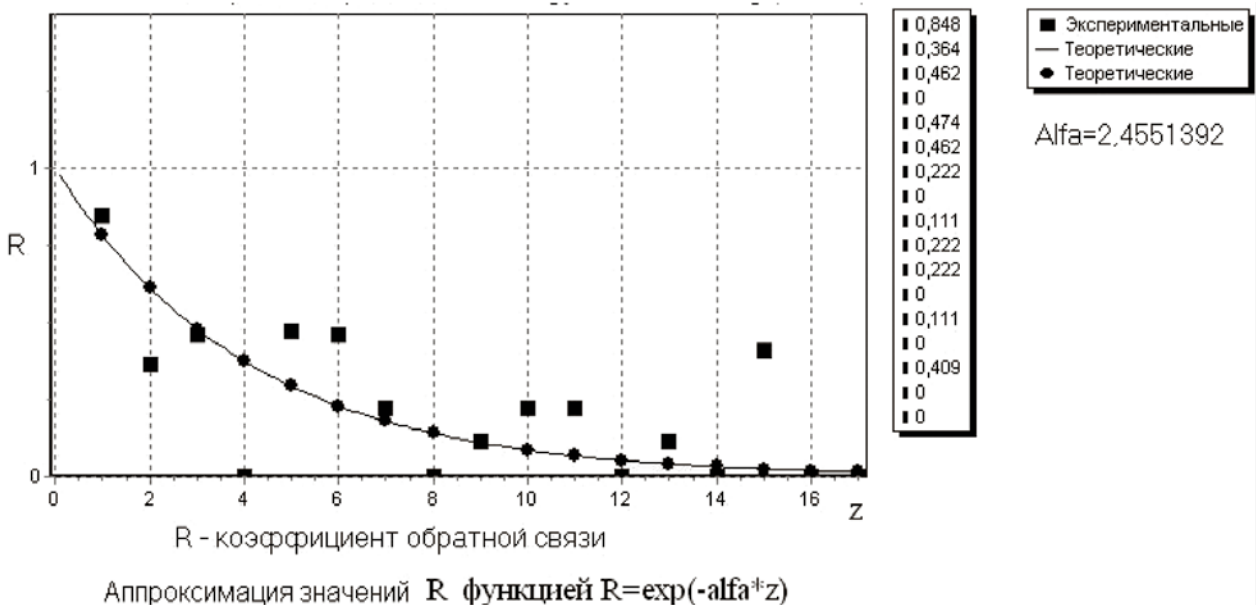


Рис. 3. График изменения коэффициента обратной связи в масштабе выполненных заданий

Fig. 3. The graph of feedback coefficient change in the scale of completed tasks

Приведенный на рис. 3. график изменения коэффициента обратной связи показывает динамику процесса научения решению задач. Достижение безошибочной деятельности при внешнем подкреплении действий не всегда означает, что студент способен самостоятельно осуществлять поиск решения задач. Достижение безошибочной автономной деятельности наступает только тогда, когда студент совершенно не нуждается в подкреплении или помощи при решении задач.

Результаты и выводы проведенного исследования позволяют выработать основные принципы динамического адаптивного тестирования посредством сочетания саморегулирования учебной деятельности с внешним управлением на основе оценочной обратной связи в электронной проблемной среде.

Библиографический список

1. Дьячук П.П., Шкерина Л.В. Индивидуализация математической подготовки студентов на основе интерактивного управления учебной деятельностью: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 317 с.
2. Дьячук П.П., Николаева Ю.С. Компьютерные динамические тесты адаптивного поведения человека в проблемной среде // Системы управления и информационные технологии. 2009. № 3.1 (37). С. 135–139.
3. Дьячук П.П., Суровцев В.М. Компьютерные системы автоматического регулирования учебных действий // Информатика и образование. 2010. № 4. С. 115–118.
4. Дьячук П.П., Дьячук П.П.(мл.), Николаева Ю.С. Компьютерные системы управления поиском решения задач // Программные продукты и системы. 2009. № 2 (86). С. 128–130.
5. Дьячук П.П. Об адаптации в компьютерных обучающих системах // Информатика и образование. 2008. № 10. С. 116–120.
6. Дьячук П.П., Дроздова Л.Н., Шадрин И.В. Система автоматического управления учебной деятельностью и ее диагностики // Информационно-управляющие системы. 2010. № 5. С. 63–69.
7. Дьячук П.П., Дроздова Л.Н., Дьячук П.П.(мл.), Бортновский С.В., Шадрин И.В. Управление адаптацией обучающихся в проблемных средах и диагностика процессов саморегуляции учебных действий: монография. Красноярск, 2010. 383 с.
8. Куравский Л.С., Марголис А.А., Мармалюк П.А., Панфилова А.С., Юрьев Г.А. Математические аспекты концепции адаптивного тренажера // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 2. С. 84–95. DOI: 10.17759/pse.2016210210
9. Саттон Р.С., Барто Э.Г. Адаптивные и интеллектуальные системы. Обучение с подкреплением. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 402 с.
10. Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M. The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques. Baltimore, MD: University Park Press, 1979.
11. Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L.H., Rand Y. The dynamic assessment of cognitive modifiability: the learning propensity assessment device: Theory, instruments, and techniques. Jerusalem: ICELP Press, 2002.
12. Gabelica C., Van Den Bossche P., Segers M., & Gijssels W. Feedback, a powerful lever in teams: A Review. Educational Research Review. 2012. 7(2). P. 123–144. DOI:10.1016/j.edurev.2011.11.003
13. Haywood C.H., & Lidz C.S. Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications. New York: NY: Cambridge University Press, 2007.
14. Harks B., Rakoczy K., Hattie J., Besser M., & Klieme E. The Effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: The Role of feedback's perceived usefulness // Educational Psychology. 2014. 34(3). P. 269–290. DOI:10.1080/01443410.2013.785384
15. Hwang G.-J., Panjaburee P., Triampo W., & Shih B.-Y. A Group decision approach to developing concept-effect models for diagnosing student learning problems in mathematics // British Journal of Educational Technology. 2013. 44. P. 453–468. DOI:10.1111/j.1467-8535.2012.01319.x

16. Kao Y.T., Lin Y.S., & Chu C.P. A Multi-factor fuzzy inference and concept map approach for developing diagnostic and adaptive remedial learning systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. 64. p. 65–74.
17. Lantolf J.P. Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In *Vygotsky's Theory of Education in Cultural Context*. A. Kozulin, V.S. Ageev, S. Miller, & B. Gindis, (Eds.) Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
18. Lidz C.S. Dynamic assessment and the legacy of L.S. Vygotsky // *School Psychology International*. 1995. 16. P. 143–153. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034395162005>
19. Luft C.D.B., Gomes J.S., Priori D., & Takase E. Using online cognitive tasks to predict mathematics low school achievement // *Computers & Education*. 2013. 67. P. 219–228.
20. Luria A.R. *The Working Brain*. New York: Basic Books, 1973.
21. Parr M.J., & Timperley H.S. Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessment Writing*, 2010. 15. P. 68–85.
22. Poehner M.E. *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin, Germany: Springer Publishing? 2008.
23. Sternberg R.J., & Grigorenko E.L. *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press? 2002.
24. Vygotsky L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
25. Wang T.H. Implementation of eeb-based dynamic assessment in facilitating junior high school students to learn mathematics // *Computers & Education*. 2011. 56. P. 1062–1071.
26. Wu H.M., Kuo B.C., & Yang J.M. Evaluating knowledge structure based adaptive testing algorithms and system development // *Journal of Educational Technology & Society*. 2012. 15(2). P. 73–88.

DYNAMIC ADAPTIVE TESTING AS A METHOD OF STUDENTS' SELF-LEARNING IN THE ELECTRONIC PROBLEM ENVIRONMENT OF MATHEMATICAL OBJECTS

P.P. D'iachuk (Krasnoyarsk, Russia)

L.V. Shkerina (Krasnoyarsk, Russia)

I.V. Shadrin (Krasnoyarsk, Russia)

I.P. Peregodina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The requirements for the results of dynamic adaptive testing of student's professional training of students have actualized the problem of determining and providing conditions for students to gain experience of independent learning activities in electronic mathematical problem environments. *The purpose of the article* is to identify and substantiate the possibilities of increasing the learning potential of students through dynamic adaptive testing with an estimated feedback of the self-learning process in the electronic problem environment of mathematical objects.

The research methodology is based on the analysis of the psychological and pedagogical theory and the generalization of the results of scientific research of domestic and foreign scientists reflecting the ideas of actual approaches to dynamic adaptive testing in education, namely: the activity approach that implements developmental learning in the conditions of instructive feedback; the environmental approach, on the basis of training with reinforcement, in the context of evaluative feedback. The combination of environmental and activity approaches in the context of computer modeling is the basis for dynamic adaptive testing of the self-learning process in the electronic problem environment.

Results. The article formulates and justifies the basic didactic principles of dynamic adaptive testing of the self-learning process in the electronic problem environment, such as appraisal feedback, thesaurus, interactivity, iterativity, semiotic diversity, monitoring, instability, uncertainty. Based on these principles, computerized dynamic adaptive tests simulating the identification of mathematical objects have been developed, procedural characteristics of students' learning activities have been defined, and the effectiveness of dynamic adaptive testing has been proved for the formation and development of cognitive abilities of students.

Conclusion. The article deals with the theoretical bases for the implementation of ideas of dynamic adaptive testing in enriching the didactic potential of the student's productive learning activities. The model of dynamic adaptive testing proposed in the article, through a combination of self-management of educational activity and external management in conditions of estimated feedback, allows to include students in independent educational activities and diagnose the changes in its procedural characteristics.

Keywords: *dynamic testing, didactic principles, evaluation, training with reinforcement, evaluation feedback, interactivity and mediation, problem environment, self-regulation.*

References

1. D'iachuk P.P., Shkerina L.V. (2012). Individualization of mathematical training of students on the basis of the interactive management of learning activity: monograph. Krasnoyarsk, KSPU named after V.P. Astafiev, 317 p.
2. D'iachuk P.P., Nikolaeva Iu.S. (2009). Computer dynamic tests of adaptive human behavior in a problem environment // *Control Systems and Information Technology*, 3.1 (37), 135–139.
3. D'iachuk P.P., Surovtsev V.M. (2010). Computer systems of automatic regulation of learning actions // *Informatics and education*, 4, 115–118.
4. D'iachuk P.P., D'iachuk, P.P. (jr.), Nikolaeva Iu.S. (2009). Computer systems for managing the search for solving problems // *Software products and systems*, 2 (86), 128–130.
5. D'iachuk P.P. (2008). On adaptation in computer learning systems // *Informatics and education*, 10, 116–120.

6. D'iachuk P.P., Drozdova L.N., Shadrin I.V. (2010). The system of automatic control of learning activity and its diagnostics // *Information-control systems*, 5, 63–69.
7. D'iachuk P.P., Drozdova L.N., D'iachuk P.P. (jr.), Bortnovskii S.V., Shadrin I.V. (2010). Management of students' adaptation in problem environments and diagnostics of the self-regulation processes of learning activities: monograph. Krasnoyarsk, 383 p.
8. Kuravskii L.S., Margolis A.A., Marmaliuk P.A., Panfilova A.S., Iur'ev G.A. (2016). Mathematical aspects of the concept of adaptive simulator // *Psychological science and education*, 21 (2), 84–95. DOI: 10.17759 / pse.2016210210
9. Satton R.S., Barto E.G. (2014). Adaptive and intelligent systems. Training with reinforcement. Moscow, BINOM. Laboratoriia znanii, 402 p.
10. Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M. (1979). The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques. Baltimore, MD: University Park Press.
11. Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L.H., Rand Y. (2002). The dynamic assessment of cognitive modifiability: the learning propensity assessment device: Theory, instruments, and techniques. Jerusalem: ICELP Press.
12. Gabelica C., Van Den Bossche P., Segers M., & Gijsselaers W. (2012). Feedback, a powerful lever in teams: A Review. *Educational Research Review*, 7(2), p. 123-144. DOI: 10.1016/j.edurev.2011.11.003
13. Haywood C. H., & Lidz C.S. (2007). Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications. New York, NY: Cambridge University Press.
14. Harks B., Rakoczy K., Hattie J., Besser M., & Klieme E. (2014). The Effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: The Role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*. 34(3), p. 269-290. doi:10.1080 /01443410.2013.785384
15. Hwang G.-J., Panjaburee P., Triampo W., & Shih B.-Y. (2013). A Group decision approach to developing concept–effect models for diagnosing student learning problems in mathematics. *British Journal of Educational Technology*, 44, p. 453–468. DOI:10.1111/j.1467-8535.2012.01319.x
16. Kao Y.T., Lin Y.S., & Chu C.P. (2012). A Multi-factor fuzzy inference and concept map approach for developing diagnostic and adaptive remedial learning systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 64. p. 65–74.
17. Lantolf J.P. (2003). Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In *Vygotsky's Theory of Education in Cultural Context*. A. Kozulin, V. S. Ageev, S. Miller, & B. Gindis, (Eds.) Cambridge: Cambridge University Press.
18. Lidz C.S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L.S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, p. 143–153. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034395162005>
19. Luft C.D. B., Gomes J.S., Priori D., & Takase, E. (2013). Using online cognitive tasks to predict mathematics low school achievement. *Computers & Education*, 67, p. 219–228.
20. Luria A. R. (1973). *The Working Brain*. New York: Basic Books.
21. Parr M.J., & Timperley H.S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessment Writing*, 15, p. 68–85.
22. Poehner M.E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin, Germany: Springer Publishing.
23. Sternberg R.J., & Grigorenko E.L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press.
24. Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
25. Wang T. H. (2011). Implementation of eeb-based dynamic assessment in facilitating junior high school students to learn mathematics. *Computers & Education*, 56, p. 1062–1071.
26. Wu H.M., Kuo B.C., & Yang J.M. (2012). Evaluating knowledge structure based adaptive testing algorithms and system development. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), p. 73–88.

УДК 378.048.2

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОРДИНАТОРОВ

Е.И. Коваленко (Сургут, Россия)

Ф.Д. Рассказов (Сургут, Россия)

Аннотация

Проблема. Развитие социальной ответственности врачей является одной из педагогических проблем в современной высшей медицинской школе. Социальная ответственность ординаторов – будущих врачей рассматривается как значимое профессиональное качество. Огромное значение в личностном и профессиональном становлении, формировании и развитии социальной ответственности ординаторов имеют различные формы общественно значимой деятельности, такие как социальное проектирование.

Цель статьи: оценить эффективность использования социального проектирования как педагогическое условие образовательного процесса в соответствии с ФГОС ВО по программам ординатуры.

Методологию исследования составляют общенаучные идеи деятельностного подхода как системы методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов; общенаучные идеи личностно ориентированного подхода, направленного на возможность создания условий для полноценного развития и проявления личностных функций субъектов; когнитивно-центрированный подход, актуализирующий информационную модель обучения.

Результаты. Критериальная оценка результатов социального проектирования на количественном и качественном уровнях показала, что у ординаторов экспериментальной группы после проведения курса по дисциплине «Социально-психологические основы профессиональной деятельности» наблюдается хороший (15–20 %) и отличный (70–80 %) уровни готовности к формированию мотивации, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих.

Заключение. Социальное проектирование является эффективным педагогическим условием развития социальной ответственности ординаторов – будущих врачей.

В практико-ориентированный процесс обучения ординаторов необходимо внедрять новые технологические процессы моделирования, конструирования и социального проектирования.

Формируемые в проектной деятельности общеучебные умения и навыки направлены на рефлексивные, исследовательские, управленческие, коммуникативные, презентационные умения, которые являются составной частью в формировании компетенций ординаторов.

Социальное проектирование направлено на формирование основных навыков у ординаторов по структурированию и систематизации основных компонентов программ по общественному здоровью, которые включают в себя: целеполагание, прогнозирование результатов и формирование критериев их оценки, разработку стратегии проектной деятельности, концепцию проекта, программирование проекта.

Развитие социальной ответственности ординаторов в системе медицинского образования в соответствии с ФГОС ВО обеспечивается таким педагогическим условием, как создание образовательной среды для ординаторов на основе деятельностного подхода и применения схем ООД («схемы ориентировочной основы действия»), которая направлена на развитие социально ответственных качеств в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социальная ответственность ординаторов, социальное проектирование, деятельностный подход, личностно ориентированный подход, когнитивно-центрированный подход.

Постановка проблемы. В настоящей статье рассматривается социальное проектирование как педагогическое условие и способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (техно-

логию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. *Цель статьи* направлена на оценку эффективности использования социального проектиро-

вания как педагогического условия образовательного процесса в соответствии с ФГОС ВО по программам ординатуры.

Анализ состояния проблемы развития социальной ответственности ординаторов в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации) выявил противоречия:

– между профессиональными требованиями к специалистам в области медицинской деятельности в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом и требованиями потребителей, работодателей, общества и ориентацией образовательного процесса высшей медицинской школы [Адольф, Пилпчевская, 2012, с. 73–76];

– социальными ожиданиями общества к современной медицине, требующими от системы медицинского образования подготовки квалифицированных специалистов с высоким уровнем развития социальной ответственности, и малоэффективными методами организации образовательного процесса в ординатуре медицинских вузов, не позволяющими эффективно решать эту проблему [Коваленко, Косенок, Рассказов и др., 2016, с. 142–146].

Для решения обнаруженных противоречий и развития социальной ответственности ординаторов разработана и внедрена рабочая программа дисциплины «Социально-психологические основы профессиональной деятельности». В основу разработки этой программы дисциплины положены деятельностный и личностно ориентированный подходы [Зеер, Романцев, 2002, с. 17].

Цель дисциплины «Социально-психологические основы профессиональной деятельности» направлена на повышение общей и психологической культуры, формирование целостного представления о социально-психологических особенностях межличностного и группового общения в профессиональной деятельности. Основными задачами дисциплины являются формирование понимания закономерностей функционирования человека в различ-

ных группах и представление о социально-психологических особенностях профессиональной деятельности врача [Тряпицина, 2015, с. 80].

Учебно-методический комплекс дисциплины по программе ординатуры включает в себя такие направления, как: социально-психологическая и профессиональная компетентность врача; модели взаимоотношений в системе «врач – пациент»; социально-психологический портрет врача; социальная ответственность врача; общение как социально-психологический процесс; барьеры в общении и управление конфликтным взаимодействием; социально-психологическая компетентность и профессиональная деформация врача. Структурные элементы рабочей программы дисциплины охватывают основные социальные аспекты профессиональной деятельности современного врача [Kovalenko, 2017, с. 500].

Методологию исследования составляют общенаучные идеи деятельностного подхода как системы методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов, опосредствующей все психические процессы, базирующиеся на принципе единства сознания и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); общенаучные идеи личностно ориентированного подхода, направленного на возможность создания условий для полноценного развития и проявления личностных функций субъектов, с учетом психологических, возрастных особенностей, профессиональных интересов, индивидуальных возможностей и потребностей каждого отдельного субъекта (В.В. Давыдов, Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, Н.И. Рейнвальд, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов).

Обзор научной литературы проведен на основе анализа:

– научных знаний о закономерностях личностного становления молодого человека, его развития в процессе образования (Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов, А.Г. Афанасьев, В.В. Давыдов, В.А. Адольф, А.Ф. Пахотный, Т.Ф. Иванова, В.И. Слободчиков, Н.И. Скорбилина, К.В. Судаков, З. Фрейд, Д.Б. Эльконин, С. Холл, Э. Эриксон и др.);

– идей социального воспитания, социального образования и процесса социализации (В.Г. Бочарова, А.В. Волохов, Г.М. Андреева, Б.З. Вульф, Н.Ф. Голованова, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, И.С. Кон, М.Н. Рожков, В.А. Фокин, Т.В. Фуряева и др.) [Фуряева, 2014, с. 9–17];

– результатов исследования понятия ответственности и социальной ответственности (С.Н. Васильев, Е.Н. Бобкова, Е.О. Богатская, М.Н. Губачев, Г.В. Ковалева, Л.А. Радзиховский, К. Муздыбаев, А.А. Реан, А.И. Барановская, Л.А. Ореховский и др.);

– вопросов профессионального становления личности будущего специалиста как самостоятельной, активной, ответственной личности, способной к продуктивной самореализации в профессиональном пространстве современного социума (И.А. Акиндинова, В.С. Агапов, Е.Н. Барышников, Е.В. Бондареская, Л.И. Новикова, И.А. Колесникова, Н.В. Костенко, И.Ф. Харламов и др.);

– проблемы нравственного воспитания личности (В.А. Караковский, Д.Б. Кабалевский, Э. Козлов, Т.В. Мишаткина, И.А. Колесникова, И.С. Марьенко, И.Ф. Свадковский, Н.Е. Щуркова, В.М. Соколов);

– проблемы формирования профессионально-этического образа личности и педагогического обеспечения образовательной деятельности, условий, стратегий, тактик его реализации (В.В. Игнатова, Н.Э. Касаткина, Е.Л. Руднева и другие) [Игнатова, Барановская, 2016, с. 20–22];

– проблемы формирования и развития нравственного пространства медицинской деятельности, освещенные в трудах Н.А. Жуковской, А.А. Кирпиченко, Т.Е. Обуховец, К. Роджерса, Б.В. Петровского, Зорина К.В. и др. [Зорин, 2006, с. 241];

– этико-деонтологических аспектов организации и осуществления профессиональной деятельности медицинских работников, раскрытых в трудах В.Ю. Альбицкой, Н.Х. Амирова, Е.А. Андрияненок, А.А. Грандо, Я.А. Макеевой, Ф.И. Комарова, В.Ф. Матвеева, Я. Нейштадта, Б.Ф. Петровского, М.Э. Телешевской, С.Ю. Трохачева, А.Л. Остапенко, В.А. Угрюмова, В.Д. Трошина, М.Я. Яровинского и др.

Для создания образовательной среды для ординаторов, которая направлена на развитие социально ответственных качеств в профессиональной деятельности, в программе курса по дисциплине «Социально-психологические основы профессиональной деятельности» мы применили технологию проектной деятельности, направленной на развитие социальной ответственности ординаторов на деятельностном уровне через разработку образовательных программ по здоровому образу жизни и профилактике заболеваний [Кудрявая и др., 2005].

В практико-ориентированный процесс обучения ординаторов необходимо внедрять новые технологические процессы моделирования, конструирования, социального проектирования. В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности обучающихся на результат, который достигается благодаря решению той или иной практически или теоретически значимой для обучаемого проблемы [Савенков, 2006, с. 146].

Общеучебные умения и навыки, которые формируются в проектной деятельности, направлены на рефлексивные, исследовательские, управленческие, коммуникативные, презентационные умения, которые являются составной частью в формировании компетенций ординаторов [Armstrong, 2015, с. 122].

Социальное проектирование направлено на формирование основных навыков у ординаторов по структурированию и систематизации основных компонентов программ по общественному здоровью, которые включают в себя: *целеполагание* – цели формулируются как идеальные результаты, должны быть конкретными, реальными, направленными на разрешение противоречий, вызвавших необходимость проектирования; *прогнозирование результатов* и формирование критериев их оценки; определение границ и содержания категориального поля проекта, актуального для участников проектной деятельности; *разработку стратегии* проектной деятельности, характеризующей общую направленность и характер достижения цели; *концепцию проекта* – общая для участ-

ников проектной деятельности мотивационная, ценностно-смысловая, целевая и стратегическая платформа проектных действий; *программирование проекта* – создание программы, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного [Иванов, Гурье, 1997, с. 45].

В рамках социального проектирования по дисциплине «Социально-психологические основы профессиональной деятельности» ординаторы разрабатывали образовательные, профилактические, медико-санитарные программы по здоровому образу жизни и профилактике заболеваний.

Структура социального проекта в области общественного здоровья включала в себя следующую последовательность структурных элементов.

1. Название проекта (в рамках своей специальности).
2. Описание целевой группы (возраст, пол, социальный статус и др.).
3. Миссия программы.
4. Цели программы (долгосрочные, краткосрочные).
5. Задачи программы (долгосрочные, краткосрочные).
6. Поведенческие / учебные задачи.

7. Учебные концепции. Учебное, поведенческое и логическое обоснование.

8. Учебный курс программы (сколько занятий, какая продолжительность).

Критериальная оценка проекта проводилась на количественном уровне (структура проекта должна соответствовать последовательности структурных элементов) и качественном (выполнение рекомендаций по содержательной части проекта) уровнях.

В ходе анализа деятельностного компонента социальной ответственности, который отражает готовность личности осуществлять осознанный выбор определенной линии поведения, принимать решения, оценивать результаты, определять необходимые ограничения в поведении на основе сформированного мировоззрения и развитого самосознания, мы использовали критериальную оценку социальных проектов, разработанных ординаторами экспериментальной группы.

Для оценки умений ординаторов работать с четко заданными структурами социального проектирования в области общественного здоровья была применена критериальная оценка проекта на количественном и качественном уровнях (табл. 1).

Таблица 1

Критериальная оценка социального проекта на количественном и качественном уровнях

Table 1

Criteria evaluation of the social project at quantitative and qualitative levels

Структура социального проекта	Последовательность структурных элементов	Содержательная часть проекта
Уровни	Количественный	Качественный
1. Название проекта (<i>в рамках своей специальности</i>)	10 %	10 %
2. Описание целевой группы (<i>возраст, пол, социальный статус и др.</i>)	10 %	10 %
3. Миссия программы	10 %	10 %
4. Цели программы (<i>долгосрочные, краткосрочные</i>)	10 %	10 %
5. Задачи программы (<i>долгосрочные, краткосрочные</i>)	10 %	10 %
6. Поведенческие / учебные задачи	10 %	10 %
7. Учебные концепции. Учебное, поведенческое и логическое обоснование	20 %	20 %
8. Учебный курс программы (<i>сколько занятий, какая продолжительность</i>)	20 %	20 %
Общая оценка проекта	100 %	100 %

Результаты исследования. В ходе анализа разработанных социальных проектов после проведения курса по дисциплине «Социально-психологические основы профес-

сиональной деятельности» ординаторы экспериментальной группы (N=75) продемонстрировали уровень умений, представленный в табл. 2.

Таблица 2

Количественный уровень умений и качественный уровень социального проектирования у ординаторов экспериментальной группы, % ординаторов

Table 2

Quantitative level of skills and qualitative level of social design of interns from the experimental group, % of interns

Диапазон оценки	Уровни критериальной оценки	Последовательность структурных элементов	Содержательная часть проекта
		Количественный	Качественный
50–70 %	Удовлетворительно	5 %	10 %
71–90 %	Хорошо	15 %	20 %
91–100 %	Отлично	80 %	70 %

Критериальная оценка социального проектирования показала, что у ординаторов экспериментальной группы после проведения курса по дисциплине «Социально-психологические основы профессиональной деятельности» наблюдается хороший (15–20 %) и отличный (70–80 %) уровни готовности к формированию у населения, пациентов и членов их семей мотивации, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих (ПК-9, профессиональная компетенция ФГОС ВО).

Заключение. На основе полученных результатов можно сделать вывод, что педагогические условия развития социальной ответственности ординаторов как совокупность психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательного процесса подготовки кадров высшей квалификации в соответствии с ФГОС ВО позволяют организовать эффективный, социально ориентированный образовательный процесс развития социальной ответственности ординаторов и социальное проектирование является одним из эффективных педагогических условий развития социальной ответственности ординаторов.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Образовательные технологии при реализации новых образовательных стандартов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4. С. 73–76.
2. Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно-ориентированное профессиональное образование // Педагогика. 2002. № 3. С. 16–21.
3. Зорин К.В. Духовная культура и профессиональная подготовка врача // Педагогика в медицине: учебное пособие для студентов высших медицинских учебных заведений. 2006. С. 241–291.
4. Иванов В.Г., Гурье Л.И. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности // Высшее образование в России. 1997. № 4. С. 44–47.
5. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Формирование профессионально-этического образа выпускника вуза // Теоретические и методологические проблемы современного образования: матер. XXV Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2016. С. 20–22.
6. Коваленко Е.И., Косенок С.М., Рассказов Ф.Д., Коваленко Л.А. Развитие социальной ответственности ординаторов как социальный и

- педагогический процесс в системе непрерывного медицинского образования // Здоровье и образование в XXI веке. 2016. Т. 18, № 11. С. 142–146.
7. Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанов А.С., Смирнова Н.Б., Зорин К.В. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. акад. РАМН, проф. Н.Д. Ющука. 2005. 336 с.
 8. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. 2006. 480 с.
 9. Тряпицина А.П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа. СПб., 2015. С. 79–90.
 10. Фуряева Т.В. Организация практического обучения студентов в контексте антропологических и синергетических тенденций развития профессионального социального образования // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 9–17.
 11. Armstrong P., Armstrong H., Choiniere J., Mykhalovskiy E., and White J. Medical alert: New work organizations in health care. Toronto: Garamond Press, 2015. 228 p.
 12. Kovalenko E., Kovalenko L. Social engineering as a method of development of social responsibility of interns in medical school // An international association for medical education: матер. Междунар. науч. конф. Helsinki, 2017. С. 500.

SOCIAL DESIGN AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF SOCIAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT OF INTERNS

E.I. Kovalenko (Surgut, Russia)

F.D. Rasskazov (Surgut, Russia)

Abstract

Problem. The development of the social responsibility of doctors is one of the pedagogical problems in the modern higher medical school. The social responsibility of interns – future doctors is seen as a significant professional quality. Various forms of socially significant activities such as social design are of great importance in the personal and professional development, formation and development of social responsibility of interns.

The purpose of the article is to evaluate the effectiveness of the use of social design as a pedagogical condition of the educational process in accordance with FSES of HE for internship programs.

The methodology of the research consists of general scientific ideas of the activity approach, such as systems of methodological and theoretical principles for the study of mental phenomena; general scientific ideas of a person-oriented approach aimed at the possibility of creating conditions for the full development and manifestation of personal functions of subjects; a cognitive-centered approach that updates the information model of learning.

Results. Criterial evaluation of the results of social design at quantitative and qualitative levels has shown that the interns of the experimental group have a good (15–20 %) and excellent (70–80 %) levels of preparedness for the formation of motivation aimed at preserving and strengthening their health and that of others after

the course of the discipline “Socio-psychological foundations of professional activity”.

Conclusion. Social design is an effective pedagogical condition for the development of social responsibility of interns – future doctors.

New technological processes of modeling, design and social design should be introduced in the practice-oriented process of training interns.

The general educational skills developed in the project activity are directed to reflexive, research, management, communication, presentation skills, which are an integral part in forming the competences of interns.

Social design is aimed at forming the basic skills of interns in structuring and systematization of the main components of public health programs, which include goal setting, forecasting of results and formation of criteria for their evaluation, development of a project activity strategy, project concept, project programming.

The development of the social responsibility of interns in the medical education system, in accordance with FSES of HE, is provided by such pedagogical conditions as the creation of an educational environment for interns, based on the activity approach and the application of the Basic Recommendations schemes, which are aimed at the development of socially responsible qualities in professional activity.

Key words: *social responsibility of interns, social design, activity approach, personality-oriented approach, cognitive-centered approach.*

References

1. Adol'f V.A., Pilipchevskaia N.V. (2012). Educational technologies in the implementation of new educational standards // Historical and socio-educational thought, 4, 73–76.
2. Zeer E.F., Romantsev G.M. (2002). Personally oriented vocational education // Pedagogy, 3, 16–21.
3. Zorin K.V. (2006). Spiritual culture and professional training of a doctor // Pedagogy in medicine: a textbook for students of higher medical educational institutions, 241–291.
4. Ivanov V.G., Gur'e L.I. (1997). Pedagogical Activity: Problems, Complexities // Higher Education in Russia, 4, 44–47.
5. Ignatova V.V., Baranovskaia L.A. (2016). Formation of the professionally-ethical image of the university graduate // In the collection: Theoretical and methodological issues of modern education. Proceedings of the 25th International Research-to-Practice Conference, 20–22.
6. Kovalenko E.I., Kosenok S.M., Rasskazov F.D., Kovalenko L.A. (2016). Development of social responsibility of interns as a social and pedagogical process in the system of continuous medical education // Journal of Scientific Articles «Health and Education in the 21st Century”, 18 (11), 142–146.

7. Kudriavaia N.V., Ukolova E.M., Molchanov A.S., Smirnova N.B., Zorin K.V. (2005). Doctor-teacher in a changing world: traditions and innovations, 2nd ed., revised and enlarged // Edited by Academician of RAMS, prof. N.D. Iushchuk, 336 p.
8. Savenkov A.I. (2006). Psychological foundations of the research approach to learning, 480 p.
9. Triapitsina A.P. (2015). The theory of designing educational programs // Petersburg School, 79–90.
10. Furiaeva T.V. (2014). The organization of practical training of students in the context of anthropological and synergetic tendencies in the development of vocational social education // Siberian Pedagogical Journal, 1, 9–17.
11. Armstrong P., Armstrong H., Choiniere J., Mykhalovskiy E., and White J. (2015). Medical alert: New work organizations in health care. // Toronto: Garamond Press, 228 p.
12. Kovalenko E., Kovalenko L. (2017). Social engineering as a method of development of social responsibility of interns in medical school // AMEE (An International Association For Medical Education) conference materials. Helsinki, 500 p.

УДК 378.7

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЧЕТАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ УЧЕБНЫХ И ВНЕУЧЕБНЫХ ФОРМ РАБОТЫ

В.В. Кольга (Красноярск, Россия)

Г.Т. Полежаева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматривается актуальная для современного высшего образования проблема реализации компетентностного подхода в преподавании дисциплин профессионального цикла, обусловленная изменившимися требованиями к качеству подготовки будущих бакалавров-менеджеров и федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения по направлению подготовки Менеджмент. Представлен обзор исследований, посвященных использованию интерактивных учебных и внеучебных форм работы, изучены возможности сочетания использования интерактивных учебных и внеучебных форм работы для формирования профессиональных и метапредметных компетенций студентов. Представленный подход направлен на эффективное решение методических задач формирования профессиональных и дополнительных компетенций студентов – будущих менеджеров, таких как мобильность, обучаемость, адаптивность к условиям конкурентной среды, принятие ответственности, конструктивное решение конфликтов, управление проектами, системное мышление, возможность поиска решений в условиях неопределенности.

Цель статьи: теоретически обосновать эффективность использования интерактивных и внеучебных форм работы в образовательном процессе вуза.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, знания об обновлении профессиональной подготовки будущих педагогов (О.А. Абдуллина, И.С. Батракова, Е.П. Белозерцев, Г.А. Бордовский, А.П. Валицкая, А.А. Вербицкий, В.И. Горовая, В.А. Козырев, Н.М. Огарков, А.А. Орлов, Н.Ф. Радионова, В.А. Слостенин, А.П. Тряпицына и др.), проблемы интерактивного обучения (И.А. Бутенко, Ю.Г. Одегов, А.И. Сидоренко, Ю.П. Сурмин, Г.С. Харханова, В.С. Чувякина и др.).

Дидактические основы использования форм интерактивного обучения в образовательном процессе разработаны И.Г. Абрамовой, Н.П. Аникеевой, А.А. Вербицким, А.М. Смолкиным, И.П. Ивановой, И.М. Сыроежкиным, Н.В. Борисовой и др. Различные аспекты примене-

ния интерактивных форм и методов обучения изучены Н.А. Моревой, Е.А. Рогинко, Р.М. Рафиковой, И.С. Пешней, Л.И. Четвериковой и др. Так, например, И.С. Пешня исследует применение интерактивных технологий в высшем профессиональном образовании на примере военного вуза. Р.М. Рафикова в своей работе рассматривает интерактивное обучение как средство развития творческих способностей студентов. Е.А. Рогинко показывает преимущества использования интерактивных методов обучения кросс-культурному профессиональному общению студентов вуза.

Также имеются исследования об использовании интерактивных методов обучения, в которых раскрывается их роль в развитии у студентов самостоятельности и активности, опыта мышления, свободы выбора, рефлексивности в условиях взаимодействия, конструктивного диалога, самовыражения в образовательном процессе (Б.Ц. Бадмаев, Л.Н. Вавилова, Л.К. Гейхман, Т.Н. Добрынина, С.С. Кашлев, И.В. Курышева, В.Я. Ляудис, Т.С. Панина, Т.Л. Петренко, Л.С. Подымова, Е.Р. Поршнева, Е.С. Полат).

Результаты. Теоретическое исследование показало эффективность профессиональной подготовки бакалавров-менеджеров путем сочетания в использовании интерактивных учебных и внеучебных форм работы. При такой комбинации использования повышается уровень усвоения и переработки учебного материала, что позволяет сформировать профессиональные и надпрофессиональные компетенции для практической деятельности будущих управленцев.

Заключение. Сделаны выводы, что использование интерактивных технологий в сочетании с внеучебной жизнью университета при обучении бакалавров по направлению подготовки Менеджмент позволяет лучше ориентироваться в построении профессиональной карьеры управленца и может рассматриваться как возможность формирования профессиональных и общекультурных компетенций студентов на более высоком уровне.

Ключевые слова: образовательный процесс, современные образовательные технологии, компетентностный подход, интерактивное обучение, надпредметные компетенции, внеучебная работа.

Постановка проблемы. В связи с проводимыми структурными изменениями в экономике возрастают роль и значение подготовки управленческих кадров. В условиях стремительно меняющейся внешней среды перед высшей школой ставятся абсолютно новые задачи, предполагающие подготовку выпускников, обладающих широким спектром общекультурных и профессиональных компетенций, высокой степенью адаптивности и мобильности, конкурентоспособностью. Современный выпускник вуза должен быть максимально подготовлен к практической деятельности.

В стандартах нового поколения по направлению подготовки Менеджмент требования к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ бакалавриата описаны на языке компетенций. Следовательно, без реализации компетентного подхода, направленного на получение результата обучения в формате компетенций, достижение данной цели невозможно. «Компетентность – это динамичная характеристика личности, предполагающая совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать как результат освоения образовательной программы» [Кольга и др., 2017].

Поскольку профессиональная деятельность выпускников по направлению подготовки Менеджмент характеризуется широким спектром реализуемых трудовых функций, а также необходимостью быстрой адаптации к современным условиям изменений, особенно актуальной становится задача реализации компетентного подхода. Обществу необходим специалист, умеющий работать на результат, способный к творчеству, саморегулированию, определенным социально значимым достижениям, обладающий возможностью поиска решений в условиях неопределенности. Формирование у будущих менеджеров обширного перечня дополнительных компетенций и личност-

ных качеств является решением обозначенных проблем [Полежаева, 2016, с.189]. Актуальность исследования определяется:

- объективной потребностью поиска новых путей повышения качества профессиональной подготовки специалистов в образовательном процессе вуза;

- недостаточным использованием ресурсов внеучебной деятельности при обучении будущих менеджеров как одного из средств повышения качества профессиональной подготовки специалистов в современных условиях.

Реализация компетентного подхода в подготовке будущих менеджеров требует коренного изменения роли преподавателя в образовательном процессе, внедрения принципов демократичности в процесс взаимодействия преподавателя и студентов. Это предполагает приоритетное применение в образовательном процессе диалогических методов коммуникации, расширение использования совместной познавательной деятельности, внесение творческих элементов в образовательный процесс. Достижение такого уровня организации образовательного процесса возможно с помощью интерактивных методов обучения, которые вызывают обширный интерес исследователей, об этом свидетельствуют работы по проектированию педагогических систем и технологий обучения (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.Н. Козлов, И.Я. Лернер, А.А. Реан, А.И. Сурыгин, В.А. Сластенин).

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов [Косолапова и др., 2012]. В ходе интерактивного обучения обеспечиваются активное взаимодействие участников познавательного процесса, обмен информацией и мнениями, выработка компромиссных решений поставленных проблем, осуществление взаимной оценки и самооценки, моделирование ситуаций, соответствующих реальной практической деятельности.

Образовательный процесс с использованием интерактивных форм организован таким об-

разом, чтобы большая часть студентов оказалась вовлеченной в познавательную деятельность, студенты при этом имеют возможность понимать и осуществлять рефлексию в отношении получаемых знаний. Интерактивные методы отличаются высоким уровнем коммуникативной активности участников процесса обучения, возможностью формирования единства в группе обучающихся [Ступина, 2009].

Основными принципами, позволяющими организовать эффективное интерактивное занятие, являются:

- моделирование совместных решений (результатом занятия является общее решение, а не лекция преподавателя);

- равенство в правах всех участников образовательного процесса (все участники могут открыто высказывать свою точку зрения независимо от статуса и возраста);

- отсутствие критики личности оппонента (критиковать можно только высказываемые доводы и аргументы);

- аргументация своей точки зрения (доводы должны быть не голословными, а подтверждаться аргументами, в том числе из практики и своего опыта);

- возможность дальнейшего развития полученных знаний, в том числе и в реальной профессиональной деятельности [Полежаева, 2017].

В отличие от пассивных форм обучения, в интерактивном обучении меняется роль преподавателя: главенствующая роль обучающего уступает место активности обучаемых, при этом основной задачей преподавателя становится не передача знаний, а формирование благоприятной среды для проявления познавательной инициативы студентов.

Цель статьи: провести исследование процесса использования интерактивных учебных и внеучебных форм работы, показать эффективность их сочетания для профессиональной подготовки бакалавров-менеджеров.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых в области изучения и решения современных про-

блем профессиональной подготовки будущих менеджеров (О.А. Абдуллина, В.А. Адольф, И.С. Батракова, Е.П. Белозерцев, Г.А. Бордовский, А.П. Валицкая, А.А. Вербицкий, В.И. Горювая, В.А. Козырев, Н.М. Огарков, А.А. Орлов, Н.Ф. Радионова, В.А. Слостенин, А.П. Тряпицына и др.), проблемы интерактивного обучения (И.А. Бутенко, Ю.Г. Одегов, А.И. Сидоренко, Ю.П. Сурмин, Г.С. Харханова, В.С. Чувакина и др.), анализ трудов исследователей, занимавшихся проблемой интерактивного обучения (В.В. Гузев, С.С. Кашлев, Д.Н. Кавтарадзе, М.В. Кларин, Е.В. Бондаревская, А.В. Хуторской, А.П. Панфилова, Е.В. Рогинко, М.А. Петренко, С.А. Мухина, А.А. Соловьева, Ю.А. Толыпина).

Проблемы использования внеаудиторной (внеучебной) деятельности для формирования профессионально значимых качеств студентов – будущих педагогов исследовались в работах Н.Н. Азизходжаевой, Т.С. Деркач, Т.Б. Жулий, Е.В. Мещеряковой, В.И. Поповой, К.К. Саломатова.

Использование интерактивных форм проведения занятий позволяет преподавателю раскрыть потенциал обучающегося, что способствует структурированным изменениям в образовательном процессе вуза. Обучающийся получает возможность оценить свои способности к самоактуализации и реализации полноценной профессиональной карьеры¹.

В статье описываются результаты, полученные с помощью опросника «Атлас новых профессий». Для выявления уровня сформированности значимых профессиональных и надпредметных компетенций была разработана диагностическая анкета в двух частях и опрошено около 100 студентов направления подготовки Менеджмент с разной степенью участия во внеучебных мероприятиях.

Обзор научной литературы

Теоретические подходы к интерактивному обучению разрабатывались такими известными учеными, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д. Дьюи, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн,

¹ Добрынина Т.Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск, 2003. 196 с.

Ж.Ж. Руссо и другие. В разработке проблемы принимали участие: Р. Мертон, Дж. Мид, Дж. Морено, К. Фопель, Т. Шибутани и другие. Однако широкого распространения в практике обучения их разработки не получили. Ситуация во многом изменилась с момента начала использования элементов интерактивного обучения. Их становление и развитие проходило в основном через педагогическую практику при использовании групповой динамики в обучении и формировании социальных и поведенческих навыков в сочетании с широким применением управленческих и имитационных игр.

В связи с этим в 80-х годах прошлого века интерактивное обучение приобретает актуальность. Высшая школа активно проводит мероприятия по стимулированию методических разработок с использованием игровых форм при организации образовательного процесса, рассматриваются варианты использования средств,

форм и методов, направленных на развитие активных форм обучения.

Заметный толчок к расширению видов и форм интерактивного обучения положили исследования и разработки деловых и имитационных игр таких специалистов, как Н.П. Аникеева, И.Г. Абрамова, Л.Г. Борисова, А.А. Вербицкий, И.П. Иванов, В.Я. Платов, В.В. Подиновский, В.Н. Рыбальский, А.М. Смолкин, И.М. Сыроеждин, С.А. Шмаков и другие. Большую роль в распространении форм интерактивного обучения сыграли не только теоретические разработки данных авторов, но и их практическая деятельность по распространению игровых форм как основы интерактивного обучения, а также личное участие большинства из них в создании и развитии игротехнического движения².

Для дальнейшего развития интерактивных форм обучения были выделены ключевые проблемы (табл. 1).

Таблица 1

Ключевые проблемы

Table 1

Key Issues

Ключевые проблемы	
Недостаточная разработка теоретических основ и методик интерактивного обучения	Отсутствие эффективных комбинаций инновационного и традиционного подходов при использовании различных форм и методов интерактивного обучения
Недостаточное методическое обеспечение использования и внедрения интерактивного обучения в высшей школе	Отсутствие необходимых коммуникативных навыков для построения эффективных интеракций
Недостаточная подготовка преподавателей в сфере организации интерактивного обучения	отсутствие требуемого педагогического опыта в сфере организации интерактивного обучения

Несмотря на несомненную теоретическую и практическую значимость существующих в этой области на сегодняшний день работ, следует отметить, проведенный нами анализ литературы по вопросам применения интерактивного обучения показывает стихийность и несистемность внедрения его форм в практику учебного процесса и внеучебной деятельности студентов высшей школы. По-прежнему отсутствует целостная единая концепция интерактивного обучения, объединяющая теоретические разработки принципов активизации

учебно-познавательного процесса, педагогические технологии, способы и формы их реализации и дидактические приемы. Часто эти методики весьма далеки от целей интерактивного обучения [Кольга и др., 2017].

Таким образом, нами выделено основное противоречие: с одной стороны, имеющаяся потребность применения интерактивных форм обучения в образовательном процессе высшей

² Колесник Н.П. Использование интерактивных форм изучения педагогики в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб., 2007. 187 с.

школы, с другой – отсутствие концептуального обоснования модели, технологий и условий применения интерактивных форм обучения, в том числе и в педагогическом вузе.

Требования компетентного подхода к результатам обучения определяют необходимость совершенствования структуры образовательного процесса вуза с преимущественным внедрением педагогических технологий, активных и интерактивных методов обучения, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций и рост востребованности выпускника в условиях высокой конкуренции на рынке труда.

Необходимо отметить, что требования к качеству образования могут обеспечить только те технологии, которые преследуют цель овладения студентами оптимального перечня компетенций, обеспечивающего их готовность к осуществлению профессиональной деятельности. Результаты проведенного исследования, а также анализ теоретических источников и научно-педагогической литературы по данной проблеме позволили сделать вывод об актуальности внедрения в учебный процесс лично ориентированных развивающих технологий. При такой организации учебного процесса формируются и развиваются профессиональные качества будущего специалиста: самостоятельность, ответственность за принятие решений, умение работать в условиях неопределенности, творческая, познавательная, коммуникативная активность, определяющие поведенческие качества компетентного работника на рынке труда и способствующие социализации личности (Кольга, Тимохович, 2017; Кольга, Шувалова, 2014); [Валюх, Кольга, Меркулов, 2015; Kiryakova, Tretiakov, Kolga et al., 2016].

Интерактивное обучение является одним из современных направлений «активного обучения». В отечественной педагогической литературе оно пока еще недостаточно описано. В соответствии с этим многие исследователи связывают инновации в образовании с интерактивными методами обучения, под которыми понимаются «...все виды деятельности, которые требу-

ют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика» (Иоффе, 2000).

При использовании интерактивных форм обучения образовательный процесс организован таким образом, что большая часть студентов оказываются вовлеченными в познавательную деятельность. Студенты при этом имеют возможность понимать и осуществлять рефлексию в отношении получаемых знаний. Интерактивные методы отличаются высоким уровнем коммуникативной активности участников процесса обучения, возможностью формирования единства в группе обучающихся.

Еще одним отличием от пассивных форм в интерактивном обучении является изменение роли преподавателя. Основной задачей преподавателя становится не передача знаний, а формирование благоприятной среды для проявления познавательной инициативы студентов. Главенствующая роль обучающего уступает место активности обучаемых.

Проведенный нами анализ имеющихся научно-педагогических источников показал, к наиболее эффективным формам интерактивного обучения относятся:

- выполнение индивидуальных творческих заданий и работа в малых группах;
- ролевые и деловые игры, имитации;
- ознакомительные экскурсии;
- участие в социальных и иных проектах;
- презентации, доклады, лекции;
- диспуты и дискуссии;
- «кейс-стади»;
- выработка решений конкретных проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «лестницы и змейки»);
- тренинги.

Преподавателю, использующему в деятельности интерактивные формы и методы обучения, недостаточно быть просто компетентным в области своей дисциплины, давая теоретические знания в аудитории. Структура интерактивного занятия будет отличаться от структуры традиционного. Обычно в структуру занятия включаются только элементы интерактивной модели

обучения – интерактивные технологии. При подготовке занятий с элементами интерактивного обучения необходимо несколько иначе подходить к процессу обучения, что требует не только профессионализма и опыта преподавателя, но и гармоничного интегрирования конкретных приемов и методов, которые позволяют сделать преподавание дисциплины необычным, более насыщенным и интересным. Хотя можно проводить полностью интерактивные занятия (Диденко и др., 2014).

Результаты исследования. В настоящей статье мы представляем результаты изучения практического опыта применения интерактивных учебных и внеучебных форм работы путем сочетания их внедрения в образовательный процесс и активизации внеучебной работы.

По нашему мнению, реализация интерактивных методов обучения на практике показала, что они позволяют:

- активизировать интерес обучающихся к процессу обучения;
- обеспечить активное участие каждого обучающегося в процессе обучения;
- обеспечить возможность проявить личностные качества каждого обучающегося;
- повысить эффективность усвоения учебного материала;
- получить обратную связь с обучающимися;
- сформировать не только знаниевый, но и аксиологический компонент компетенции;
- повысить практикоориентированность образовательного процесса;
- сформировать новые модели поведения обучающихся.

В целом в учебном процессе удельный вес занятий, проводимых в активных и интерактивных формах, определяется каждой образовательной программой, особенностью контингента обучающихся, содержанием конкретных дисциплин и составляет не менее 20 % аудиторных часов. Объем часов, отводимых на интерактивные формы обучения, должен быть предусмотрен учебным планом и отражен в рабочей программе дисциплины [Кольга и др., 2017]. В процессе исследования практического опыта при-

менения интерактивных методов обучения преподаватели выделяют следующие трудности при использовании интерактивных методов в образовательном процессе:

- отсутствие необходимых знаний в области реализации интерактивных методов;
- отсутствие навыка практического применения интерактивных методов;
- отсутствие готовых алгоритмов построения учебного занятия с применением интерактивных методов.

Нами предлагается апробированный на практике алгоритм построения учебного занятия с применением интерактивных методов обучения (рис.).

Приведем пример реализации предложенного алгоритма при проведении занятия по дисциплине «Делопроизводство», предусмотренной рабочим учебным планом основной образовательной программы направления подготовки 38.03.02 Менеджмент.

Дисциплина «Делопроизводство» обеспечивает формирование следующих компетенций, предусмотренных ФГОС 3+ по указанному направлению подготовки:

- способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4);
- владение навыками документального оформления решений в управлении операционной (производственной) деятельностью организаций при внедрении технологических, продуктовых инноваций или организационных изменений (ППК-5);
- владение навыками подготовки организационных и распорядительных документов, необходимых для создания новых предпринимательских структур (ППК-12).

В качестве примера, позволяющего проиллюстрировать апробацию предложенного нами алгоритма, мы предлагаем следующее задание, предусмотренное учебно-методическим комплексом рассматриваемой нами дисциплины: «Составьте и оформите в текстовом редакторе



Рис. Алгоритм проведения учебного занятия с применением интерактивных методов обучения

Fig. Algorithm for holding a training session using interactive teaching methods

Word должностную инструкцию менеджера по продажам ООО «Техноком» (сфера деятельности организации – продажа компьютерной техники)».

1. Подготовительный этап: преподаватель готовит теоретический материал, включа-

ющий информацию о назначении, структуре и содержании должностных инструкций работников различных сфер деятельности; раздаточный материал, включающий несколько наглядных примеров составленных и верно оформленных должностных инструкций, в т.ч. должност-

ных инструкций менеджера по продажам торговой фирмы; выбирается форма занятия: деловая игра, предусматривающая объединение студентов в малые группы, каждая из которых представляет собой «Отдел по управлению персоналом» ООО «Техноком», задачей которого является коллегиальная разработка должностной инструкции менеджера по продажам и последующее ее оформление в соответствии с имеющимися требованиями. Занятие проводится в аудитории, оборудованной компьютерной техникой с доступом в сеть Интернет и наличием текстового редактора Word.

2. Вступительный этап: преподаватель знакомит студентов с темой занятия и озвучивает цель: составить и оформить в текстовом редакторе Word должностную инструкцию менеджера по продажам ООО «Техноком» (сфера деятельности организации – продажа компьютерной техники). Преподаватель разбивает студентов на группы по 3–4 человека и озвучивает правила занятия:

- проявлять активность, творческие способности, доброжелательность по отношению к коллегам;
- уважать мнение других участников;
- быть открытым для взаимодействия с коллегами и преподавателем;
- придерживаться регламента.

3. Основной этап: студенты изучают раздаточный материал и теоретическую информацию, приступают к обсуждению в группах. Формируют черновой вариант должностных инструкций. Каждая из групп представляет свой вариант должностной инструкции, после чего происходит обсуждение вариантов, выявление их достоинств и недостатков. В результате обсуждения вырабатывается единый вариант должностной инструкции, удовлетворяющий всех участников занятия. Преподаватель контролирует ход дискуссии и вносит свои замечания и предложения наравне с другими участниками занятия. После выработки единого варианта должностной инструкции каждый из участников занятия приступает к оформлению документа в текстовом редакторе Word. Препо-

даватель проверяет правильность оформления и при необходимости корректирует результат выполнения задания.

4. Рефлексивный этап: преподаватель задает участникам вопросы, например: «Что в ходе занятия помогало Вам в выполнении задания, а что мешало?», «Какими доводами Вы руководствовались в ходе выполнения задания?», «Насколько сильно повлияло на выполнение Вами задания мнение других участников занятия?», «Что нового Вы узнали в процессе занятия?», «Как Вы думаете, что из содержания занятия пригодится Вам в будущей практической деятельности?», «Как Вы оцениваете свою работу и работу других участников занятия?», «Что бы Вы хотели изменить в проведении занятия?».

Как видно из приведенного примера, проведение занятия в интерактивной форме позволяет обеспечить формирование элементов каждой из компетенций, предусмотренных ФГОС 3+ направления подготовки 38.03.02 Менеджмент для дисциплины «Делопроизводство», наиболее эффективным образом.

Особое внимание в ФГОС ВО 3+ отводится результатам образования, которые направлены на способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, выходящих за пределы системы образования, а также на развитие личностных качеств, выступающих как профессионально важные для любых видов деятельности.

Для выявления ведущих надпредметных компетенций были проанализированы ФГОС ВО 3+ и «Атлас новых профессий», анонсированный Московской школой управления «Сколково».

Методом опроса для будущих выпускников направления Менеджмент были выделены 16 профессиональных и надпредметных компетенций, обладание которыми является, по их мнению, обязательным условием получения профессии. Формирование этих компетенций выпускника является основной задачей вуза и показателем его успеха на рынке труда. Однако в условиях традиционно выстроенного учебного процесса невозможно полностью развить перечень необходимых компетенций. Согласно

ФГОС ВО 3+ профессиональные компетенции формируются в ходе учебной деятельности.

Предполагается, что внеучебная деятельность способствует развитию общекультурных (надпредметных) компетенций и «закреплению» полученных в учебной деятельности профессиональных компетенций, ряд которых развивается и закрепляется в основном в ходе внеурочной работы. Используя сочетание интерактивных форм обучения и внеучебной деятельности студентов, можно на требуемом уровне обеспечить сформированность компетенций выпускников.

«Атлас новых профессий» дает прогноз на новые, востребованные в ближайшем будущем компетенции и будущие перспективные профессии, которые в ближайшие 15–20 лет не утратят своей актуальности. Надпредметным компетенциям в Атласе посвящен специальный раздел, где значатся: системное мышление, клиенториентированность, межотраслевая коммуникация, знание нескольких языков и разных типов культур, навыки управления проектами и людьми, умение работать в режиме многозадачности, работа в условиях неопределенности и другие. Разви-

вая профессиональные и надпредметные компетенции в условиях интерактивных форм обучения и в ходе внеучебной работы, будущие менеджеры смогут без особого труда приобретать новые знания и развивать карьеру в различных отраслях экономики (<http://www.rabota-enisey.ru/atlas>).

Выявляя уровень сформированности значимых профессиональных и надпредметных компетенций у студентов с разной степенью участия во внеучебных мероприятиях, в том числе студенческих объединениях, разработали диагностическую анкету, которая состояла из двух частей [Валюх и др., 2014; Kiryakova et al., 2016]. Первая содержит 35 вопросов для самообследования реципиента. Вторая – 5 практических ситуационных задач, где обследуемый должен был описать свой выход из сложившейся ситуации. С помощью анкеты было опрошено около 100 студентов направления Менеджмент. В полученных данных оценивались ключевые моменты (пути выхода, способы) решения проблемы. Представим результаты диагностики уровня сформированности выделенных надпредметных компетенций (табл. 2).

Таблица 2

Результаты диагностики уровня сформированности надпредметных компетенций студентов

Table 2

The results of the diagnostics of the formedness level of super-subject competencies

Ключевые компетенции	Уровень сформированности		
	высокий (10–15 бал.)	средний (5–10 бал.)	низкий (0–5 бал.)
Умение работать с людьми	15,4 %	37,5 %	47,1 %
Конструктивное решение конфликтов	16,8 %	29,1 %	54,1 %
Принятие ответственности	22,5 %	43,5 %	34,0 %
Системное мышление	15,4 %	45,3 %	39,3 %
Управление проектами	14,4 %	40,0 %	45,6 %

Были выделены 2 группы, которые проходили обследование в режиме «интервью»: контрольная группа студентов выпускного курса, которые за период обучения не состояли в студенческих организациях, клубах, объединениях и посещали внеучебные мероприятия случайно, проходили обучение по классической схеме без использования интерактивных

технологий (табл. 3); экспериментальная группа студентов выпускного курса, которые с I курса состояли в одной и более студенческих организациях, клубах, объединениях, являлись активными участниками и организаторами внеучебных мероприятий, проходили обучение с использованием технологий интерактивного обучения (табл. 3).

Таблица 3

**Результаты диагностики сформированности
надпредметных компетенций (контрольная группа)**

Table 3

**The results of the diagnostics of the formedness
level of super-subject competencies (control group)**

Ключевые компетенции	Уровень сформированности		
	высокий (10–15 бал.)	средний (5–10 бал.)	низкий (0–5 бал.)
Умение работать с людьми	10 %	38 %	52 %
Конструктивное решение конфликтов	11 %	26 %	63 %
Принятие ответственности	9 %	32 %	59 %
Системное мышление	12 %	30 %	58 %
Управление проектами	9 %	27 %	64 %

Таблица 4

**Результаты диагностики сформированности
надпредметных компетенций (экспериментальная группа)**

Table 4

**The results of the diagnostics of the formedness
level of super-subject competencies (experimental group)**

Ключевые компетенции	Уровень сформированности		
	высокий 10–15 бал.	средний 5–10 бал.	низкий 0–5 бал.
Умение работать с людьми	19 %	40 %	41 %
Конструктивное решение конфликтов	18 %	30 %	52 %
Принятие ответственности	25 %	44 %	31 %
Системное мышление	22 %	36 %	42 %
Управление проектами	15 %	53 %	32 %

В составе первой группы опрошенных (общий уровень, 100 человек) показатель по всем пяти компетенциям можно определить как «средний уровень сформированности». Если рассмотреть предметно, то на самом низком уровне стоит компетенция «управление проектами» (более 85 % опрошенных показали средний и низкий уровни). Самый высокий уровень сформированности по данным анкеты выявлен у компетенции «принятие ответственности» (22,5 % – высокий, 43,5 % – средний) (см. табл. 1). Во второй группе (контрольная группа «не активистов») ситуация особо не меняется. Низкий уровень сформированности был отдан также «управлению проектами» (более 90 % средний и низкий показатели), на первом месте по уровню сформированности стоит «системное мышление» (12 % определили как «высокий»). Стоит отметить, что в данной группе «высоких» оценок по уровню сформированности мало, показа-

тель варьируются от 9 до 12 % (см. табл. 2). Третья группа (экспериментальная, студенческий актив) на первое место выдвинула компетенцию «принятие ответственности» (25 % – высокий уровень, 44 % – средний), низкий уровень отдан компетенции «управление проектами» (более 80 % – средний и низкий уровни) (см. табл. 3).

Рассматривая усредненные относительные результаты исследования, можно увидеть следующую картину (табл. 5).

Таким образом, представленные результаты подтверждают: студенты, прошедшие обучение с применением интерактивных форм обучения и принимающие активное участие во внеучебной жизни университета (клубы, общественные организации, подготовка и проведение мероприятий и пр.), показали более высокий уровень сформированности профессиональных и надпредметных компетенций [Валюх, 2015; Kiryakova, 2016; Kiryakova, 2017].

Таблица 5

Коэффициенты сравнения надпредметных компетенций

Table 5

Coefficients of comparison of super-subject competencies

Ключевые компетенции	Коэффициенты сравнения		
	K1	K2	K3
Умение работать с людьми	1,46	1,14	0,83
Конструктивное решение конфликтов	1,40	1,05	0,77
Принятие ответственности	2,10	1,07	0,57
Системное мышление	1,51	1,11	0,72
Управление проектами	1,82	1,19	0,65

Где, K1 – среднекритериальное отношение результатов фокус-группы к результатам контрольной группы; K2 – среднекритериальное отношение результатов фокус-группы к общим результатам; K3 – среднекритериальное отношение контрольной группы к общим результатам.

Заключение. Эффективность профессиональной подготовки бакалавров-менеджеров может быть обеспечена условием сочетания интерактивных учебных и внеучебных форм работы, которое способствует активизации внеучебной работы, мотивации к обучению, повышению уровня сформированности профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС 3+, проявлению творческих способностей студентов, развитию коммуникабельности.

Одним из главных критериев эффективности выступает наличие образовательной среды вуза, обеспечивающей обучающимся возможность находиться в условиях, адекватных условиям будущей профессиональной деятельности в современных корпорациях.

Данный подход способствует активному осознанию выпускником содержания будущих трудовых функций, развитию его рефлексивных навыков, опыта коммуникативного взаимодействия между представителями различных статусных групп. Он направлен на формирование практико-ориентированных компетенций выпускников, необходимых специалисту в современных условиях.

Библиографический список

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учеб. пособие / сост.

Т.Г. Мухина. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с. URL: http://www.nngasu.ru/education/high_education/education_manual.pdf (дата обращения: 12.02.2018).

2. Валюх Е.П., Кольга В.В., Меркулов А.Б. Выявление степени сформированности надпредметных компетенций студентов в ходе мониторинга внеучебной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015, № 1(31). С. 90–94.
3. Двучичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] // Наука и образование: науч.-технич. издание 2011, № 4. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (дата обращения: 12.02.2018).
4. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учеб. пособие: в 2 кн. Челябинск: ЧГПУ, 2012. Кн. 1. 411 с.
5. Карасева С. Интерактивные методы обучения в вузе [Электронный ресурс]. 29 ноября, 2012. URL: <http://fb.ru/article/44274/interaktivnyie-metodyi-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 12.02.2018).
6. Кольга В.В., Лукьянова А.А., Полежаева Г.Т. Повышение результативности подготовки бакалавров-менеджеров на основе интерактивного обучения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 4(42). С. 66–77.

7. Косолапова М.А., Ефанов В.И., Кормилин В.А., Боков Л.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР. Томск: ТУСУР, 2012. 6 с.
8. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / под ред. Т.С. Паниной. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 2008. 176 с.
9. Полежаева Г.Т. Интерактивные формы обучения в преподавании дисциплин профессионального цикла направления подготовки Менеджмент в вузе // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. 2016. Вып. 3. С. 187–195.
10. Полежаева Г.Т. Место и роль интерактивных технологий при подготовке бакалавров направления Менеджмент // Современное психолого-педагогическое образование: сб. ст. VIII Психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. 27 октября – 30 ноября 2017 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 192–198.
11. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. 2-е изд., стереотип. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
12. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-метод. пособие. Саратов: Наука, 2009. 52 с.
13. Kiryakova A.V., Tretiakov A.N., Kolga V.V., Piralova O.F. and 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, issue 3. P. 457–466.
14. Kiryakova A.V., Kolga V.V., Yalunina E.N., Chudnovskiy A.D., Korenko Y.M. and Leifa A.V. University development based on the resource approach // Man in India. 2017. Vol. 97, issue 14. P. 227–239. ID 57189985487

INCREASE OF THE PROFESSIONAL TRAINING LEVEL OF BACHELORS OF MANAGEMENT BY MEANS OF COMBINING INTERACTIVE TRAINING AND EXTERNAL FORMS OF WORK

V.V. Kol'ga (Krasnoyarsk, Russia)

G.T. Polezhaeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article deals with the problem of realizing the competency-based approach in the teaching of vocational disciplines, which is relevant for modern higher education. It is conditioned by the changed requirements to the quality of training of future Bachelors of Management and federal state educational standards of the new generation for management majors. The article presents a review of the research devoted to the use of interactive educational and extracurricular forms of work and studies the possibilities of combining the use of interactive educational and extracurricular forms of work to form professional and meta-subject competencies of students. The presented approach is aimed at the effective solution of methodological tasks of forming professional and additional competencies of Bachelors of Management such as mobility, learning ability, adaptability to competitive environment conditions, responsibility acceptance, constructive conflict resolution, project management, system thinking, and the ability to search for solutions under uncertainty.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the effectiveness of the use of interactive and extra-curricular forms of work in the educational process of the university.

The research methodology consists of analysis and generalization of research works of foreign and domestic scientists, knowledge of the renewal of the professional training of future teachers (O.A. Abdullina, I.S. Batrakova, E.P. Belozertsev, G.A. Bordovsky, A.P. Valitskaia, A.A. Verbitsky, V.I. Gorovaia, V.A. Kozyrev, N.M. Ogarkov, A.A. Orlov, N.F. Radionova, V.A. Slastenin, A.P. Triapitsyna and others), the problems of interactive learning (I.A. Butenko, Yu.G. Odegov, A.I. Sidorenko, Yu.P. Surmin, G.S. Kharkhanov, V.S. Chuvakina, etc.).

Didactic bases of using forms of interactive learning in the educational process are developed by I.G. Abramova, N.P. Anikeeva, A.A. Verbitsky, A.M. Smolkin, I.P. Ivanova, I.M. Syroezhkin, N.V. Borisova et al. Various

aspects of the application of interactive forms and methods of training are studied by N.A. Moreva, E.A. Roginko, R.M. Rafikova, I.S. Peshnia, L.I. Chetverikova and others. Thus, for example, I.S. Peshnia explores the use of interactive technologies in higher professional education based on the example of a military high school. R.M. Rafikova in her work considers interactive learning as a means of developing the creative abilities of students. E.A. Roginko shows the advantages of using interactive methods in teaching cross-cultural professional communication to university students.

Besides, there are studies on the use of interactive teaching methods, which reveal their role in the development of students' independence and activity, the experience of thought activity, freedom of choice, reflexivity in conditions of interaction, constructive dialogue, self-expression in the educational process (B.Ts. Badmaev, L.N. Vavilova, L.K. Geikhman, T.N. Dobrynina, S.S. Kashlev, I.V. Kurysheva, V.Ya. Liaudis, T.S. Panina, T.L. Petrenko, L.S. Podymova, E.R. Porshneva, E.S. Polat).

Results. Theoretical research has shown the effectiveness of professional training of Bachelors of Management by combining the use of interactive educational and extra-curricular forms of work. With this combination of usage, the level of the mastering and processing of learning material increases, which makes it possible to form professional and super-professional competencies for the practical activities of future managers.

Conclusion. It is concluded that the use of interactive technologies combined with the extracurricular life of the university in the training of Bachelors of Management allows better navigating in building a professional managerial career and can be considered as an opportunity to form professional and general cultural competencies of students at a higher level.

Key words: *educational process, modern educational technologies, competency-based approach, interactive training, super-subject competencies, extra-curricular work.*

References

1. Active and interactive educational technologies (forms of holding classes) in higher education: textbook / comp. by T.G. Mukhina (2013). N. Novgorod, NNGASU, 97 p. Available at: www.nngasu.ru/education/high_education/education_manual.pdf (Accessed 12/02/2018).
2. Valiukh E.P., Kol'ga V.V., Merkulov A.B. (2015). Identification of the degree of formedness of students' super-subject competencies during

- monitoring of extra-curricular activities // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, KSPU, 1(31), 90–94.
3. Dvulichanskaia N.N. (2011). Interactive methods of teaching as a means of forming key competencies. Scientific and technical publication "Science and Education", 4. Available at: technomag.edu.ru/doc/172651.html (Accessed 12/02/2018).
 4. Zaitsev V.S. (2012). Modern pedagogical technologies: textbook. In 2 books. Book 1. Chelyabinsk, CSPU, 411 p.
 5. Karaseva Svetlana (2012). Interactive methods of teaching at the university. November 29. Available at: fb.ru/article/44274/interaktivnyie-metodyi-obucheniya-v-vuze (Accessed 12/02/2018).
 6. Kolg'a V.V., Luk'ianova A.A., Polezhaeva G.T. (2017). Enhancing the efficiency of training Bachelors of Management in conditions of interactive learning / Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 4(42), 66–77.
 7. Kosolapova M.A., Efanov V.I., Kormilin V.A., Bokov L.A. (2012). Regulations on methods of interactive teaching of students according to FSES 3 at the Technical University: for teachers of TUSUR. Tomsk: TUSUR, 6 p.
 8. Panina T.S. (2008). Modern ways of activation of learning: textbook / T.S. Panina, L.N. Vavilova; Ed. by T.S. Panina. The 4th ed. Moscow, Akademiia, 176 p.
 9. Polezhaeva G.T. (2016). Interactive forms of learning in the teaching of vocational disciplines of management major in the university. Socio-economic and humanitarian journal of Krasnoyarsk State Agrarian University, 3, 187–195.
 10. Polezhaeva G.T. (2017). Place and role of interactive technologies in the training of Bachelors of Management. In the collection: Modern psycho-pedagogical education. Collection of articles of 8th psychological-pedagogical readings in memory of L.V. Yablokova. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 192-198. October 27-November 30, 2017.
 11. Modern educational technologies: textbook / ed. by N. V. Bordovskaia (2011). The 2nd ed. Moscow, KNORUS, 432 p., 14.
 12. Stupina S.B. (2009). Technologies of interactive learning in higher education: a study guide. Saratov, Nauka, 52 p.
 13. Aida V. Kiryakova, Aleksandr N. Tretiakov, Vadim V. Kolga, Olga F. Piralova, and Bika B. Dzhamalova (2016). Experimental Study of the Effectiveness of College Students' Vocational Training in Conditions of Social Partnership // INTERNATIONAL ELECTRONIC JOURNAL OF MATHEMATICS EDUCATION, Volume 11, Issue 3, 457–466.
 14. Aida V. Kiryakova, Vadim V. Kolga, Ekaterina N. Yalunina, Alexey D. Chudnovskiy, Yulia M. Korenko and Andrei V. Leifa (2017). University development based on the resource approach // Man in India, Volume: No.97 (2017) Issue No. 14, 227-239, ID 57189985487

УДК 37.013.43

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСТОРИКО-МЕМОРИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Н.В. Молчанова (Волгоград, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Современная социокультурная парадигма России требует повышения уровня патриотической воспитанности молодежи. Для того чтобы воспитать достойное молодое поколение, ответственных граждан своей страны, способных проявить себя как в деле защиты Родины, так и в мирном труде, людей высоконравственных, образованных, культурных, толерантных, знающих и уважающих свою культуру, необходимо формировать духовно-нравственные качества личности, воспитывать этические нормы, развивать патриотическое мироощущение и сопричастность. В этой связи в последнее время возрастает внимание к теоретическим и эмпирическим проблемам патриотического воспитания.

В статье описаны возможности использования социально-культурной деятельности в образовательной организации высшего образования и выявлено ее влияние на патриотическое воспитание современной молодежи; рассматриваются значение и актуальность патриотического воспитания молодежи. *Цель статьи:* определить педагогические условия, оптимизирующие процесс патриотического воспитания, и апробировать систему работы, направленную на формирование патриотического сознания современной молодежи.

Методологию исследования составляют: опыт-но-экспериментальная работа, проходящая в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный, а также анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, и опыта педагогической деятельности в сфере формирования патриотического сознания.

Результаты. На основе теоретического исследования и апробирования программы работы выявлено, что в комплексе патриотического воспитания необходимо использовать инструментарий социально-культурной деятельности, организовывать мероприятия и экскурсионные туры, направленные на ознакомление с историко-культурными традициями не только родного края, но и всей России. Сформулированы требования к формам социально-культурной деятельности, направленным на формирование патриотического сознания молодежи.

Заключение. Рассматривая современные тенденции, можно сделать вывод, что в области патриотического воспитания очень велика роль музеев, мемориалов и комнат боевой славы. Благодаря личному восприятию экспонатов и памятников военного времени, создается атмосфера сопереживания тех событий, а также единство с их участниками. В процессе мемориально-исторического туризма, поисковой работы, встреч с ветеранами Сталинградской битвы формируется чувство патриотизма и сопричастия с героями прошлых дней. Сегодня нужно создавать на базе образовательных учреждений музеи и комнаты боевой славы. Также с целью патриотического воспитания современной молодежи необходимо организовывать походы по местам боев, создавать условия для различной поисковой деятельности.

Ключевые слова: *социально-культурная деятельность, история, мемориал, воспитание, патриотизм, история, средства формирования, использование ресурсов.*

Постановка проблемы. Развитие современного российского общества акцентирует внимание на проблемных зонах духовного, патриотического и морально-нравственного вакуума. Мировоззрение и мировосприятие молодого поколения во многом формируются средствами сети Интернет и телетрансляций.

Сегодня возникла необходимость формирования новой идеологической системы в разработ-

ке политики в области патриотического воспитания на государственном уровне. Для ее осуществления необходимо консолидировать стремления и усилие всех социальных институтов.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ [Чиганова, 2015; Болотов, 2014; Кузнецова, 2011; Кусмарцев, 2013; Шик, 2012; Didascalou et al., 2009; Шутова, 2014; Стекляр, 2012; Рыбальченко и др., 2014], в которых авторы

рассматривают проблемы патриотического воспитания в современных социально-экономических и социально-культурных условиях. В работе К.И. Шик рассматриваются механизмы педагогического воздействия в условиях образовательных учреждений в области патриотического воспитания учащейся молодежи. Н.А. Болотов в работе акцентирует внимание на применении историко-мемориальных ресурсов в сфере патриотического воспитания на примере Сталинградской битвы.

Результаты исследования. Одним из важнейших признаков современной эпохи развития человечества можно назвать затянувшееся «реформирование» общественных ценностей и нестабильность жизненных ориентиров [Чиганова, 2015].

События последнего времени, такие как, например, выступление гимназиста из Нового Уренгоя в Бундестаге 20 ноября 2017 г.¹, ясно выявляют проблемное поле не только современного образования, но и патриотического воспитания молодежи в целом. Таким образом, наиболее животрепещущей проблемой выступает патриотическое воспитание среди молодежи. Общественный резонанс, вызванный данным выступлением, показывает, что патриотизм – это непосредственная потребность каждого человека, удовлетворение которой приводит к морально-нравственному становлению и развитию гуманности, понимания и принятия значимости своей принадлежности к Родине, ее духовному, историко-культурному наследию.

Современная социокультурная парадигма России требует повышения уровня патриотического воспитания молодежи. Для того чтобы воспитать достойное молодое поколение, ответственных граждан своей страны, способных проявить себя и в деле защиты Родины, и в мирном труде, людей высоконравственных, образованных, культурных, толерантных, знающих и уважающих свою культуру, необходимо формировать духовно-нравственные качества личности, воспитывать этические нормы, развивать патриотическое мироощущение и сопричастность. Таким образом, в последнее время возрастает внимание к теоретическим и эмпирическим проблемам патриотического воспитания.

Ценностный мотив познавательной деятельности формируется в процессе ее осуществления. Являясь практически действенным, он создает направленность интересов и обеспечивает становление потребности в образовании на протяжении всей жизни.

В этой связи была проведена исследовательская работа по сформированности патриотических чувств и отношений у студенческой молодежи. Для проведения исследовательской работы были отобраны 60 студентов I–IV курсов факультета социально-культурной деятельности Волгоградского государственного института культуры и искусств.

Экспериментальная часть исследования традиционно проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель исследования: показать возможности использования социально-культурной деятельности в образовательной организации высшего образования как средства патриотического воспитания молодежи.

Констатирующий этап исследования заключался в выявлении сформированности патриотических чувств, представлений и отношений у молодежи.

На формирующем этапе опытно-экспериментального исследования была организована систематическая работа по патриотическому воспитанию молодежи посредством организации социально-культурной деятельности историко-мемориальной направленности.

На контрольном этапе исследовательской работы изучалась эффективность предложенной работы по формированию патриотического воспитания в процессе социально-культурной деятельности.

В процессе исследовательской работы были сформулированы критерии, которые позволяют выявить сформированность патриотических чувств и представлений. Среди них: проявление эмоционально-положительного отношения к Отчизне; проявление душевного волнения от соприкосновения и встречи с историческим наследием нашей Родины; сформированность понятий о патриотизме; способность глубоко переживать самые разнообразные эмоции, связанные с Родиной, ее историческим и культурным наследием.

¹ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zjpULBJF7XI> (дата обращения: 22.01.2018).

Проанализировав полученные результаты исследования, опираясь на разработанные в начале констатирующего этапа исследования критерии, сделаем следующий вывод: на констатирующем этапе студентов можно разделить на три группы с низким, средним и высоким уровнем проявления патриотических чувств.

В результате 80 % студентов контрольной группы (с низким и средним уровнем) нуждаются в совершенствовании патриотических чувств и отношений.

Целью формирующего этапа работы является воспитание патриотических чувств и отношений у молодежи в процессе социально-культурной деятельности историко-мемориальной направленности. Формирующий этап экспериментального исследования предполагает проведение социально-культурной работы патриотической направленности, а именно: проведение лекций, встреч, вечеров памяти, конференций; организация туристско-экскурсионной деятельности; поисковая работа; посещение мемориалов.

Целью контрольного этапа исследования была проверка результативности предлагаемой нами системы работы по использованию социально-культурной деятельности как средства патриотического воспитания.

Данная работа осуществлялась на базе Волгоградского государственного института культуры и искусств. Работа проводилась со студентами экспериментальной группы, ранее участвующими на констатирующем этапе исследования. Студентам были заданы те же вопросы, что и на констатирующем этапе.

Полученные результаты в контрольной группе свидетельствуют о том, что социально-культурная деятельность патриотической направленности является мощным инструментом в процессе формирования патриотических чувств, дает возможность наглядного восприятия великого наследия нашего народа, а также чувства сопричастности к историческому прошлому.

Посещение исторически значимых мест обуславливает сопричастность человека к отечеству, его духовному богатству и историческому прошлому. Непосредственно такие поездки и мероприя-

тия содействуют формированию чувства гордости и патриотизма, любви к отчизне у подрастающего поколения. Очевидно, что патриотизм невозможен без знания истории и культуры своей Родины. Только анализируя исторические ошибки и победы, осознавая будущие перспективы развития, четко понимая задачи, стоящие перед современным обществом, мы можем строить будущее.

Заключение. В комплексе патриотического воспитания необходимо использовать инструментарий социально-культурной деятельности, организовывать мероприятия и экскурсионные туры, направленные на ознакомление с историко-культурными традициями не только родного края, но и всей России.

Таким образом, можно сделать вывод, что социально-культурная деятельность военно-исторической направленности позволяет прививать патриотические чувства через познание родной культуры, традиций, слияние с природой и т.д. Даная деятельность изначально должна содействовать: формированию трепетного и осторожного отношения к родной природе; сопричастности к историческому и культурному наследию; приобщению к историко-исследовательской и поисковой деятельности; освоению и передаче исторической памяти нашего народа; развитию духовно-нравственных, моральных и культурных свойств личности; социальной обобщенности и гражданственности.

Социокультурная деятельность дает возможность в свободной и непринужденной форме создавать условия для развития гармоничной личности, формирования патриотических чувств и приобщаться к историко-культурному наследию, а также преобразует социальный опыт, творческую активность, эмоционально-ценностные взаимоотношения в развитую личность.

Библиографический список

1. Азаров Ю. Педагогическое искусство патриотического воспитания школьников // Дополнительное образование. 2013. № 6. С. 3–7.
2. Болотина Т.В., Новикова Т.Г. Тенденции развития гражданско-патриотического образования в РФ // Методист. 2012. № 1.

3. Болотов Н.А. Патриотическое воспитание молодежи на примере Сталинградской битвы [Электронный ресурс] <http://www.docme.ru/doc/925311/...vospitanie-molodezhi-na-primere-stalinsgradskoj-bitvy> (дата обращения: 22.12. 2017).
4. Буторина Т.С., Овчинникова Н.П. Воспитание патриотизма средствами образования. СПб.; КАРО, 2004. 224 с.
5. Гасанов З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан // Педагогика. 2005. № 6. С. 59–63.
6. Духовно-нравственное воспитание молодежи. Семейные национальные традиции: матер. VI Междунар. конгресса «Российская семья»; РГСУ. М., 2009. 288 с.
7. Журавская Т.В. Патриотическое воспитание: Нормативные правовые документы. 2-е изд., перераб. М.: ТЦ «Сфера», 2006. 96 с.
8. Кузнецова М.Ф. Менталитет как моделирующая константа // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4 (18). С. 192–195.
9. Кусмарцев М.Б. Интеграция образования, культуры и институтов социализации в инновационном развитии патриотического воспитания в Волгоградской области // От Сталинграда к Великой Победе: патриотическое воспитание на духовном наследии Великой Отечественной войны: матер. науч.-практ. видеоконф. 10 октября 2013 г. Волгоград, 2013. 134 с.
10. Методические рекомендации по патриотическому воспитанию граждан «Память надежный щит России» / сост. Т.Н. Преступко // UVD45. Рефераты [Электронный ресурс]. М., 2017. URL: <http://uvd45.ru/5-kurs/metodicheskie-rekomendacii-ropatrioticheskomu-vospitaniiu-grazhdan/6/> (дата обращения: 17.02.2017).
11. Ополченева Е. Проблемы развития национального туризма // Туризм: практика, проблемы, перспективы. 2006. № 7.
12. Патриотизм – один из решающих факторов безопасности Российского государства. М.: Институт российской истории РАН, 2012. 304 с.
13. Приходько В.И. Актуальность проблемы воспитания патриотизма и готовности молодежи к защите Отечества // Молодежь и общество. 2011. № 2. С. 53–57.
14. Райхлина Е.Л. Использование литературного наследия в патриотическом воспитании учащейся молодежи // Воспитание школьников. 2009. № 9. С. 26–28.
15. Рыбальченко Л.И., Тиме Юргенд, Ралдугина Н.И. и др. Педагогический эффект военно-патриотического проекта «Мы пишем ваши имена» // Методист. 2014. № 7. С. 29–36.
16. Стекляр Г.В. Гражданское и патриотическое воспитание в современных условиях // Дополнительное образование и воспитание. 2012. № 1.
17. Ушкалова А.И. Историческая реконструкция основа военно-патриотического воспитания // Дополнительное образование и воспитание. 2014. № 10. С. 17–20.
18. Чиганова Е.А. Ценностный мотив познавательной деятельности личности как предмет теоретического анализа // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. №1 (31). С. 166–172.
19. Шик К.И. Сущность патриотического воспитания учащейся молодежи и некоторые способы его реализации в Республике Беларусь // Проблемы и перспективы развития образования: матер. II Междунар. науч. конф. (Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 110–112.
20. Шутова Л.И. Профессиональные ценности как условие формирования патриотизма у будущих специалистов народного хорового пения // Педагогическое образование и наука. 2014. № 2. С. 73–75.
21. Щеглова Е.П. Мифы и реальность патриотизма. М.: СИНТЕГ, 2011. 992 с.
22. Carvalho P. Turismo e desenvolvimento estudos de caso no centro de Portugal / TOMAS; departamentode Geografia eCEGOT. Facultad de letras. Universidad de Coimbra. Portugal, 2014. 106 p.
23. Didascalou E. et al. Wellness tourism: evaluating destination attributes for tourism planning in a competitive segment market. Tourismos, 2009. Vol. 4. n. 126 p.
24. Miguel J.M. Rodriguez Analisis de la competitividad de Espania como destino turistico. Madrid: ACCI, 2015. 356 p.

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY OF HISTORIC-MEMORIAL DIRECTION

N.V. Molchanova (Volgograd, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The modern socio-cultural paradigm of Russia requires raising the level of patriotic upbringing of the youth. In order to educate a worthy young generation, responsible citizens of the country, capable of showing themselves both in the defense of their country and in peaceful work, high moral, educated, cultured, tolerant people, who know and respect their own culture, it is necessary to form spiritual and moral qualities of the personality, educate ethical norms, develop a patriotic attitude and ownership. In this connection, the attention to the theoretical and empirical problems of patriotic education has recently been increasing.

The article describes the possibilities of using socio-cultural activities in the educational organization of higher education and reveals its influence on the patriotic education of modern youth; considers the importance and urgency of patriotic education of the youth. The purpose of the article is to determine the pedagogical conditions that optimize the process of patriotic upbringing and to test the system of work aimed at building the patriotic consciousness of modern youth.

The *methodology* of the research consists of experimental work that takes place in three stages: ascertaining, forming, controlling, as well as analyzing and summarizing the research work of foreign and domestic scientists recognized by the scientific community, and the experience of pedagogical activity in the sphere of patriotic consciousness formation.

Results. On the basis of theoretical research and testing of the program of work, it is revealed that in the complex of patriotic education, it is necessary to use the tools of social and cultural activity, organize events and excursion tours aimed at acquaintance with the historical and cultural traditions of not only the home land, but all Russia. The article formulates the requirements for the forms of socio-cultural activities aimed at the formation of patriotic consciousness of young people.

Conclusion. Considering the current trends, we can conclude that in the field of patriotic education the role of museums, memorials and rooms of military glory is very great. Thanks to personal perception of exhibits and wartime monuments, an atmosphere of empathy for those events, as well as unity with their participants, is created. In the process of memorial historical tourism, search work, meetings with veterans of the Battle of Stalingrad, a sense of patriotism and attachment to the heroes of the past is formed. Today it is necessary to create museums and rooms of military glory on the basis of educational institutions. Besides, for the purpose of patriotic education of modern youth, it is necessary to organize walking tours to the places of battles, create conditions for various search activities.

Key words: *socio-cultural activity, history, memorial, education, patriotism, history, means of formation, use of resources.*

References

1. Azarov Iu. (2013). Pedagogical art of patriotic education of schoolchildren // Additional education, 6, 3–7.
2. Bolotina T.V. (2012). Trends in the development of civil-patriotic education in the Russian Federation / T.B. Bolotina, T.G. Novikova // The Methodist, 1.
3. Bolotov N.A. Patriotic education of youth on the example of the Battle of Stalingrad. Available at: www.docme.ru/doc/925311/...vospitanie-molodezhi-na-primere-stalingradskoj-bitvy (accessed 22.12. 2017).
4. Butorina T.S., Ovchinnikova N.P. (2004). Education of patriotism by means of education. St. Petersburg, KARO, 224 p.
5. Gasanov Z.T. (2005). The purpose, objectives and principles of patriotic education of citizens [Text] / Z.T. Gasanov // Pedagog, 6, 59–63.
6. Spiritual and moral education of youth. Family national traditions. Proceedings of the 6th International Congress “Russian Family” (2009). RGSU – Moscow, 288 p.
7. Zhuravskaja T.V. (2006). Patriotic education: Normative legal documents, 2nd ed., revised. Moscow, TTs Sphere, 96 p.

8. Kuznetsova M.F. (2011). Mentality as a model-forming constant // *Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev*, 4 (18), 192–195.
9. Ksmartsev M.B. (2013). Integration of education, culture and socialization institutions in the innovative development of patriotic education in the Volgograd region // *From Stalingrad to the Great Victory: patriotic education on the spiritual heritage of the Great Patriotic War. Proceedings of the Research-to-Practice Videoconference, October 10, 2013. Volgograd*, 134 p.
10. Methodical recommendations on the patriotic education of citizens “Memory – a reliable shield of Russia” (2017) / comp. by T.N. Prestupko // *UVD45. Abstracts. Moscow*. Available at: uvd45.ru/5-kurs/metodicheskie-rekomendacii-po-patrioticheskomu-vozpitaniiu-grazhdan/6/ (accessed 17.02.2017).
11. Opolchenova E. (2006). Problems of the development of national tourism / E. Opolchenova // *Tourism: practice, problems, prospects*, 7.
12. Patriotism is one of the decisive factors in the security of the Russian state (2012). Moscow, Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences, 304 p.
13. Prikhod’ko V.I. (2011). The urgency of the problem of education of youth’s patriotism and readiness for the defense of the Fatherland / V.I. Prikhod’ko // *Youth and Society*, 2, 53–57.
14. Raikhlina E.L. (2009). Use of literary heritage in the patriotic education of students in the youth // *Education of schoolchildren*, 9, 26–28.
15. Rybal’chenko L.I. (2014). The pedagogical effect of the military-patriotic project “We write your names” / L.I. Rybal’chenko, Time Iurgend, N.I. Raldugina & others // *Methodist*, 7, 29–36.
16. Stekliar G.V. (2012). Civil and patriotic education in modern conditions / G.V. Stekliar // *Additional education and upbringing*, 1.
17. Ushkalova A.I. (2014). Historical reconstruction is the basis of military-patriotic education / A.I. Ushkalova // *Additional education and upbringing*, 10, 17–20.
18. Chiganova E.A. (2015). The value motive of the cognitive activity of the individual as a subject of theoretical analysis // *Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev*, 1 (31), 166–172.
19. Shik K.I. (2012). The essence of the patriotic education of students and some ways of its realization in the Republic of Belarus [Text] / K.I. Shik // *Problems and perspectives of the development of education: proceedings of the 2nd international scientific conference (Perm, May 2012)*. Perm, Merkurii, 110–112.
20. Shutova, L.I. (2014). Professional values as a condition for the formation of patriotism in future specialists of folk choral singing // *Pedagogical education and science*, 2, 73–75.
21. Shcheglova E.P. (2011). Myths and Reality of Patriotism / Shcheglova Evgeniia Petrovna. Moscow, SINTEG, 992 p.
22. Carvalho P. (2014). Turismo e desenvolvimento estudos de caso no centro de Portugal. TOMAS, departamentode Geografia eCEGOT. Facultad de letras. Universidad de Coimbra, Portugal, 106 p.
23. Didascalou E. et al. (2009). Wellness tourism: evaluating destination attributes for tourism planning in a competitive segment market. *Tourismos*, 4, 126 p.
24. Rodriguez J.M. (2015). Analisis de la competitividad de Espania como destino turistico. Madrid, ACCI, 356 p.

УДК 159.9:378(07)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РЕШАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ¹

Л.Н. Носова (Сургут, Россия)

Аннотация

Проблема. В статье изучается проблема становления и развития проектной деятельности будущих учителей как умения ставить и решать проблемы в условиях реализации ФГОС.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка модели проектного обучения, ориентированной на формирование способности будущего учителя ставить и решать проблемы профессиональной деятельности.

Методология. Рассматриваются условия, необходимые для развития практического мышления будущих учителей с позиций культурно-исторической научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова. Предлагается принципиальная схема обучения студентов методам постановки и решения практических проблем профессиональной деятельности в форме проектной деятельности.

Результаты. Представлена модель проектного обучения как организации учебной деятельности студентов по освоению целостной проектной деятельности, которая демонстрирует реализацию основных положений теории развивающего обучения Эльконина – Давыдова. Содержание учебной программы отражает деятельностьную структуру проектирования. Описывается реальная практика формирования понятий проектной деятельности для педагогических направлений подготовки. Показывается, как использование возможностей проектной деятельности может расширить границы реализации идей развивающего обучения на ступени высшего образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, проблема, умение ставить и решать проблемы, учебная задача, циклическая структура, проект, этапы разработки и реализации.

Постановка проблемы. Введение новых образовательных стандартов дошкольного и общего образования предъявляет новые требования к профессиональной подготовке педагогов. Современный учитель не может осуществлять только педагогическую деятельность, он должен постоянно ее совершенствовать, а значит, быть субъектом профессиональной деятельности, своего профессионального развития. Как субъект деятельности он должен уметь выполнять различные функции: постановку задач, анализ ситуации, прогнозирование, планирование, принятие решений, контроль, оценку и др. Необходимо отметить, что содержание решаемых современным учителем задач качественно изменилось. Новый профессиональный стандарт требует от него умения проектировать образовательные программы, разрабатывать совместно

с коллегами программы развития образовательной организации. Чтобы решать эти новые профессиональные задачи, педагог должен владеть соответствующими средствами. Задача высшей школы – вооружить этими средствами будущих специалистов системы образования.

Развитие способности будущих учителей к выявлению ограничений в профессиональной деятельности и поиску пути их преодоления мы связываем с освоением ими проектной деятельности. В последнее десятилетие проектная деятельность стала активно внедряться в практику высшего образования не только в различных конкурсных состязаниях, а и в процессе освоения учебных дисциплин. Но качество разрабатываемых студентами проектов невысокое. Эти выводы были сделаны автором статьи исходя из собственной экспертной практики на различных

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 16-16-86005/17-ОГОН.

студенческих конкурсах и по множеству публикаций в сети Интернет. В представленных в Интернете студенческих работах под проектом понимают любой продукт практической деятельности или общий план достижения какого-либо практического результата. Конечно, практические работы в профессиональной подготовке будущих учителей необходимы, но это не проектная деятельность.

Идея обучения посредством включения учащихся в разработку и реализацию практических проектов (метод проектов) была сформулирована более 100 лет назад Дж. Дьюи. Обучение с использованием метода проектов называют проектным обучением. За последнее десятилетие в понимании «проекта» произошли существенные изменения. Изначально «проект» (от лат. *projectus* – брошенный вперед) определялся как образ будущего результата, представленный в форме знаковой модели или уменьшенной натуральной копии будущего объекта. В современном понимании «проект» включает в себя не только образ желаемого результата, но и саму деятельность по его получению от зарождения идеи до ее воплощения в действительности. Современное проектирование включает комплекс специальных средств, позволяющих рационально анализировать проблемные ситуации; понимать сущность проблемы; осуществлять поиск способа ее решения; оценивать, какие из существующих возможностей предпочтительнее; проектировать реалистичные цели; разрабатывать эффективные планы их достижения; оценивать риски и снижать их; строить эффективные механизмы контроля и регулирования процессов реализации проектов.

Освоение культуры проектирования потенциально создает возможности для развития практического мышления будущих учителей. Но эти возможности не реализуются в практике высшего образования. Как правило, преподаватели вузов предлагают студентам задания по разработке проектов в рамках образовательного процесса, но они не передают им саму культуру проектирования. Но и обучение будущих учителей методам проектирования совсем не обязательно приводит к эффектам развития их мышления. На се-

годняшний день лекционно-семинарская форма обучения остается ведущей в высшей школе. Можно на лекции рассказывать студентам, как необходимо ставить проблемы и как искать способы их решения. Они смогут воспроизвести эти знания в речи, но так и не научиться осуществлять эти действия в реальной практике. Суть данной проблемы была сформулирована несколько десятилетий назад выдающимся отечественным философом и психологом Э.В. Ильенковым: «...Способность (умение) мыслить невозможно “вдолбить” в череп в виде суммы “правил”, рецептов и – как любят теперь выражаться – “алгоритмов”... В виде “алгоритмов” в череп можно “вложить” лишь механический, то есть очень глупый “ум”, – ум счетчика-вычислителя, но не ум математика» [Ильенков, 2002, с. 8]. «Хитрость заключается во все не в том, чтобы заштамповать в индивидууме умение действовать по заученной схеме, умение включать ее по заранее заданному “признаку” ее применимости, а в том, чтобы поставить ребенка в такую ситуацию, внутри которой он вынужден был бы действовать сам как “самость”, как субъект» [Ильенков, 2002, с. 69]. Проектная деятельность должна быть такой формой обучения, в которой осваиваются способы деятельности. Основной смысл включения студентов в проектную деятельность – развитие их интеллектуальных способностей творчески решать практические проблемы профессиональной деятельности.

Методология. Ответ на вопрос, какие условия необходимы для развития мышления будущих учителей в проектной деятельности, надо искать в научной школе культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.). Мы исходим из того, что ФГОС ООО предполагает реализацию новой деятельностной модели организации образовательного процесса, следовательно, подготовка педагога должна строиться в рамках этой же модели.

При разработке модели организации образовательного процесса студентов педагогического вуза мы опирались на положения теории развивающего обучения, разработанной в научной школе Эльконина – Давыдова. Согласно этой

теории развитие мышления учащихся происходит не тогда, когда они осваивают предметные знания или у них формируются частные умения, а когда они осваивают целостную деятельность, т.е. тогда, когда они становятся способными быть субъектами соответствующей деятельности. Мы разделяем позицию В.С. Лазарева: «...так же, как при формировании учебной деятельности в начальной школе, должно происходить становление и развитие учащихся как субъектов этой деятельности, так и при выполнении ими общественно полезной деятельности должно происходить их становление и развитие в качестве ее субъектов. Образование должно способствовать этому не только тем, что формирует у учащихся теоретическую картину мира, а и тем, что учит действовать в мире, преобразовывать его. Эта задача может решаться посредством включения учащихся в проектную деятельность» [Лазарев, 2015, с. 27]. Но процесс становления учебной и проектной деятельности не завершается в системе школьного образования, должно происходить развитие этих ключевых видов деятельности и на следующих ступенях образования. Высшая школа должна способствовать как формированию теоретических основ профессиональной деятельности, так и освоению способов ее преобразования.

На уровне высшего образования познавательная деятельность должна принимать свои наивысшие формы: все студенты вуза решают реальные научно-исследовательские задачи. Сегодня профессиональное образование в большей степени ориентировано именно на этот вид деятельности. Но учебная деятельность в вузе должна осуществляться не только в форме исследовательской деятельности, но и в форме проектирования, это создает возможности развития практического мышления будущих специалистов как способности ставить и решать практические проблемы. Мы полагаем, что основные положения теории развивающего обучения Эльконина – Давыдова применимы к построению обучения и в этой форме на ступени высшего образования. Рассмотрим характерные черты такого образовательного процесса.

1. В содержание программ должны входить не только предметные знания, но и способы осуществления различных видов деятельности и соответствующих им понятий, обеспечивающих развитие студентов как субъектов разных видов деятельностей.

2. Для технологий, реализующих развивающее образование, характерны:

- сочетание коллективной и индивидуальной форм работы;
- проблемность;
- диалогичность, столкновение разных точек зрения и их обсуждение;
- рефлексивность, постоянные переключения с предметного содержания решаемых задач на способы их решения.

3. Студент должен находиться в позиции субъекта своего образования, учащегося, а не обучаемого.

4. Преподаватель в учебной деятельности выступает не как «передатчик информации», а как организатор совместной деятельности. Он не «над», а «рядом» и является одним из участников совместного действия. Особенность его позиции в том, что он носитель культурного способа действий, которым предстоит овладеть студентам. Для этого между студентами и преподавателем должен произойти своеобразный обмен деятельностью.

Вопросы формирования и развития проектной деятельности, развития практического мышления на разных ступенях образования (в том числе и высшего) актуальны и сегодня. Подготовка педагога, способного разрабатывать и реализовывать проекты, особенно значима в условиях реализации ФГОС ООО, когда учитель должен научить этому своих учеников. Изучение условий развития практического мышления будущих учителей в проектной деятельности – цель нашего исследования.

В Сургутском государственном педагогическом университете (СурГПУ) была разработана программа обучения проектной деятельности студентов педагогических направлений подготовки.

Основная цель программы – развитие способности ставить и решать практические проблемы.

На основе изучения работ, посвященных методологии и методам проектной деятельности [Baguley, 2009; Larson, Gray, 2011; Martin, Tate, 2002; Диксон, 1969; Мазур, Шапиро, 2010; Хэлдман, 2008], нами было разработано содержание экспериментального курса обучения студентов постановке и решению проблем.

Включение студентов в проектную деятельность должно приводить к формированию у них следующих умений:

- выявлять и ставить практические проблемы;
- вести целенаправленный поиск информации, необходимой для их решения;
- разрабатывать и оценивать идеи решения практических проблем;
- критически оценивать результаты решения практических задач;
- определять желаемые результаты проектов (цели);
- планировать реализацию проектов;
- работать в проектной группе (коммуникативные умения);
- осуществлять рефлексию своей проектной деятельности.

Содержание программы включает комплекс взаимосвязанных понятий и соответствующих им способов выполнения действий по разработке и реализации проектов решения практических проблем.

В состав формируемых понятий входят: проект, проблема, решение проблемы, результативность и эффективность решения проблемы, оценка, критерий, цель, план, ресурсное обеспечение проекта.

Особенность этих понятий в том, что они не предметные, а *метапредметные*. Формирование каждого из этих понятий – это особая учебная задача, которая должна выполняться в процессе решения практических задач проектной деятельности. Таким образом, в учебном процессе должны решаться два типа учебных задач: предметные и метапредметные.

В *предметном* пространстве содержанием мышления будущих учителей является решение практических проблем. Проблема – это нестандартная сложная задача, для которой у субъекта

нет готового способа, и изначально он не знает, что нужно делать. А это значит, решение задачи требует разработки проекта. Такими нестандартными задачами для будущих педагогов могут быть: организация в школе волонтерского движения или конкурса на лучшую классную комнату, создание школьного музея или клуба здорового образа жизни, усовершенствование школьной газеты или методов организации учебной и внеучебной деятельности. Решая эти практические задачи образования, студенты могут изучать теории обучения и воспитания, психолого-педагогические механизмы организации совместной деятельности учащихся, особенности отдельных организационных форм (ученические движения и клубы) и атрибутов школьной жизни (школьные музеи и средства массовой информации т.п.). Но эти знания не являются основным предметом изучения, это побочный продукт учебной деятельности.

В соответствии с теорией интериоризации разработка проектов осуществляется в малых группах численностью 5–7 человек.

Учебный процесс в представляемой модели учебной деятельности имеет циклическую структуру. В каждом цикле в ходе решения практических задач стадий разработки и реализации проекта (проблематизации, проектирования решения, целеполагания, планирования, выполнения, завершения) решаются учебные задачи освоения способов реализации этих стадий. Полный цикл включает шесть этапов.

Первый этап. Постановка конкретно-практической профессиональной задачи, которая предполагает освоение умения, входящего в состав проектной деятельности. Этот этап мотивационный, этап принятия профессиональной задачи, что позволяет студенту понять, зачем необходимо осваивать действие. Учебная задача направлена на освоение одного из понятий проектной деятельности.

Второй этап. Построение образа результата осваиваемого действия осуществляется в групповой форме. В ходе совместной работы студентам необходимо описать результат действия, определить требования к нему и способ оценки планируемого результата.

Третий этап. Построение плана действия. Основная задача группы – построить последовательность шагов по достижению планируемого результата.

Четвертый этап. Решение конкретно-практической задачи. Каждой группе согласно построенному плану действия необходимо решить профессиональную задачу, поставленную на первом этапе, и оценить полученный результат на соответствие требованиям.

Пятый этап. Представление результатов работы группы. Каждая группа представляет результат решения практической – профессиональной задачи и результат самооценки. Обсуждение результатов работы группы строится по двум содержательным линиям: 1) в какой степени полученный результат соответствует образу результата; 2) в какой степени группе удалось реализовать разработанный ранее план действия.

Шестой этап. Рефлексия освоенного способа действия предполагает обсуждение следующих вопросов: «Насколько план действия позволяет достичь качественного результата?», «Какие трудности возникали в ходе реализации плана действия?», «Какие шаги не вызывали трудностей, почему?».

Рассмотрим пример организации учебного процесса на одной из стадий проектирования.

Разработка проекта начинается с выбора темы. Студентам было предложено несколько тем для проектирования. Используя процедуру выбора, они определяли одну из них для разработки проекта (возможен вариант разработки различных проектов для отдельных микрогрупп).

Следующий шаг – это реализация первой стадии проектирования: проблематизация. На этом этапе студенты осваивали метапредметные понятия проблемы, критерии и способ оценки качества постановки практической проблемы, способ постановки проблемы по созданию нового продукта. Полный цикл организации учебного процесса по освоению студентами действия постановки проблемы включал постановку практической задачи, построение образа результата постановки проблемы и культурного способа действия по его достижению, выполнение этого дей-

ствия на конкретно-практической задаче, оценку проблемы-результата, рефлексии способа выполнения действия проблематизации.

Выбор темы проекта определил конкретную практическую задачу, тем самым и предметное содержание, которое осваивали студенты при разработке проекта. Это теории обучения и воспитания, психолого-педагогические механизмы организации совместной деятельности учащихся, особенности отдельных организационных форм (ученические движения и клубы). На стадии проблематизации студенты решали задачу постановки проблемы создания объединения школьников.

Преподаватель предлагал студентам задание для работы в группах: «Поставить проблему по созданию нового объединения школьников», выяснив предварительно, возможность ее решения. Большинство студентов не обнаружили затруднений, оценив достаточно высоко свои потенциальные возможности. Обсуждение в группах было построено по методу мозгового штурма: каждый формулировал свой вариант проблемы, а затем выбиралась одна из них.

После завершения отведенного времени каждая группа делала сообщение. Примеры выделенных проблем: «Дети не любят математики, а математический кружок будет способствовать повышению интереса», «Очень часто мы встречаемся в жизни с детской жестокостью, а включение их в волонтерскую деятельность позволит изменить отношение к людям».

Эти примеры свидетельствуют о том, что студенты не владеют понятием проблемы и предлагают формулировки проблем вместе с идеей ее решения. Проблема еще не поставлена, а они уже придумали, как ее решать. Таким образом, они сужают свои возможности найти хорошее решение, ограничивая себя в поиске.

Преподаватель предлагал студентам выступить в роли экспертов по отношению к другим группам. Но они испытывали затруднение в формулировании вопросов. Основной вопрос был: «Почему определили именно эту проблему?». На вопрос преподавателя «Какие трудности они испытывали в экспертизе?» они отмечали, что выделенные проблемы правильные, а как их оце-

нивать, они не знают. Часть студентов фиксировали необходимость критериев оценки качества постановки проблемы. Вопрос «Что такое проблема?» позволил обозначить множество различных характеристик этого понятия. Преподаватель обсудил со студентами необходимость четкого понимания осваиваемого понятия: не все, а только особые проблемы решаются проектированием. После того как студенты пришли к выводу о том, что они не различают эти особые проблемы и не знают как отличить, хорошо ли поставлена проблема или плохо, им было предложено найти ответы на свои вопросы. Им были предложены учебные материалы, содержащие понятие проблемы, критерии оценки качества ее постановки.

В завершение работы по построению образа результата постановки проблемы преподаватель предлагал группам оценить проблему, поставленную ими ранее. Каждой группе повторно было предложено сделать сообщение. Практически все студенты фиксировали невыполнение требований к качественной постановке проблемы.

В результате этой работы студенты выделяли существенные признаки проблемы: 1) наличие актуальной потребности в чем-то, а значит, есть несоответствие между тем «что есть» и тем, «что требуется»; 2) неизвестен способ устранения этого несоответствия. И отвечали на вопрос, как оценить ее качество – необходимо выявить степень проявления следующих критериев: обоснованность актуальности проблемы, обоснованность требований к самому создаваемому объекту, конкретность (операциональность) определения того «что требуется».

На следующем этапе практическая задача состояла в том, чтобы разработать способ решения проблем. Одновременно решалась учебная задача по освоению понятия «способ постановки проблемы».

После обсуждения недостатков в постановке проблемы и возможных путей их преодоления студенты приступали к построению образа действия. Работая в группе, они отвечали на вопрос: «Какие шаги необходимо осуществить, чтобы получить планируемый результат?». Каждая группа работала самостоятельно.

На первых учебных занятиях особое внимание уделялось организации совместной учебной деятельности. Со студентами обсуждались правила эффективной работы в группе, определялись функции координатора группы и эксперта. Преподаватель подключался к работе каждой группы в позиции «со-ученика», задавая вопросы: «Достаточно ли шагов в способе достижения результата?», «Каждому ли участнику группы понятно, как выполняется каждый шаг?», «Приведет ли последний шаг к планируемому результату?», «Будет ли полученный результат соответствовать всем требованиям?». Такая работа ориентировала студентов в построении плана действия, корректировала работу группы, так как на первых этапах эксперимента не все группы испытывали потребность в совместном планировании своей деятельности.

В результате этой работы все группы выделили способ постановки проблемы: обоснование актуальности создания нового; определение требований к создаваемому объекту: описание создаваемого объекта (научные источники, положительный опыт), изучение требований со стороны позиционеров; определение конкретных показателей качества создаваемого объекта.

На следующем этапе студенты перешли к решению практической задачи: постановки проблемы по созданию школьного объединения. Таким образом, был осуществлен переход от метапредметной задачи к предметной задаче. Студенты работали в предметном поле: описывали конкретный объект системы образования – сообщество школьников, обосновывали требования к нему, определяли критерии оценки его качества. Для этого им было необходимо обратиться к теоретическим основаниям педагогики, психологии и другим наукам. Завершилась постановка проблемы оценкой полученного результата на соответствие требованиям, выделенным на предыдущем этапе.

После совместной работы каждая группа представила на обсуждение всем остальным свои результаты. Всем студентам была предоставлена возможность выступить в роли экспертов. Характер их деятельности изменился. Теперь они проявляли более активную экспертную пози-

цию, задавали вопросы, которые были направлены на выявление степени соответствия полученных результатов требованиям к постановке проблемы: достаточно ли обоснована актуальность поставленной проблемы, на каком основании предъявлялось то или иное требование к детскому коллективу.

Представители отдельных групп, давая ответ на вопрос «Хорошо ли поставлена проблема?», не опирались на все критерии оценки качества постановки проблемы или делали это частично. В этом случае преподаватель последовательно называл каждый из показателей и задавал вопрос: «Можем ли мы считать, что в этой части проблема поставлена хорошо?». Право ответа предоставлялось всем членам группы. В заключение работы преподаватель предлагал студентам сформулировать, что им необходимо изменить, чтобы результат постановки проблемы был более качественным.

Больше всего затруднений у студентов вызывали описание объекта, обоснование его существенных признаков. Обращаясь к педагогической литературе, они, как правило, пытались найти как можно больше различных признаков описываемого объекта и совсем не искали их обоснование. Часто выделяли несущественные признаки. Студенты по-разному реагировали на вопросы преподавателя, требующего изложить основания их действий. Одни пытались их найти, другие просто предлагали преподавателю: «Скажите, как правильно!».

Практически все проекты предполагают описание достаточно сложных объектов образовательной деятельности, трудности испытывали будущие учителя с выделением структуры этих объектов. Эти результаты свидетельствуют о необходимости изменения подходов к формированию понятий профессиональной деятельности на всех учебных дисциплинах: переход от формально-логической к диалектической модели.

Обсуждая ошибки, допущенные в ходе постановки проблемы, и их причины, все студенты отмечали, что они плохо выделяют и обосновывают существенные признаки объектов, что это очень сложная работа.

С нашей точки зрения, такой результат закономерен. Это связано с тем, что формирование понятий в школе и в вузе строится по формально-логическим схемам. Понятие в этом случае рассматривается как набор признаков, а не раскрытие сущности самого понятия.

Отвечая на вопрос преподавателя «Какие новые для себя понятия они освоили; чему научились?», практически все студенты отмечали, что у них появилось новое понимание понятия «проблема». Отдельные из них отмечали, что ранее они произносили это слово, но не могли отличить, какая проблема требует проектирования, а какая нет. А теперь они знают, и как ее поставить, и как определить «хорошо ли она поставлена», но не уверены в том, что получится все качественно. Большинство из них отмечали, что знание способа постановки проблемы, еще не гарантирует качество его реализации. Они связывали это с тем, что действия, входящие в состав постановки проблемы, требуют детализации. Выделение требований к создаваемому объекту можно выполнить по-разному, например, найти в сети Интернет, но это не гарантирует их качество. Кроме этого, они отмечали нестандартность профессиональных задач педагога и их сложность.

В результате этого этапа освоения проектной деятельности студенты должны:

- уметь дать определение проблемы;
- уметь объяснить, как возникают проблемы;
- знать, каким требованиям должна отвечать поставленная проблема;
- знать последовательность действий в ходе постановки проблемы;
- знать, как обосновать актуальность проблемы;
- уметь ставить проблему;
- уметь оценивать качество постановки проблемы.

Все эти этапы были реализованы и при освоении других понятий проектной деятельности: поиск способа решения, цель, план достижения цели.

Заключение. Практика реализации экспериментальной учебной программы позволила выявить ряд проблем.

Больше всего затруднений у студентов вызывает описание объекта, обоснование существенных признаков. Обращаясь к педагогической литературе, они, как правило, пытаются найти как можно больше различных признаков описываемого объекта и совсем не ищут их обоснование. Часто они выделяют несущественные признаки. Студенты по-разному реагируют на вопросы преподавателя, требующего изложить основания их действий. Одни пытаются их найти, другие просто предлагают преподавателю: «Скажите, как правильно!».

Практически все проекты предполагают описание достаточно сложных объектов образовательной деятельности, трудности испытывают будущие учителя с выделением структуры этих объектов. Эти результаты свидетельствуют о необходимости изменения подходов к формированию понятий профессиональной деятельности на всех учебных дисциплинах: переход от формально-логической к диалектической модели.

Освоение целостной деятельности, в том числе и проектной, требует выполнения оценочных действий на разных стадиях жизненного цикла проекта. На первых этапах они испытывали существенные трудности с выделением критериев и их обоснованием, построением измерительных шкал. Как показывает практика, у студентов на предыдущих ступенях образования сформировано достаточно негативное отношение к оценке. Они рассматривают оценивание как факт плохого выполнения действия. Зачастую они говорят, что очень трудно себя оценивать, находить у себя ошибки.

По результатам обучения практически во всех экспериментальных группах зафиксированы изменения характера оценочной деятельности студентов. Часть студентов стала проявлять потребность во внешней оценке (преподавателя, сокурсников), понимая, что это является основанием для выявления собственных ограничений, а следовательно, для самосовершенствования.

Опыт работы в экспериментальных группах позволил выявить возможности для совершенствования программы подготовки будущих учи-

телей в освоении проектировочной деятельности. В СурГПУ на первом курсе введена учебная дисциплина «Основы учебной деятельности». Она направлена на формирование элементарных метапредметных умений: описание объектов действительности, построение измерительных шкал, измерение, оценка и др. Дальнейшее развитие этих умений возможно через другие учебные дисциплины. Во многом результаты подготовки будущих учителей в освоении проектировочной деятельности зависят от подготовки в этой области преподавателей университета. В рамках внутренней системы повышения квалификации СурГПУ преподаватели осваивают деятельностьную технологию обучения и метапредметные умения.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
2. Голубков Е.П. Технология принятия управленческих решений. М.: Дело и Сервис, 2005. 544 с.
3. Грей К.Ф., Ларсон Э.У. Управление проектами: пер. с англ. М.: Дело и сервис, 2007.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 542 с.
6. Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений: пер. с англ. М.: Мир, 1969. 440 с.
7. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо [Электронный ресурс] // На путях к новой школе на стороне подростка. 2002. № 3. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9> (дата обращения: 10.11.2017).
8. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
9. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во Моск. психол.-социального инта; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 112 с.

10. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 3. С. 25–34. DOI: 10.17759/pse.2015200303
11. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307.
12. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учебное пособие для учащихся 7–11 классов. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 135 с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр Академия, 2004. 352 с.
14. Мазур И.И., Шапиро В.Д. Управление проектами. М.: Омега-Л, 2009.
15. Носова Л.Н. О развитии практического мышления будущих педагогов в проектной деятельности // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал / Modern Research of Social Problems. 2016. № 8(64). DOI: 10.12731/2218-7405-2016-8-36-47
16. Носова Л.Н. О формировании действия оценки у будущих учителей // Вестник СурГПУ. 2013. № 3(24). С. 139–144.
17. Оптнер С.Л. Системный анализ для решения проблем бизнеса и промышленности: пер. с англ. 2-е изд. М.: Концепт, 2003. 206 с.
18. Хэлдман К. Управление проектом. Быстрый старт: пер с англ. М.: ДМК Пресс; Академия АйТи, 2008. 729 с.
19. Asmolov A.G., From L.S. Vygotsky's «mind in society» to A.A. Leontiev's «active mind»: an essay on the cultural hero // Вопросы психологии. Т. 2016-January, № 6. С. 95–98.
20. Baguley Ph. Improve Your Project Management. Hodder and Stoughton, 2009. 224 p.
21. Cigdem Hursen, Funda Gezer Fasli Investigating the Efficiency of Scenario Based Learning and Reflective Learning Approaches // Teacher Education European Journal of Contemporary Education. 2017. 6(2): P. 264–279. DOI: 10.13187/ejced.2017.2.264
22. Deary I., Strand J.S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and educational achievement // Intelligence. 2007. Vol. 35(1). P. 13–21.
23. Evans C. Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education // Review of Educational Research. 2013. Vol. 83 (1). P. 70–120. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654312474350>
24. Heldman K. PMP Project Management Professional Exam Deluxe Study Guide 2015. 688 p.
25. Larson E., Gray C. Project Management: The Managerial Process. Irwin / McGraw-Hill. 5 ed. 2011. 608 p.
26. Martin P., Tate K. Getting Started in Project Management. John Wiley & Sons 2002. 272 p.
27. Nosova L.N. Formation of general cultural competence in design activity of the future teachers // Education and science in the modern context: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. (Cheboksary, 8 окт. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Shirokov [и др.]. Cheboksary: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 4 (9). С. 109–114. DOI: 10.21661/r-113726
28. Schunk D.H., Pintrich P.R., Meece J.L. Motivation in education: Theory, research, and applications. Pearson Higher Ed., 2012. 320 p.
29. Victoria A. Shershneva, Lyudmila V. Shkerina, Valery N. Sidorov, Tatiana V. Sidorova, Konstantin V. Safonov Contemporary Didactics in Higher Education in Russia European // Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. (17), is. 3. P. 357–367. DOI: 10.13187/ejced.2016.17.357

PROJECT ACTIVITY AS A CONDITION OF THE DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF FUTURE TEACHERS TO SOLVE PROFESSIONAL PROBLEMS

L.N. Nosova (Surgut, Russia)

Abstract

Problem. The article examines the problem of the formation and development of the project activity of future teachers as the ability to set and solve problems in the context of the implementation of FSES.

The purpose of the study is the theoretical justification and development of a model of project training, focused on the ability of the future teacher to set and solve problems of professional activity.

Methodology. The article considers the conditions necessary for the development of practical thinking of future teachers from the standpoint of the cultural and historical scientific school of L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, P.Ia. Galperin, V.V. Davydov. Besides, it offers a principal scheme of teaching students the methods of setting and solving practical problems of professional activity in the form of project activity.

Results. The article presents the model of project training as an organization of students' learning activity for mastering the integrated project activity, which demonstrates the implementation of the main provisions of the Elkonin-Davydov theory of developmental learning. The content of the curriculum reflects the activity structure of the design. The article describes the real practice of the formation of the concepts of project activity for pedagogical majors. It shows how the use of opportunities for project activities can expand the boundaries of the implementation of ideas of developmental education at the higher education level.

Key words: *project activity, problem, ability to set and solve problems, educational task, cyclical structure, project, stages of development and implementation.*

References

1. Vygotsky L.S. (2000). Psychology. Moscow, Eksmo-Press, 1008 p.
2. Golubkov E.P. (2005). Technology of making managerial decisions / E.P. Golubkov. Moscow, Delo i Servis, 544 p.
3. Gray K.F., Larson E.U. (2007). Project management / translated from English. Moscow, Delo i Servis.
4. Davydov V.V. (2000). Types of generalization in teaching. Moscow, Pedagogical Society of Russia, 480 p.
5. Davydov V.V. (1996). The theory of developmental learning. Moscow, INTOR, 542 p.
6. Dixon J. (1969). Systems Design: Inventiveness, Analysis and Decision Making: transl. from English. Moscow, Mir, 440 p.
7. Dewey J. (2002). My pedagogical credo // On the way to a new school – on the side of a teenager, 3. Available at: altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9 (accessed 10.11.2017).
8. Dewey J. (1997). Psychology and the pedagogy of thinking / Transl. with English. N.M. Nikolskaya. Moscow, Sovershenstvo, 208 p.
9. Il'enkov E.V. (2002). The school must teach to think. Moscow, Publishing house of Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh, MODEK, 112 p.
10. Lazarev V.S. (2015). Project activity of students as a form of developmental learning // Psychological science and education, 20 (30), 25-34. Available at: [10.17759 / pse.2015200303](https://doi.org/10.17759/pse.2015200303)
11. Lazarev V.S. (2015). Project Activities at School: Unused Opportunities // Education Issues, 3, 292–307.
12. Lazarev V.S. (2014). Project activities at school: a manual for 7th-11th graders. Surgut, RIO SurGPU, 135 p.
13. Leontiev A.N. (2004). Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Smysl, Academia Publishing Center, 352 p.
14. Mazur I.I., Shapiro V.D. (2009). Project management. Moscow, Omega-L.
15. Nosova L.N. (2016). Concerning the development of practical thinking of future teachers in the project activity // Modern research of social problems (electronic scientific journal), 8 (64). Available at: [10.12731 / 2218-7405-2016-8-36-47](https://doi.org/10.12731/2218-7405-2016-8-36-47)

16. Nosova L.N. (2013). Concerning the Formation of the Valuation Effect of Future Teachers // Vestnik of SurPU. Surgut, 3 (24), 139–144.
17. Optner S.L. (2003). System analysis to solve problems of business and industry / S.L. Optner; Trans. from English. 2nd ed. Moscow, Kontsept, 206 p.
18. Hellman K. (2008). Project management. Quick start: transl. from English. Moscow, DMK Press; Academy of IT, 729 p.
19. Asmolov A.G., From L.S. (2016). Vygotsky's "mind in society" to A.A. Leontiev's "active mind": an essay on the cultural hero // Psychology Issues, 6, 95–98.
20. Baguley Phil. (2009). Improve Your Project Management. Hodder and Stoughton, 224 p.
21. Cigdem Hursen, Funda Gezer Fasli. (2017). Investigating the Efficiency of Scenario Based Learning and Reflective Learning Approaches in Teacher Education European Journal of Contemporary Education, 6(2): 264-279 DOI: 10.13187/ejced.2017.2.264
22. Deary I. (2007). Intelligence and educational achievement / I. Deary, J. S. Strand, P. Smith, C. Fernandes // Intelligence, 35(1), 13–21.
23. Evans C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education // Review of Educational Research, 83 (1), 70–120. Available at: [dx.doi.org/10.3102/0034654312474350](https://doi.org/10.3102/0034654312474350).
24. Kim Heldman (2015). PMP Project Management Professional Exam Deluxe Study Guide, 688 p.
25. Larson E., Gray C. (2011). Project Management: The Managerial Process . -Irwin/McGraw-Hill. 5 edition, 608 p.
26. Martin P., Tate K. (2002). Getting Started in Project Management. John Wiley & Sons, 272 p.
27. Nosova L.N. (2016). Formation of general cultural competence in design activity of the future teachers [Текст] / L. N. Nosova // Education and science in the modern context: Proceedings of the 10th International Research-to-Practice Conference (Cheboksary, 8 October 2016) 4 (9). Cheboksary, Interactive Plus, 109–114. Available at: [10.21661/r-113726](https://doi.org/10.21661/r-113726)
28. Schunk D.H. (2012). Motivation in education: Theory, research, and applications / D.H. Schunk, P.R. Pintrich, J.L. Meece. – Pearson Higher Ed., 320 p.
29. Victoria A. Shershneva, Lyudmila V. Shkerina, Valery N. Sidorov, Tatiana V. Sidorova, Konstantin V. Safonov (2016). Contemporary Didactics in Higher Education in Russia European Journal of Contemporary Education, Vol. (17), Is. 3, pp. 357–367. Available at: [10.13187/ejced.2016.17.357](https://doi.org/10.13187/ejced.2016.17.357)

УДК 378.026.9

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.А. Тамочкина (Волгоград, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируется проблема развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза. Выявлено противоречие между требованиями ФГОС ВО к уровню подготовки будущих педагогов и реальной картиной деятельности молодых учителей, испытывающих серьезные трудности в нестандартных педагогических ситуациях, требующих творческих решений, творческой самореализации. *Цель статьи:* обосновать необходимость развития творческого потенциала студентов в условиях обучения в вузе; представить авторскую модель, позволяющую студентам эффективно включиться в исследуемый процесс; проследить взаимосвязь уровня развития творческого потенциала мотивированных на творчество студентов от уровня развития их интеллекта и теоретических знаний о творчестве.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение междисциплинарных исследований по проблеме развития творческого потенциала личности, нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, опыта подготовки студентов педагогических специальностей в аграрном вузе. На основе этого на базе Волгоградского государственного аграрного университета был проведен эксперимент, в рамках которого были использованы эмпирические, теоретические, математиче-

ские, статистические методы и метод включенного наблюдения.

Результаты. На основе личностно-деятельностного, ресурсного и продуктивного подходов сформулировано определение «творческий потенциал студента», обобщены его сущностные характеристики. Предложена авторская модель поэтапного развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей, реализация которой не требует кардинальной перестройки системы обучения в вузе. Представлено диагностическое обеспечение развития творческого потенциала студентов, позволяющее проводить мониторинг данного процесса.

Заключение. На основе анализа социального заказа общества и требований ФГОС на компетентного творческого специалиста обоснована необходимость развития творческого потенциала у студентов педагогических специальностей в условиях их обучения в вузе. С учетом результатов корреляционного анализа выявлена взаимосвязь уровня развития творческого потенциала мотивированных на творчество студентов от уровня сформированности у них базы теоретических знаний о творчестве и развитости интеллекта, который должен быть не ниже 115 IQ.

Ключевые слова: творческий потенциал, творческая самореализация, модель развития творческого потенциала, личностно-деятельностный, ресурсный, продуктивный подходы.

Постановка проблемы. *Методология.* В представленной статье обратимся к творческому потенциалу личности как принципиально важной характеристике востребованного на рынке труда выпускника педагогических специальностей вуза. *Цель статьи:* обосновать необходимость развития творческого потенциала студентов в условиях обучения в вузе; представить авторскую модель, позволяющую студентам эффективно включиться в исследуемый процесс; проследить взаимосвязь уров-

ня развития творческого потенциала мотивированных на творчество студентов с уровнем развития их интеллекта и теоретических знаний о творчестве.

Педагог в контексте современных требований к данной профессии представляется компетентным творчески самореализующимся специалистом, способным эффективно использовать в своей работе многовариативные образовательные программы, новые технологии обучения и воспитания, интерпретируя их к конкретным

педагогическим условиям. Такая деятельность невозможна без хорошо развитого творческого потенциала. В связи с этим в ФГОС ВО по направлению подготовки Педагогическое образование (44.03.01) вполне закономерно обозначена необходимость развития творческого потенциала студентов с целью реализации «способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7); способности проектировать образовательные программы (ПК-8); способности проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9); способности проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10)»¹.

Обзор научной литературы отечественных и зарубежных ученых показал, что творческий потенциал рассматривается как сложная психическая структура личности, являющаяся источником и одновременно результатом включения человека в творчество, творческую самореализацию, саморазвитие [Андреев, 2013; Маркелов, 2012; Мэй, 2015; Puente-Diaz, Cavazos-Arroyo, 2017].

Сущностные характеристики творческого потенциала педагога, а также различные аспекты развития этого качества представлены в ряде психолого-педагогических подходов: личностно-деятельностный, ресурсный, продуктивный и др.

В контексте личностно-деятельностного подхода зарубежные ученые связывают процесс развития творческого потенциала с формированием таких личностных характеристик, как субъектность, самобытность, умение созидать новое, уникальное, возможность выполнять творческую деятельность [Demetrikopoulos, Pescape, 2017; Lawlor, Marshall, Tangney, 2015]. Российские исследователи трактуют творче-

ский потенциал с точки зрения объединения в единое целое личностного потенциала с профессиональным потенциалом. Так, например, В.Г. Рындак и С.А. Федоров определяют творческий потенциал как «личностное образование, обеспечивающее высокий уровень самоорганизации педагога в его профессиональной деятельности, способствующее движению к свободной самореализации и творчеству»² [Рындак, 1997]. В структуру творческого потенциала ученые закладывают ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты. Аналогичная структура творческого потенциала представлена Т.Н. Щербаковой, которая также рассматривает его как базовую основу творческой деятельности педагога [Щербакова, 2013]. Е.А. Ефимова творческую самореализацию педагога понимает как «меру и способ реализации творческого потенциала» [Ефимова, 2006, с. 66]. Итак, несмотря на различие в трактовках, всех сторонников личностно-деятельностного подхода объединяет общность понимания творческого потенциала как личностно-деятельностного образования, позволяющего педагогу выполнять профессиональную деятельность творчески.

Несомненно, творческий потенциал, его структурные компоненты можно и нужно развивать, причем, по мнению ЮН. Кулюткина, этот процесс должен быть последовательным и поэтапным [Кулюткин, 2001].

Несколько иную трактовку творческого потенциала предлагают сторонники ресурсного подхода. По мнению ряда отечественных и зарубежных исследователей, творческий потенциал предстает как динамическая интегративная совокупность заложенных в личности психоэнергетических ресурсов, резервов, позволяющих человеку выходить на уровень творчества [Буренина, 2015; Загвязинский, 2013; Hyeon, Sumners, 2017; Puryear, 2016].

Интересным представляется определение творческого потенциала, предложенное

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)», раздел V «Требования к результатам освоения программы бакалавриата» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/71300970/#ixzz4zKJlf9vH> (дата обращения: 24.11.2017).

² Федоров С.А. Развитие творческого потенциала педагога в процессе научно-методической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГАУ им. В.П. Горячкина, 2010. 25 с.

Л.А. Оганнисян и Е.А. Дубровой. Согласно их работе, творческий потенциал личности – это «интегральная целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающая его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии» [Оганнисян, Дуброва, 2016]. В структуру творческого потенциала представители ресурсного подхода закладывают такие важнейшие компоненты, как креативность и психоэмоциональный компонент, которые, по мнению ученых, нужно постоянно наращивать и которые как раз и создают реальную возможность включения личности в творческую деятельность, творческую самореализацию [Богоявленская, Сусоколова, 2011; Степанов, Семенов, Зарецкий, 2013].

Обратимся к продуктивному подходу. Основные положения представителей данного подхода не противоречат концептуальным идеям о творческом потенциале, перечисленным выше. Однако ученые акцентируют внимание на таком важном аспекте педагогической деятельности, как ее продуктивность. Продуктивность при этом понимается как успешность, эффективность, полезность и значимость полученного результата-продукта педагогической деятельности [Бочарова, Артюх, 2011; Мартишина, 2015; Adams, Owens, 2016; Emanuel, Mathias, Neubauer, 2014]. В связи с этим развитый творческий потенциал напрямую связывается с педагогической компетентностью, мастерством, успешностью и эффективностью педагогического труда. В.Н. Иванченко рассматривает процесс развития творческого потенциала педагога как «выраженную потребность в постоянном саморазвитии, самоактуализации для выхода на новый продуктивный профессиональный уровень путем генерации, продуцирования новых концептуальных идей, замыслов, их реализации»³.

Г.Ф. Приваловой также близок тезис о продуктивности, она трактует творческий потенциал педагога как «меру возможностей личности

педагога в деятельности по продуктивному изменению образовательной среды, совершенствованию образовательного процесса в соответствии с потребностями субъектов образования и требованиями общества»⁴.

Результаты. Рассмотренная дефиниция дает возможность констатировать, что творческий потенциал педагога воспринимается: во-первых, как «лично-деятельностное образование», актуализирующее конкретные черты личности и характеристики ее деятельности; во-вторых, как «комплекс внутренних ресурсов» личности, создающих возможность творческой деятельности, творческой самореализации; в-третьих, как «интегративная характеристика» компетентного творчески самореализующегося педагога, нацеленного на успех в профессиональной деятельности. Проведенный анализ позволил сформулировать авторское определение творческого потенциала студента педагогических специальностей вуза, который представляет собой *необходимую внутреннюю структуру будущего педагога, отражающую степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций в профессиональной деятельности, ориентированной на получение социально значимого продуктивного результата.*

Описание модели. Определив понятие «творческий потенциал студента», рассмотрев элементы его структуры и аспекты развития, мы разработали теоретически обоснованную практико-ориентированную модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза в условиях их обучения в высшей школе. Данная модель спроектирована как дидактическая система, направленная на поэтапное наращивание и развитие структурных компонентов творческого потенциала студентов: мотивации к творчеству; теоретической базы знаний о творческой самореализации педагога; интеллекта; креативности; эмоционально-волевой составляющей; рефлексии.

³ Иванченко В.Н. Развитие творческого потенциала педагога дополнительного образования в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2010. 25 с.

⁴ Привалова Г.Ф. Конкурс профессионального мастерства как средство развития творческого потенциала педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: РГПУ, 2008. 23 с.

Эффективность данной модели проверялась в ходе проведения эксперимента на базе Волгоградского государственного аграрного университета в период с 2013 по 2017 г. В нем участвовали студенты по направлению подготовки Педагогическое образование (44.03.01) в количестве 145 человек. Решение исследовательских задач обеспечивалось комплексом взаимодополняющих методов: теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, практики и опыта работы по развитию творческого потенциала студентов; экспериментальных методов с использованием математических, статистических методов и метода включенного наблюдения.

Модель предполагала прохождение студентами трех последовательных этапов процесса развития творческого потенциала: 1) анализ исходного состояния развития творческого потенциала, где актуализировалось осознание студентами себя именно как творческой личности, как будущего педагога, способного к творческой самореализации; 2) проектирование творческого самопреобразования, связанного с разработкой студентами индивидуальных программ развития творческого потенциала, дающих четкое представление о том, каким образом и когда нужно развивать каждый структурный компонент творческого потенциала; 3) этап реализации изменений в себе, позволяющий мотивированным на творчество студентам апробировать новые способы поведения, опирающиеся на постоянное наращивание у себя креативности, теоретической базы знаний о творческой самореализации педагога, эмоционально-волевых качеств, рефлексии.

В ходе реализации модели на всех трех этапах использовались методы, развивающие творческие составляющие личности: включение студентов в исследование; имитационная, ролевая игра; решение проблемно-творческих педагогических задач; создание ситуаций успеха, творческих перспектив.

Основными формами обучения, предусмотренными моделью, были: занятия по дисциплинам, тематика которых ориентирована на

творчество, творческую деятельность педагога, самореализацию; занятия кружка «Творческое саморазвитие и самореализация выпускника педагогических специальностей аграрного вуза» и самостоятельная деятельность студентов (сетевое взаимодействие, участие в проектах, акциях, конкурсах творческой направленности).

Выборка исследования. На каждом этапе эксперимента у студентов контрольной (К) и экспериментальной (Э) групп отслеживалось состояние развития творческого потенциала в целом и каждого его компонента в отдельности. Кроме того, перед нами стояла задача проследить наличие/отсутствие взаимосвязи уровня развития творческого потенциала студентов и уровня развития их интеллекта и теоретических знаний о творчестве с помощью корреляционного анализа. Диагностический инструментарий включал в себя комплекс разнообразных тестов, анкет, методик, опросников, среди которых: авторский опросник «Изучение сформированности знаний о творчестве, творческой самореализации педагога», тест исследования уровня интеллекта Р. Амтхауэра⁵, тест «Творческий потенциал» Дж. Кинчера⁶.

Авторский опросник состоял из четырех вопросов с подвопросами: 1) Вы имеете представление о том, что такое творчество? 1.1) перечислите характеристики творческой личности; 2) знаете ли Вы о том, что такое творческая самореализация педагога и в чем ее сущность? 2.1) обладаете ли Вы какими-либо знаниями о способах осуществления творческой самореализации в педагогической деятельности? 2.2) верно ли, на Ваш взгляд, высказывание о том, что творческая самореализация позволяет педагогу стать компетентным в своей профессии и достигать успеха в педагогической деятельности? 3) имеется ли у вас информация о способах выполнения педагогической деятельности на уровне творческой? 3.1) напишите три термина, отражающие суть известных вам способов; 4) име-

⁵ Психологическая диагностика: учеб. пособие / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. М.: Изд-во УРАО, 1997. 304 с.

⁶ Кинчер Дж. Книга о тебе: 40 тестов-самоисследований. СПб.: Питер: Питер-пресс, 1997. 220 с.

ется ли у вас информация о методиках и техниках развития креативности, творческих способностей, творческих качеств, поведенческой гибкости, стрессоустойчивости? 4.1) перечислите по три признака к каждой известной вам методике, технике, отражающие их суть. На вопросы под № 1, 2, 3, 4 студентам предлагалось выбрать один из вариантов ответа (да; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да; нет), учитывая, что ответы должны быть правдивыми, поскольку вопросы требуют дальнейшего конкретного уточнения. Каждая позиция опросника оценивалась

следующим образом: ответ «нет» – 0 баллов; «скорее нет, чем да» – 1 балл; «скорее да, чем нет» – 2 балла; «да» – 3 балла. Сумма баллов позволяла распределить студентов по уровням: 0–4 балла – низкий уровень сформированности знаний о творчестве, творческой самореализации педагога; 5–8 баллов – средний уровень; 9–12 баллов – высокий уровень. Сравнительный анализ результатов показал уровень сформированности базы знаний о творчестве, творческой самореализации педагога у студентов (Э) и (К) на каждом этапе эксперимента (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сформированности знаний о творчестве

Table 1

Results of the formedness of knowledge about creativity

Уровни сформированности базы знаний о творчестве, творческой самореализации педагога	I этап эксперимента		II этап эксперимента		III этап эксперимента
	Количество студентов Э и К групп (%)				
	Э	К	Э	К	Э
Низкий	82	82	42	65	12
Средний	18	18	52	34	64
Высокий	0	0	6	1	24

Из табл. 1 понятно, что в (Э) и (К) группах в ходе эксперимента база теоретических знаний о творчестве, творческой самореализации педагога подверглась изменениям в сторону неуклонного наращивания. Однако динамика этого процесса ярче выражена именно в (Э) группе, подтверждением чему является третий этап эксперимента, где прослеживается достаточно ощутимая разница между студентами с высоким уровнем:

в (Э) группе – 24 %, тогда как по (К) группе данный показатель – 3 %.

Аналогичная картина прослеживается и в результатах исследования у участников эксперимента степени выраженности творческих способностей и творческого потенциала в целом (табл. 2). Диагностика осуществлялась с помощью теста «Творческий потенциал» Дж. Кинчера, о котором сказано выше.

Таблица 2

Результаты теста «Творческий потенциал»

Table 2

Results of the test on creative potential

Уровни творческого потенциала	I этап эксперимента		II этап эксперимента		III этап эксперимента
	Количество студентов Э и К групп (%)				
	Э	К	Э	К	Э
Потенциал очень велик	0	0	3	2	5
Творческая личность	8	8	15	12	43
Вы не хуже большинства	26	26	75	52	48
Вы не столь творческая личность, как большинство	51	51	2	12	1
Вам рекомендуется посещать творческие кружки	15	15	5	12	3

Представленные в табл. 2 результаты свидетельствуют о том, что развитие творческого потенциала будущих педагогов происходит успешней именно в (Э) группе, где апробировалась предложенная модель.

Обращение к методу корреляционного анализа помогло нам установить прямую взаимосвязь уровня развития творческого потенциала от уровня сформированности базы теоретических знаний о творчестве, творческой самореализации педагога. Коэффициент корреляции между этими параметрами достаточно высок ($R=0,74$), что позволяет говорить о том, что чем полнее и разностороннее знания о творчестве у студентов, тем более ярко выражен и их творческий потенциал.

Взаимозависимость же творческого потенциала студентов от уровня их интеллекта, исследуемого с помощью теста Р. Амтхауэра, несколько другая: получен высокий коэффициент корреляции ($R=0,83$) между уровнем творческого потенциала и интеллектом со значением IQ ниже 115. Это говорит о том, что чем выше значение уровня интеллекта в пределах до 115, тем больше вероятность перехода студента от репродуктивной к творческой деятельности. Однако изучение взаимозависимости уровня творческого потенциала от уровня интеллекта у студентов с IQ выше 120 дало низкий коэффициент корреляции ($R=0,21$), что указывает на отсутствие такой зависимости.

Заключение. Проведенное автором статьи исследование подтверждает следующие положения:

- творческий потенциал является необходимой внутренней структурой педагога, которую нужно развивать в период обучения студентов в вузе;

- развитый творческий потенциал открывает перед студентами педагогических специальностей вуза широкие возможности для творческой самореализации в педагогической профессии;

- автором доказано, что целенаправленному развитию творческого потенциала способствует разработанная автором модель, предполагающая последовательное прохождение студента-

- ми трех этапов данного процесса: 1) анализ исходного состояния развития творческого потенциала; 2) проектирование творческого самопреобразования; 3) реализация изменений в себе;

- выявлена взаимосвязь и взаимозависимость уровня развития творческого потенциала от уровня интеллекта, который должен быть не ниже IQ 115, а также базы теоретических знаний о творчестве, творческой самореализации педагога.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Законы творческого саморазвития как основания концепции субъектно-ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 16. С. 13–16.
2. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Психометрическая интерпретация творчества: научный вклад Дж. Гилфорда. М.: МГППУ, 2011. 267 с.
3. Бочарова Е.П., Артюх А.К. О саморазвитии продуктивной компетентности специалистов образования // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2011. № 2. С. 120–122.
4. Буренина В.И. Формирование творческого потенциала будущего педагога в процессе становления личности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20938> (дата обращения: 14.01.2018).
5. Ефимова Е.А. Формирование творческой самореализации будущего педагога в профессиональной деятельности // Личностно-развивающее профессиональное образование в изменяющейся России: матер. VI Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф-пед. ун-т». 2006. С. 66–71.
6. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Знание, 2013. 364 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. СПб.: СПбГУПМ, 2001. 84 с.

8. Маркелов В.И. Потенциал профессионально-творческой самоактуализации студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2012. № 3. С. 76–82.
9. Мартишина Н.В. Творческий потенциал педагога: теория и опыт развития // Известия ВГПУ. 2015. № 8. С. 29–35.
10. Мэй Р. Мужество творить. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 152 с.
11. Оганнисян Л.А., Дуброва Е.А. Творческий потенциал личности как ее профессионально значимый ресурс // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25220> (дата обращения: 14.01.2018).
12. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): монография. М.: Педагогический вестник, 1997. 244 с.
13. Степанов С.Ю., Семенов И.Н., Зарецкий В.К. Исследование проблем психологии творчества. М.: Сфера, 2013. 42 с.
14. Щербакова Т.Н. Творчество в деятельности современного педагога // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. IV Междунар. науч. конф. Уфа, ноябрь 2013 г. Уфа, 2013. С. 21–25. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4472/> (дата обращения: 29.11.2017).
15. Adams J., Owens A. Creativity and Democracy in Education: Practices and Politics of Learning through the Arts. London: Routledge, Taylor & Francis Group. 2016. 172 p. ISBN: 978-04157412172015
16. Demetrikopoulos Melissa K., Pecore John L. Interplay of creativity and giftedness in science // Pedagogies: An International Journal. 2017. Vol. 12. P. 143–146.
17. Emanuel J., Mathias B., Neubauer A.C. The Road to Creative Achievement: A Latent Variable Model of Ability and Personality Predictors // European Journal of Personality. 2014. Vol. 28. P. 95–105.
18. Hyeon P.S., Sumners S.E. The Indirect Effect of Teacher’s Creative Mindsets on Teaching Creativity // The Journal of Creative Behavior. 2017. DOI: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jocb.180/full>
19. Lawlor J., Marshall K., Tangney B. Bridge21 – exploring the potential to foster intrinsic student motivation through a team-based, technology-mediated learning model // Technology, Pedagogy and Education. 2015. Vol. 25. P. 187–206.
20. Puente-Diaz R., Cavazos-Arroyo J. Creative Mindsets and Their Affective and Social Consequences: A Latent Class Approach // The Journal of Creative Behavior. 2017. Version of record online: 2017. 26 October. DOI: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jocb.217/full>
21. Puryear J.S. Inside the Creative Sifter: Recognizing Metacognition in Creativity Development // The Journal of Creative Behavior. 2016. Vol. 50. P. 321–332. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/jocb.80>

PRACTICE-ORIENTED MODEL OF CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT IN STUDENTS OF TEACHING MAJORS

O.A. Tamochkina (Volgograd, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article analyzes the problem of creative potential development in students of teaching majors in the high school. It has revealed a contradiction between the requirements of FSES of HE to the level of training of future teachers and the real picture of activity of young teachers, experiencing serious difficulties in non-standard pedagogical situations, requiring creative solutions, creative self-realization. The purpose of the article is to substantiate the need for the development of the creative potential of students in the conditions of studying at the university; to present the author's model, which allows students to effectively join the process under study; to trace the relationship between the level of the development of the creative potential of students motivated for creativity and the level of the development of their intellect and theoretical knowledge of creativity.

The research methodology consists of analysis and generalization of interdisciplinary research on the development of the creative potential of the individual, normative and legal documents in the field of higher education, the experience of training students of teaching majors in an agricultural university. Based on this, an experiment was conducted on the basis of Volgograd State Agrarian University, within the framework of which

empirical, theoretical, mathematical, statistical methods and the method of included observation were used.

Results. On the basis of the personality-activity, resource and productive approaches, the definition of "student's creative potential" is formulated, its essential characteristics are generalized. The author's model of step-by-step development of the creative potential of students of teaching majors, the implementation of which does not require a radical restructuring of the system of education in the university, is proposed. Diagnostic support for the development of students' creative potential, allowing monitoring this process, is presented.

Conclusion. Based on the analysis of the social order of the society and the requirements of the FSES for a competent creative specialist, the necessity of developing creative potential among students of teaching majors is substantiated in the conditions of their education at the university. Relying on the results of the correlation analysis, the relationship between the level of the development of creative potential of students motivated for creativity and the level of the formedness of their own base of theoretical knowledge about creativity and intelligence development, which should be no less than 115 IQ, is revealed.

Key words: *creative potential; creative self-realization; model of creative potential development, personality-activity, resource, productive approaches.*

References

1. Andreev V.I. (2013). Laws of creative self-development as the basis of the concept of subject-oriented education // Bulletin of Kazan Technological University, 13–16.
2. Bogoiavlenskaia D.B., Susokolova I.A. (2011). Psychometric interpretation of creativity: the scientific contribution of J. Guilford. Moscow, MGPPU, 267 p.
3. Bocharova E.P., Artiukh A.K. (2011). On the self-development of productive competency of education specialists // Humanitarian research in Eastern Siberia and the Far East, 2, 120–122.
4. Burenina V.I. (2015). Formation of the creative potential of the future teacher in the process of personality formation // Modern problems of science and education, 4. Available at: science-education.ru/en/article/view?id=20938 (Accessed January 14, 2013).
5. Efimova E.A. (2006). Formation of creative self-realization of the future teacher in professional activity // Personality-developing vocational education in the changing Russia. Proceedings of the 6th All-Russian Research-to-Practice Conference. Ekaterinburg, Ros. gos. prof-ped. un-t, 66–71.
6. Zagviazinsky V.I. (2013). Pedagogical creativity of the teacher. Moscow, Znanie 364 p.
7. Kuliutkin Yu.N. (2001). The changing world and the problem of developing the creative poten-

- tial of the individual. Value-semantic analysis. SPb.: SPbGUPM, 84 p.
8. Markelov V.I. (2012). Potential of professional and creative self-actualization of students // Bulletin of St. Petersburg University, 3, 76–82.
 9. Martishina N.V. (2015). Creative potential of the teacher: theory and experience of development // Bulletin of VSPU, 8, 29–35.
 10. Mei R. (2015). Courage to create. Moscow, Institute for General Humanitarian Studies, 152 p.
 11. Ogannisian L.A., Dubrova E.A. (2016). The creative potential of the individual as its professionally significant resource // Modern problems of science and education, 5. Available at: science-education.ru/en/article/view?id=25220 (Accessed 14/01/2018).
 12. Ryndak V.G. (1977). Continuous education and development of the teacher's creative potential (interaction theory): monograph. Moscow, Pedagogicheskii vestnik, 244 p.
 13. Stepanov S.Iu., Semenov I.N., Zaretsky V.K. (2013). Study of the problems of creativity psychology. Moscow, Sfera, 42 p.
 14. Shcherbakova T.N. (2013). Creativity in the activity of a modern teacher // Actual issues of modern pedagogy: Proceedings of the 4th International Scientific Conference. Ufa, November 2013, Ufa, summer 2013, 21–25. Available at: moluch.ru/conf/ped/archive/97/4472/ (Accessed 29.11.2017).
 15. Adams J., Owens A. (2016). Creativity and Democracy in Education: Practices and Politics of Learning through the Arts. London.: Routledge, Taylor & Francis Group, 172 p. ISBN: 978-04157412172015
 16. Demetrikopoulos Melissa K., Pecore John L. (2017). Interplay of creativity and giftedness in science. // Pedagogies: An International Journal. Vol. 12, 143–146.
 17. Emanuel J., Mathias B., Neubauer A.C. (2014). The Road to Creative Achievement: A Latent Variable Model of Ability and Personality Predictors // European Journal of Personality, Vol. 28, 95–105.
 18. Hyeon Paek Sue, Sumners Sarah E. (2017). The Indirect Effect of Teacher's Creative Mindsets on Teaching Creativity // The Journal of Creative Behavior. Available at: onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jocb.180/full
 19. Lawlor J., Marshall K., Tangney B. (2015). Bridge21 – exploring the potential to foster intrinsic student motivation through a team-based, technology-mediated learning model // Technology, Pedagogy and Education. Vol. 25, 187–206.
 20. Puente-Diaz R., Cavazos-Arroyo J. (2017). Creative Mindsets and Their Affective and Social Consequences: A Latent Class Approach // The Journal of Creative Behavior. Version of record online: 26 October 2017. Available at: onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jocb.217/full
 21. Puryear Jeb S. (2016). Inside the Creative Sifter: Recognizing Metacognition in Creativity Development // The Journal of Creative Behavior. Vol. 50, 321–332. Available at: dx.doi.org/10.1002/jocb.80

УДК 377.5+376.64

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ СИРОТ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Н.М. Халимова (Республика Хакасия, Россия)

Е.А. Бабицкая (Республика Хакасия, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В центре внимания статьи исследование готовности обучающихся-сирот к профессиональному обучению и социальной адаптации в образовательной организации. *Целью статьи* является определение адаптированности обучающихся-сирот в условиях среднего профессионального образования (СПО).

Методология. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений были использованы диагностические методики: методика «Адаптированность студентов в вузе» для выявления адаптированности к учебной группе и учебной деятельности (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова); опросник социализированности для выявления уровня социализированности (уровня социальной адаптированности, активности, автономности, нравственной воспитанности) (М.И. Рожков).

Результаты. В соответствии с целью научного исследования выявлено проблемное поле адаптации обучающихся-сирот в колледжах: недостаточная сформированность навыков самостоятельной деятельности; некорректность в организации оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; несформированность компонентов профессионально-

личностной перспективы; недостаточный уровень сформированности морально-этических качеств и нравственной воспитанности; адаптированности и социализированности обучающихся-сирот.

Заключение. Выявлено, что адаптированность обучающихся-сирот к обучению в условиях среднего профессионального образования представляет собой многоуровневый процесс, который включает составные элементы педагогической, социально-психологической и профессиональной адаптации и способствует развитию интеллектуальных и личностных качеств студентов, что требует разработки и организации ряда мероприятий учебно-воспитательного характера. Реализация разработанной программы «Адаптация» позволила обучающимся-сиротам сформировать коммуникативные навыки, усвоить различные социальные нормы, приобрести устойчивую положительную мотивацию к учебной и профессиональной деятельности, обеспечивающие их личностное и профессиональное становление.

Ключевые слова: *социально-педагогическая адаптация, программа, адаптированность, обучающиеся-сироты, среднее профессиональное образование.*

Постановка проблемы. Сегодня проблема адаптированности выпускников детского дома является важной проблемой современной российской образовательной практики и научных педагогических исследований [Беличева, 1994; Семья, Зайцев, Зайцева, 2016, с. 67–82] и др.

Как правило, внимание ученых сосредоточено на влиянии различных форм де-

привации (эмоциональной, сенсорной, социальной) на формирование специфического типа развития личности воспитанника интернатного учреждения. В работах О.И. Шестовой, И.А. Остапенко, З.Г. Данилова, Т.С. Кичиговой, И.Б. Цилигиной рассматриваются психологические и социальные факторы, влияющие на процесс адаптации сироты к условиям социума [Остапенко, 2016, с. 120–123;

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФНФ в рамках научного проекта № 16-16-19007.

Шестова, 2016, с. 81–84; Данилова², 2010; Кичигина³, 2012, с. 100–104; Цилигина, 2015, с. 42–45].

В трудах И.А. Бобылевой раскрыта организация социальной адаптации выпускников интернатных учреждений [Bobyleva, 2015]. Вместе с тем остается мало изученным вопрос адаптации воспитанников-сирот в условиях среднего профессионального образования. Острота вопроса усугубляется тем, что обучающиеся-сироты занимают иждивенческую позицию по отношению к обществу – «Нам все обязаны и должны». С точки зрения такой позиции резко возрастает опасность их пассивности и маргинальности. Они продолжают подпитывать безработицу, правонарушения, наркоманию, инфекционные заболевания, порождают деструктивный характер общественных отношений. Целью данной статьи является выявление адаптированности обучающихся-сирот в условиях среднего профессионального образования (СПО).

Научная новизна исследования заключается в выявлении проблемного поля адаптации обучающихся-сирот в СПО; определении уровня социальной адаптированности и нравственной активности, обеспечивающей их личностное и профессиональное становление.

Результаты исследования могут быть использованы: в научной сфере (для развития исследований по социальной педагогике); в учебном процессе (при модернизации учебных курсов по социальной педагогике); в деятельности социальных педагогов колледжей и вузов.

Теоретическая, экспериментальная и методологическая проблема социально-педагогической и психологической подготовки студентов является одной из актуальных на современном этапе [Beltramo, 2017].

В зарубежных источниках отмечаются следующие особенности обучающихся-сирот: опасность социального отчуждения [Durksen,

Klassen, Daniels, 2017], недоверие к людям и отклонения в социальной нормативности [Boulton, 2015], склонность к депрессии, раздражению и беспокойству [Zakirova, Gaysina, Zhumabaeva, 2015], наличие эмоциональных и реляционных потребностей [Bobyleva, 2015], потребность в ощущении безопасности, поддержки, чувства комфорта [Leenknecht, Wijnia, Loyens, Rikers, 2017].

В современной научной литературе проблемы адаптации рассматриваются в нескольких направлениях: биологическом, медицинском, педагогическом, психологическом, социологическом, кибернетическом. Философско-методологические аспекты социальной адаптации групп представлены в работах Т.С. Кичигиной [Кичигина⁴, 2012]. Социально-психологические аспекты адаптации стали предметом исследования таких ученых, как Ю.В. Брагина, Л.И. Бадалова, С.А. Беличева [Брагина, 2015; Бадалова, 2015; Беличева, 1994]. Педагогические аспекты адаптации рассмотрены в трудах Т.С. Кичигиной, Н.А. Березовина, Ю.С. Кондратьева и многих других исследователей [Кичигина⁵, 2012; Березовин, 2015; Кондратьева, 2015, с. 9]. С учетом указанных и других направлений в изучении адаптационных процессов существует множество определений, характеризующих различные аспекты данного явления.

В совокупности труды этих ученых имеют важное теоретическое и методологическое значение, указывают перспективы развития индивидов в социальной практике. Вместе с тем необходимо отметить, что остается недостаточно исследованной проблема социальной адаптации в системе среднего профессионального образования, которая объективно требует более глубокого изучения.

Дети-сироты имеют особые образовательные потребности и нуждаются в организации системы адаптивного обучения на протяжении всего образовательного пути.

² Данилова З.Г. Профессионализация и ресоциализация детей-сирот в системе начального и среднего профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук, 2010. 374 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/professionalizatsiya-i-resotsializatsiya-detei-sirot-v-sisteme-nachalnogo-i-srednego-profobr>

³ Кичигина Т.С. Социализация детей-сирот в условиях профессионального колледжа: дис. ... канд. пед. наук. 2012. 210 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/sotsializatsiya-detei-sirot-v-usloviyakh-professionalnogo-kolledzha>

⁴ Кичигина Т.С. Социализация детей-сирот в условиях профессионального колледжа: дис. ... канд. пед. наук. 2012. 210 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/sotsializatsiya-detei-sirot-v-usloviyakh-professionalnogo-kolledzha>

⁵ Там же.

При рассмотрении процесса адаптации сирот в системе СПО необходимо более подробно рассмотреть профессиональную адаптацию. Профессиональная адаптация предполагает овладение обучающимися-сиротами ценностными ориентирами будущей профессии; вхождение в ролевую структуру профессиональной группы, а также принятие для себя всех компонентов профессиональной деятельности: ее задач, предмета, способов, средств, результатов и условий в рамках каждой профессии.

Приспособление обучающихся-сирот к новым профессиональным условиям вызывает появление у них ряда серьезных проблем: отсутствие необходимого профессионального опыта и квалификации; недостаток или несвоевременность получения необходимой информации, позволяющей сориентироваться в новой ситуации и найти правильное решение. Они не умеют выполнять новые обязанности и осваивать новые элементы деятельности. У них недостаточное представление о нормах профессионального поведения и неумение презентовать себя как специалиста. К тому же возникает необходимость формировать определенное позитивное мнение окружающих о своей персоне; изменить неблагоприятное мнение других о себе [Бадалова, 2015, с. 51–54].

В процессе разработки программы социально-педагогической адаптации студентов колледжей федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», относящихся к категории «дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей», нами был проанализирован опыт по организации адаптации студентов в различных образовательных организациях России.

Анализ сложившейся педагогической практики профессионального обучения детей-сирот в колледже позволил авторам выделить противоречия между необходимостью адаптации детей-сирот в учреждениях среднего профессионального образования и неготовностью существующей педагогической системы; между требованиями к формированию профес-

сиональных компетенций выпускников-сирот и недостаточной разработанностью основ социально-педагогической деятельности, обеспечивающей их профессиональное, социальное и личностное становление. Данные противоречия установили актуальность исследования по определению адаптированности обучающихся-сирот в организациях среднего профессионального образования.

Методология и материалы

Теоретико-методологической основой исследования явились:

– культурно-историческая теория Л.С. Выготского об источниках психического развития ребенка (социальная среда и культурный опыт человечества);

– положение И.Г. Зайнышевой, которая под социальной адаптацией понимает процесс активного приспособления человека к новым для него социальным условиям жизнедеятельности;

– работы А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, А.А. Реан об особенностях поведения детей-сирот;

– положение С.А. Беличевой о том, что социально адаптированными можно считать таких детей-сирот, которые обладают положительно ориентированными жизненными планами и профессиональными намерениями;

– исследования И.А. Остапенко, которая предлагает проводить психологическую диагностику с целью своевременного выявления студентов, которых можно отнести к «группе риска» по социальной адаптации и которым требуется особая, дополнительная помощь.

Результаты исследования. На подготовительном этапе проведены определение и аргументированное обоснование методов эмпирического исследования, подготовка диагностического инструментария для выявления особенностей адаптации обучающихся-сирот в условиях среднего профессионального образования, организована непосредственная работа с респондентами.

На первом этапе исследования было обозначено проблемное поле адаптации обучающихся-сирот в колледже: недостаточная сформированность навыков самостоятельной деятельности; несформированность компонен-

тов профессионально-личностной перспективы; недостаточный уровень адаптированности и социализированности обучающихся-сирот.

На основе полученных данных была разработана программа «Адаптация социально-педагогической деятельности», включающая направления «Психологическая адаптация», «Социальная адаптация», «Педагогическая адаптация» и «Профессиональная адаптация», которые находятся между собой во взаимосвязи и взаимозависимости, способствующая адаптации обучающихся-сирот.

В процессе разработки программы социально-педагогической адаптации мы учитывали различия в характерологических особенностях студентов, так как современные исследования показывают, что группы акмеологических качеств личности у них существенно различаются по степени выраженности [Ветошкина, 2015, с. 15–25].

Процесс адаптации для многих первокурсников являлся проблемным, а иногда и стрессовым, в частности это касалось студентов-сирот, особенно тех, которые воспитывались в интернатных учреждениях. У них наблюдались низкий уровень социальной активности, недостаточность мотивации к общественно полезной деятельности, снижение познавательного и профессионального интереса.

Целью разработанной нами программы является осуществление социально-психологических, педагогических системных мероприятий, способствующих предупреждению и снятию у студентов-сирот психологического и физического дискомфорта, связанного с новой образовательно-воспитательной средой.

На втором этапе исследования был проведен сравнительный анализ полученных результатов. Методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова) показала следующие результаты:

1) по шкале адаптированности к учебной группе:

49 % респондентов-сирот имеют высокие показатели, что является улучшением результата на 6 % по сравнению с первоначальными результатами 2016 г. – 43 %;

44 % респондентов – сирот имеют средние показатели, что является улучшением результата на 4 % по сравнению с первоначальными результатами 2016 г. – 40 %; 7 % респондентов-сирот имеют низкие показатели, что является улучшением результата на 10 % по сравнению с первоначальными результатами 2016 г. – 17 %;

2) по шкале адаптированности к учебной деятельности:

33 % респондентов-сирот имеют высокие показатели, что является улучшением результата на 11 % по сравнению с первоначальными результатами 2016 г. – 22 %;

61 % респондентов-сирот имеют средние показатели, что является стабильным показателем по сравнению с первоначальными результатами 2016 г.;

6 % респондентов-сирот имеют низкие показатели, что является улучшением результата на 11 % по сравнению с первоначальными результатами 2016 г. – 17 %.

На втором этапе исследования был выявлен уровень социальной зрелости с положительной динамикой 8 %:

– 58 % респондентов-сирот (в сравнении с 2016 г. на первом этапе исследования данный показатель составлял 52 %) обнаружили достаточно высокий уровень социальной зрелости, что предполагает адекватную сформированную систему ценностей в области познавательных потребностей и профессиональной сфере. Данная группа студентов-сирот ориентирована на профессиональное самоопределение, на развитие способностей и реализацию своего потенциала в учебной, культурно-творческой, общественно полезной или спортивной деятельности. Обучающиеся имеют достаточно четкое представление о будущей профессии, гибки в принятии решений, самостоятельны. Данная группа обучающихся-сирот наиболее подготовлена к «взрослой жизни»;

– 37 % респондентов-сирот (в сравнении с 2016 г. на первом этапе исследования данный показатель составлял 35 %) продемонстрировали средний уровень социальной зрелости. В мотивации данной группы обучающихся доминируют мотивы престижа и благополучия, что напря-

мую влияет на систему ценностных ориентаций в выборе профессии. Обучающиеся данной группы подвержены ситуативному влиянию, что сказывается на корректировке жизненных планов и решений. Для обучающихся-сирот характерен экстернальный локус контроля, они связывают успех в жизни с внешними, не зависящими от них обстоятельствами. Данная группа не в полной мере готова к самостоятельной «взрослой» жизни;

– 5 % респондентов-сирот (в сравнении с 2016 г. на первом этапе исследования данный показатель составлял 13 %) проявили низкий уровень социальной зрелости. Для обучающихся-сирот данной группы характерны низкий уровень развития познавательных потребностей, пассивное отношение к учебной деятельности с преобладанием мотивов обязанности и избегания неприятностей. Система ценностей не связана с образовательной деятельностью, характеризуется направленностью интересов в другие сферы жизнедеятельности, что отражается на неопределенности жизненного и профессионального выбора. Обучающиеся данной группы психологически не готовы к самостоятельной «взрослой» жизни, с ними необходимо продолжать индивидуальную работу по адаптации.

Заключение. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что большинство обучающихся-сирот обладают признаками социально-педагогической адаптированности: ими усвоены различные социальные нормы; сформированы коммуникативные навыки; появилась устойчивая положительная мотивация к различной деятельности. Многие обучающиеся-сироты ориентированы на профессиональное самоопределение, развитие способностей и реализацию своего потенциала в учебной, культурно-творческой, общественно полезной или спортивной деятельности.

Вместе с тем следует отметить, что проведенное исследование не разрешило всех проблем, связанных с адаптацией детей-сирот в учреждениях среднего профессионального образования, кроме того, анализ полученных результатов позволил наметить перспективы изучения процесса социально-педагогической

адаптации студентов из числа сирот на II, III, IV курсах обучения в колледже.

Библиографический список

1. Бадалова Л.И. Психологические особенности адаптивности африканских студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2015. №4. С.51–54. URL: <https://rucont.ru/efd/409263>
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Социальное здоровье России, 1994. 224 с. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0186/2_0186-246.shtml
3. Березовин Н.А. Психология педагогического общения: учебно-методическое пособие для студентов педагогических специальностей и педагогов. М: МГВПК, 2008. 464 с. URL: <http://mrk-bsuir.by/ru/system/files/lib/psuho.pdf>
4. Брагина Ю.В. Особенности ценностно-смысловых ориентаций студентов // Психологическое сопровождение в системе образования: сб. науч. тр. по матер. междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. «Психология и психологическая практика в современном мире». Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. С. 24–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26604232>
5. Брук Ж.Ю. Выраженность компонентов жизнестойкости у студентов различных направлений подготовки // Науковедение: интернет-журнал. 2015. Т. 7, № 5. С. 177. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/179PVN515.pdf>
6. Ветошкина С.А. Особенности эмоциональной сферы у детей-сирот [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4, № 1. С. 15–25. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76174.shtml>
7. Гюлмамедов А.Б. Личностные акмедетерминанты студентов, обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования // Научный поиск. 2016. № 2. С. 12–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26562096>
8. Исмианов В.В. Моделирование физического воспитания студентов-сирот как пространства социальной адаптации в системе выс-

- шего образования // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5–1 (112). С. 100–104. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-fizicheskogo-vospitaniya-studentov-sirot-kak-prostranstva-sotsialnoy-adaptatsii-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>
9. Исмиянов В.В. Социальная адаптация студентов-сирот на основе применения модельных характеристик их физического, психологического и социального здоровья // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4 (34). С. 40–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25106250>
 10. Кондратьева Ю.С. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к обучению в техникуме // Эпоха науки. 2015. № 1. С. 9. URL: http://eraofscience.com/EofS/Vypyski2015/1/1-yanvar_2015_g..pdf
 11. Лебедева О.В., Любезнова Ю.В. Проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям образовательного пространства вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-4. С. 275–281. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26099536>
 12. Ослон В.Н. Дети-сироты в образовательном пространстве России (по результатам опроса регионов о реализации гарантий доступности качественного образования для детей-сирот и лиц из их числа и поддержки их на всех уровнях образования) // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 146–155. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210113>
 13. Остапенко И.А. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов факультета среднего профессионального образования в системе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 2 (15). С. 120–123.
 14. Павлова С.М. Особенности профессионального самоопределения и адаптации студентов-первокурсников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23939888>
 15. Сайт профессионального сообщества «Социально-психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска [Электронный ресурс]. URL: <http://dpo.kshu.ru/loginindex.php> (дата обращения: 11.01.2016).
 16. Семья Г.В., Зайцев Г.О., Зайцева Н.Г. Формирование российской модели преодоления социального сиротства // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 67–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25781574>
 17. Цилюгина И.Б. Трудности процесса адаптации студентов-первокурсников учреждений среднего профессионального образования и способы их разрешения // Среднее профессиональное образование. 2015. № 1. С. 42–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-protsessa-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-uchrezhdeniy-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-i-sposoby-ih>
 18. Шестова О.И. Социально-психологическая адаптация первокурсников к условиям учреждения профессионального образования // Научные исследования и образование. 2016. № 21. С. 81–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25654365>
 19. Beltramo L. Developing adaptive teaching practices through participation in cogenerative dialogues // Teaching and Teacher Education. 2017. No. 63. P. 326–337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.007>
 20. Bettmann J., Mortensen J., Akuoko K. Orphanage caregivers' perceptions of children's emotional needs // Children and Youth Services Review. 2015. No. 49. P. 71–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.01.003>
 21. Bobyleva I. Development of Social and Educational Support in Russian Institutions for Orphans // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. No. 214. P. 535–543. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.757>
 22. Borisova E., Shalaeva S., Kozina I. The Dynamics of the Indicators of Social Adaptation of Orphaned Children with Limited Health Abilities // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6, No. 3, S7–6. P. 155–160. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s7p155>

23. Boulton H. Exploring the effectiveness of new technologies: Improving literacy and engaging learners at risk of social exclusion in the UK // *Teaching and Teacher Education*. 2017. No. 63. P. 73–81. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.008>
24. Durksen T., Klassen R., Daniels L. Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning // *Teaching and Teacher Education*. 2017. No. 67. P. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
25. Khoo E., Mancinas S., Skoog V. We are not orphans. Children's experience of everyday life in institutional care in Mexico // *Children and Youth Services Review*. 2015. No. 59. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.09.003>
26. Leenknecht M., Wijnia L., Loyens S., Rikers R. Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement // *Teaching and Teacher Education*. 2017. No. 68. P. 134–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020>
27. Muntaner-Mas A., Vidal-Conti J., Sesé A., Palou P. Teaching skills, students' emotions, perceived control and academic achievement in university students: A SEM approach // *Teaching and Teacher Education*. 2017. No. 67. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.013>
28. Peercy M., Troyan F. Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education // *Teaching and Teacher Education*. 2017. No. 61. P. 26–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.005>
29. Ribakova L., Parfilova G., Karimova L., Karimova R. Evolution of Communicative Competence in Adolescents Growing Up in Orphanages // *International Journal of Environmental & Science Education*. 2015. No. 10(4). P. 589–594. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijese.2015.273a>
30. Sadovaya V., Simonova G. Socio-Pedagogical Complex as a Pedagogical Support Technology of Students' Social Adaptation // *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. No. 11(8). P. 2069–2083. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.579a>
31. Saidova D. Recent Issues of Preparing Orphans for Independent Living: Conditions and Prospects // *Eastern European Scientific Journal*. 2016. No. 1. P. 96–99. DOI: <https://doi.org/10.12851/EESJ201602C05ART05>
32. Toom A., Pietarinen J., Soini T., Pyhältö K. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? // *Teaching and Teacher Education*. 2017. No. 63. P. 126–136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
33. Uibu K., Salo A., Ugaste A., Rasku-Puttonen H. Beliefs about teaching held by student teachers and school-based teacher educators // *Teaching and Teacher Education*. 2017. No. 63. P. 396–404. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.016>
34. Yendork J., Somhlaba N. Stress, coping and quality of life: An exploratory study of the psychological well-being of Ghanaian orphans placed in orphanages // *Children and Youth Services Review*. 2014. No. 46. P. 28–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.07.025>
35. Zakirova V., Gaysina G., Zhumabaeva A. Program of Adaptation Assistance in Foster Families and Particular Features of Its Implementation // *International Journal of Environmental & Science Education*. 2015. No. 10(4). P. 553–559. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijese.2015.269a>

CONDITIONS FOR INCREASING THE LEVEL OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ADAPTEDNESS OF ORPHANED STUDENTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

N.M. Khalimova (Republic of Khakassia, Russia)

E.A. Babitskaia (Republic of Khakassia, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article is focused on a study of the readiness of orphaned students for vocational training and social adaptation in an educational organization. The purpose of this article is to determine the adaptedness of orphaned students in conditions of secondary vocational education (SVE).

Methodology. To solve the tasks and check the initial assumptions, we used these diagnostic techniques: the technique "Adaptedness of students in the university" to identify their adaptedness to a learning group and educational activity (T.D. Dubovitskaia, A.V. Krylova); a questionnaire of socialization for revealing the level of socialization (the level of social adaptation, activity, autonomy, moral education) (M.I. Rozhkov).

Results. In accordance with the purpose of scientific research, the problematic field of the adaptation of orphaned students in colleges is revealed: insufficient formedness of skills of independent activity; incorrectness in the organization of the optimal mode of work and rest in the new conditions; the unformed components

of the professional-personal perspective; insufficient level of the formedness of moral and ethical qualities and moral upbringing; adaptability and socialization of orphaned students.

Conclusion. It has been revealed that the adaptedness of orphaned students to education in conditions of secondary vocational education is a multilevel process that includes constituent elements of pedagogical, socio-psychological and professional adaptation and promotes the development of intellectual and personal qualities of students, which requires the development and organization of a number of educational activities. The implementation of the developed program "Adaptation" allowed orphaned students to form communication skills, to assimilate various social norms, to acquire a stable positive motivation for educational and professional activity, ensuring their personal and professional development.

Key words: *social and pedagogical adaptation, program, adaptedness, orphaned students, secondary vocational education.*

References

1. Badalova L.I. (2015). Psychological features of the adaptedness of African students // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy, 4, 51–54. Available at: rucont.ru/efd/409263
2. Belicheva S.A. (1994). Fundamentals of preventive psychology. Moscow, Social Health of Russia, 224 p. Available at: pedlib.ru/Books/2/0186/2_0186-246.shtml
3. Berezovin N.A. (2008). Psychology of pedagogical communication: an educational-methodical manual for students of teachers' majors. Moscow, MGVRK, 464 p. Available at: mrkbsuir.by/en/system/files/lib/psuho.pdf
4. Bragina Iu.V. (2015). Features of students' system of values // Psychological support in the educational system: collection of scientific works on the Proceedings of the international interdisciplinary research-to-practice conference «Psychology and Psychological Practice in the Modern World». Ekaterinburg, Publishing house Ural University, 24–29. Available at: library.ru/item.asp?id=26604232
5. Bruk Zh.Iu. (2015). The severity of the components of resilience in students of various majors // Internet journal «Science studies», 7 (5), 177. Available at: naukovedenie.ru/PDF/179PVN515.pdf (access is free)
6. Vetoshkina S.A. (2015). Features of the emotional sphere of orphans [Electronic resource] // Modern foreign psychology, 4 (1), 15–25. Available at: psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76174.shtml

7. Giulmamedov A.B. (2016). Personal acme determinants of students studying in secondary vocational education institutions // *Scientific Search*, 2, 12–15. Available at: library.ru/item.asp?id=26562096
8. Ismiiianov V.V. (2015). Modeling of physical education of orphaned students as a space for social adaptation in the system of higher education // *Kazan Pedagogical Journal*, 5-1 (112), 100-104. Available at: cyberleninka.ru/article/n/mode-lirovanie-fizicheskogo-vospitaniya-studentov-sirot-kak-prostranstva-sotsialnoy-adaptatsii-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya
9. Ismiiianov V.V. (2015). Social adaptation of orphaned students on the basis of application of model characteristics of their physical, psychological and social health // *Vestnik of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*, 4 (34), 40–43. Available at: library.ru/item.asp?id=25106250
10. Kondrat'eva Iu.S. (2015). Psychological and pedagogical support of the adaptation of first-year students to training in the technical school // *The era of science*, 1, 9. Available at: eraofscience.com/EofS/Vypyski2015/1/1-yanvar_2015_g..pdf
11. Lebedeva O.V., Liubeznova Iu.V. (2016). The problem of adaptation of first-year students to the conditions of the educational space of the university // *Issues of Modern Pedagogical Education*, 52-4, 275–281. Available at: library.ru/item.asp?id=26099536
12. Oslon V.N. (2016). Children-orphans in the educational space of Russia (based on the results of a survey of regions on the implementation of guarantees for the accessibility of quality education for orphans and their support at all levels of education) // *Psychological Science and Education*, 21 (1), 146–155. Available at: doi.org/10.17759/pse.2016210113
13. Ostapenko I.A. (2016). Psychological and pedagogical aspects of adaptation of students of secondary vocational education faculty in the university system // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 5, 2 (15), 120–123.
14. Pavlova S.M. (2015). Peculiarities of professional self-determination and adaptation of first-year students // *Current issues of science and education*, 4 (86). Available at: elibrary.ru/item.asp?id=23939888
15. The site of the professional community «Socio-psychological and pedagogical support of children and adolescents at risk». Available at: dpo.kshu.ru/loginindex.php (accessed 11/01/2016).
16. Sem'ia G.V., Zaitsev G.O., Zaitseva N.G. (2016). Formation of the Russian model of overcoming social orphanhood // *Psychological science and education*, 21 (1), 67–82. Available at: library.ru/item.asp?id=25781574
17. Tsiuliugina I.B. (2015). Difficulties in the process of adaptation of first-year students of secondary vocational education institutions and the ways to solve them // *Secondary vocational education*, 1, 42–45. Available at: cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-protsesta-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-uchrezhdeniy-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-i-sposoby-ih
18. Shestova O.I. (2016). Socio-psychological adaptation of first-year students to the conditions of vocational education institutions // *Scientific research and education*, 21, 81–84. Available at: library.ru/item.asp?id=25654365
19. Beltramo L. (2017). Developing adaptive teaching practices through participation in co-generative dialogues // *Teaching and Teacher Education*, 63. Pp. 326-337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.007>
20. Bettmann J., Mortensen J., Akuoko K. (2015). Orphanage caregivers' perceptions of children's emotional needs // *Children and Youth Services Review*, 49, 71–79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.01.003>
21. Bobyleva I. (2015). Development of Social and Educational Support in Russian Institutions for Orphans // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214, 535–543. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.757>
22. Borisova E., Shalaeva S., Kozina I. (2015). The Dynamics of the Indicators of Social Adaptation of Orphaned Children with Limited Health

- Abilities // *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (3 S7 – 6), 155–160. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s7p155>
23. Boulton H. (2017). Exploring the effectiveness of new technologies: Improving literacy and engaging learners at risk of social exclusion in the UK // *Teaching and Teacher Education*, 63, 73–81. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.008>
24. Durksen T., Klassen R., Daniels L. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning // *Teaching and Teacher Education*, 67, 53–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
25. Khoo E., Mancinas S., Skoog V. (2015). We are not orphans. Children's experience of everyday life in institutional care in Mexico // *Children and Youth Services Review*, 59, 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.09.003>
26. Leenknecht M., Wijnia L., Loyens S., Rikers R. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement // *Teaching and Teacher Education*, 68, 134–142. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020>
27. Muntaner-Mas A., Vidal-Conti J., Sesé A., Palou P. (2017). Teaching skills, students' emotions, perceived control and academic achievement in university students: A SEM approach // *Teaching and Teacher Education*, 67, 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.013>
28. Peercy M., Troyan F. (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education // *Teaching and Teacher Education*, 61, 26–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.005>
29. Ribakova L., Parfilova G., Karimova L., Karimova R. (2015). Evolution of Communicative Competence in Adolescents Growing Up in Orphanages // *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(4), 589–594. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijese.2015.273a>
30. Sadovaya V., Simonova G. (2016). Socio-Pedagogical Complex as a Pedagogical Support Technology of Students' Social Adaptation // *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(8), 2069–2083. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.579a>
31. Saidova D. (2016). Recent Issues of Preparing Orphans for Independent Living: Conditions and Prospects // *Eastern European Scientific Journal*, 1, 96–99. DOI: <https://doi.org/10.12851/EESJ201602C05ART05>
32. Toom A., Pietarinen J., Soini T., Pyhältö K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? // *Teaching and Teacher Education*, 63, 126–136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
33. Uibu K., Salo A., Ugaste A., Rasku-Puttonen H. (2017). Beliefs about teaching held by student teachers and school-based teacher educators // *Teaching and Teacher Education*, 63, 396–404. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.016>
34. Yendork J., Somhlaba N. (2014). Stress, coping and quality of life: An exploratory study of the psychological well-being of Ghanaian orphans placed in orphanages // *Children and Youth Services Review*, 46, 28–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.07.025>
35. Zakirova V., Gaysina G., Zhumabaeva A. (2015). Program of Adaptation Assistance in Foster Families and Particular Features of Its Implementation // *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(4), 553–559. DOI: <https://doi.org/10.12973/ijese.2015.269a>

УДК 496.012.422

ЗАНЯТИЕ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБОЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РАЦИОНАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ БЕГА СТУДЕНТОВ

Н.В. Казанцева (Иркутск, Россия)

В.С. Казанцев (Иркутск, Россия)

С.М. Казанцев (Иркутск, Россия)

И.И. Изотова (Иркутск, Россия)

Э.Э. Мендот (Кызыл, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В настоящее время особенности техники бега хорошо изучены в области спорта высших достижений. Проблема формирования правильной рациональной техники бега и изучение ее особенностей у людей, не занимающихся спортом, особенно актуальна. Предполагается, что во время освоения техники скандинавской ходьбы будет формироваться правильная рациональная техника бега, основанная на правильной постановке стопы на опору, рациональных биомеханических показателей ходьбы и бега. Предполагается, что представленные результаты исследования дадут возможность понять особенности биомеханических показателей техники бега у людей, не занимающихся спортом, в зависимости от их физического развития и пола.

Целью статьи является обоснование положительного влияния занятий скандинавской ходьбой на формирование оптимальной техники бега у студентов.

Методология. Основными методами исследования являлись педагогический эксперимент и двухмерный видеоанализ. Для статистической обработки полученных данных использовались методы математической статистики, исчисляемые в программе Excel.

Результаты. Выявлено позитивное влияние занятий скандинавской ходьбой на формирование правильной рациональной техники бега. А именно: угол

сгибания в коленных и в тазобедренных суставах у юношей и девушек увеличился, что дает возможность активного отталкивания и, соответственно, уменьшения времени контакта с опорой. Угол наклона туловища в момент вертикали у юношей уменьшился и стал в пределах нормы, у девушек – уменьшился и значительно приблизился к норме. Угол постановки стоп на опору у юношей и девушек стал в пределах нормы. Угол сгиба в локтевых суставах у юношей максимально приблизился к норме. У юношей в среднем биомеханические показатели техники бега выше, чем у девушек, а соответственно, ближе к пределам показателей рациональной техники бега. Это объясняется анатомическими различиями в строении опорно-двигательного аппарата, особенно костей и сочленений таза.

Заключение. Формирование рациональной техники бега с помощью занятий скандинавской ходьбой оказалось эффективным и позволило на достоверном уровне улучшить некоторые биомеханические показатели техники бега. Представленные данные и результаты исследования дают основание для использования скандинавской ходьбы как средства формирования рациональной техники бега.

Ключевые слова: рациональная техника бега, биомеханические показатели, техника бега, скандинавская ходьба, опорно-двигательный аппарат, физическое развитие.

Постановка проблемы. В настоящее время существует достаточно большой объем исследований биомеханики двигательных действий у спортсменов, так как особенности техники выполнения того или иного физического упражнения прямо влияют на результаты спортивных соревнований. Также важной особенностью исследований в спорте выс-

ших достижений является использование высокотехнологического оборудования. При этом биомеханические показатели техники ходьбы и бега людей, не занимающихся спортом, практически не изучены. Формирование правильной рациональной техники ходьбы и бега – довольно сложный процесс. В результате жизнедеятельности с раннего возраста формируются дви-

гательные навыки ходьбы и бега, которые тяжело поддаются корректировке. Полагаем, что техника ходьбы и бега у большинства не занимающихся спортом людей не достаточно эффективна по биомеханическим показателям, так как специальными занятиями, посвященными постановке правильной техники ходьбы и бега, особенно в той мере, как это делают высококвалифицированные спортсмены, обычные, нетренированные люди не занимаются.

Скандинавская ходьба – вид двигательной активности, во время освоения которой приходится овладевать определенной техникой, по биомеханическим параметрам отличной от техники обычной ходьбы. *Целью данной статьи* было обоснование положительного влияния занятий скандинавской ходьбой на формирование оптимальной техники бега у студентов.

Обзор научной литературы включает исследования по изучению влияния занятий скандинавской ходьбой на опорно-двигательный аппарат, различий биомеханических показателей техники скандинавской и обычной ходьбы, различий биомеханических показателей техники бега у студентов разных специализаций, обобщение оптимальных биомеханических показателей техники бега.

Существует много исследований, позволяющих доказать, что занятия скандинавской ходьбой положительно влияют на состояние здоровья людей, страдающих различными заболеваниями опорно-двигательного аппарата. У людей, занимающихся скандинавской ходьбой при фибромиалгии, повышается уровень физической подготовленности и нивелируются болевые ощущения по сравнению с людьми, занимающимися обычной ходьбой [Mannerkorp et al., 2010, p. 189; Ross et al., 2010, p. 16]. Существуют исследования, показывающие, что занятия скандинавской ходьбой позволяют значительно увеличить мощность и интенсивность физической нагрузки при одновременном уменьшении болевых симптомов при артрите по сравнению с обычной ходьбой [Przysucha et al., 2016, p. 2; O'Donovan, 2015, p. 1642; Bieler et al., 2017, p. 885].

Достаточно большое количество исследований посвящено обоснованию эффективности применения занятий скандинавской ходьбой в специальных медицинских группах [Кузнецова, 2015, с. 214; Коваль и др., 2014, с. 162; Лопуга, 2015, с. 61]. Скандинавская ходьба предлагалась как средство коррекции при различных заболеваниях.

Увеличение мощности и интенсивности нагрузки при занятиях скандинавской ходьбой по сравнению с обычной ходьбой прослеживается во многих исследованиях [Tschentscher, 2013, с. 82; Morat et al., 2017, с. 14; Parkatti, 2012, с. 102]. Существуют исследования, показывающие, что при занятиях скандинавской ходьбой используется до 90 % мышц [Sentinelli, 2015, с. 31].

Исследования М. Haqen и коллег по сравнению биомеханических показателей скандинавской ходьбы, обычной ходьбы и бега показывают, что скандинавская ходьба характеризуется меньшей степенью пронации нижних конечностей по сравнению с другими видами локомоций [Haqen et al., 2011, с. 31]. В исследовании С.М. Dalton и J. Nantel было показано, что в фазе отталкивания и постановки ноги на опору были выявлены достоверно большие величины амплитуды колебаний нижних конечностей при обычной ходьбе в сравнении со скандинавской ходьбой ($p < 0,05$) [Dalton, Nantel, 2016, с. e53926].

Некоторые исследователи считают, что скандинавская ходьба по физиологическим и биомеханическим показателям является промежуточным звеном между ходьбой и бегом [Pérez-Soriano et al., 2011, с. 598; 2014, с. 44].

Однако при использовании скандинавской ходьбы необходимо учесть данные, которые показывают, что использование палок в скандинавской ходьбе ведет к перераспределению мышечных усилий между верхними и нижними конечностями [Pellegrini et al., 2015, с. e0138906]. Мышечная активность в момент вертикали и в фазе отталкивания уменьшается, соответственно, уменьшается потребление энергии нижними конечностями при одновременном увеличении энергозатрат и мышечной активности верхних

конечностей и дыхательной системы [Sugiyama et al., 2013, с. 2].

При этом необходимо отметить, что существуют исследования, в ходе которых не было найдено различий в кинематических и динамических параметрах между обычной и скандинавской ходьбой. Единственное изменение, которое наблюдалось, отмечается в больших величинах тазовой антеверсии в сагиттальной плоскости во время скандинавской ходьбы по сравнению с обычной ходьбой [Dziuba et al., 2015, с. 99].

Мы полагаем, что положительный эффект занятий скандинавской ходьбой связан в том числе с формированием рациональной техники ходьбы. Техника основывается на правильной постановке стопы на опору, на рациональном распределении двигательных усилий, оптимальном распределении времени для прохождения всех фаз ходьбы.

Установлено, что биомеханические параметры техники бега у студентов различных специализаций отличаются друг от друга [Те, Суй И., 2011, с. 148]. У студентов-легкоатлетов угол вылета ОЦМТ значительно ниже, чем у студентов других специализаций. При этом углы сгибания в коленном и тазобедренном суставе больше. Таким образом, формируется неэффективная техника бега, при которой нога ставится на опору пассивно и возникает выраженное «подседание» опорной ноги. Пассивная постановка ноги на опору приводит к низкой степени упругого растяжения мышц – разгибателей толчковой ноги, к снижению эффективности аккумуляции энергии в фазе амортизации и увеличению времени нахождения на опоре. В конечном итоге все это сказывается на величине вертикальных колебаний ОЦМТ.

Считается, что оптимальный угол наклона туловища в момент вертикали относительно опоры должен быть незначительным и колебаться в пределах 4–5°. Во время бега наклон туловища незначительно меняется в пределах 2–3° в зависимости от фазы: увеличивается во время отталкивания и уменьшается в фазе полета [Тюпа и др., 2009, с. 28].

Угол сгиба в локтях при оптимальной технике бега должен быть приближен к 90°. Не допускается как чрезмерное сгибание в локтевом суставе (что характеризует зажатость), так и опускание рук при разгибании в локтевом суставе [Теория и..., 2013, с. 90].

Постановка стопы на опору является решающим моментом в плане оптимального распределения сил, воздействующих на мышечно-связочный аппарат нижних конечностей. Стопа ставится с носка на наружный свод стопы, к моменту вертикали опускается на всю поверхность. Стопа функционирует как единый анатомо-физиологический комплекс, когда нагрузка, действующая на нее, полностью уравновешивается динамическими силами. При постановке стопы на опору угол вертикали по отношению голени к опоре (вид сзади) должен быть 90°, стопы должны ставиться параллельно на расстоянии ширины стопы.

Гендерные особенности биомеханических показателей ходьбы и бега основываются на анатомических различиях, особенно в строении таза: отличия в форме и расположении костей таза относительно друг друга, угле наклона. Так, женский таз шире мужского, а шеечно-диафизарный угол бедренной кости меньше и приближается у женщин к прямому углу, расстояние между диафизами бедренных костей у женщин больше [Анатомия..., 2017, с. 101]. Соответственно, амплитуда боковых перемещений таза существенно больше у женщин, чем у мужчин, чтобы приблизить проекцию положения ОЦМ во фронтальной плоскости к площади опоры.

Предполагается, что во время освоения техники скандинавской ходьбы будет формироваться правильная рациональная техника бега, основанная на правильной постановке стопы на опору, рациональных биомеханических показателей ходьбы и бега. Предполагается, что представленные результаты исследования дадут возможность понять особенности биомеханических показателей техники бега у людей, не занимающихся спортом, в зависимости от их физического развития и пола.

Целью исследования была оценка влияния занятий скандинавской ходьбой на технику бега у студентов, а также оценка некоторых биомеханических показателей техники бега в зависимости от уровня физического развития и пола студентов.

Основным методом исследования являлся двухмерный видеонализ. Анализ показателей осуществлялся с помощью специальной программы «Coach's Eye+», которая позволяла измерять некоторые биомеханические характеристики положения тела во время бега: углы сгибания локтевых суставов рук, углы сгибания коленных и тазобедренных суставов во время

постановки ноги на опору, наклон корпуса (при съемке сбоку) во время вертикали и углы пронации стопы (при съемке сзади).

В педагогическом эксперименте принимали участие студенты Колледжа Байкальского университета в количестве 36 человек: 16 юношей (\bar{X} возраст = $17,3 \pm 0,3$ лет; \bar{X} рост = $177,8 \pm 6,7$ см; \bar{X} вес = $70,37 \pm 11,4$ кг) и 20 девушек (\bar{X} возраст = $17,75 \pm 0,7$ лет; \bar{X} рост = $164,5 \pm 6,3$ см; \bar{X} вес = $56,7 \pm 8,2$ кг) в возрасте от 17 до 20 лет. Студенты занимались скандинавской ходьбой 2 раза в неделю по 1,5 часа в течение 9 месяцев. Данные были измерены до и после занятий (табл.).

Биомеханические характеристики техники бега и физического развития студентов до и после педагогического эксперимента (n=36)

Biomechanical characteristics of the running technique and physical development of students before and after the pedagogical experiment (n=36)

№	Показатели	Пол	До эксперимента	После эксперимента	P 0,05
1	Угол сгибания в коленных суставах при постанове стопы на опору, град.	ю	137,1±1,5	148,6±0,4	<
		д	131,2±1,2	139,0±0,9	<
2	Угол сгибания т/б суставов при постановке стопы на опору, град.	ю	140,6±1,8	145,8±2,3	<
		д	138,2±1,3	142,4±1,8	<
3	Угол постановки стопы на опору, град.	ю	88,8±0,2	90±0,1	>
		д	88,5±0,2	89,9±0,1	>
4	Угол сгиба в локтевых суставах, град.	ю	72,0±20,2	88,7±12,2	<
		д	63,6±14,1	78,1±8,7	<
5	Угол наклона туловища в момент вертикали, град.	ю	12,1±1,5	6±0,7	<
		д	11,3±1,4	7,3±0,7	>
6	Рост, см	ю	177,8±6,7	178,8±6,6	>
		д	164,5±6,3	166,4±6,5	>
7	Вес, кг	ю	70,37±11,4	72,2±11,5	>
		д	56,7±8,2	56,8±8,2	>
8	Индекс Кетле	ю	75,1±14,1	75,3±14,2	>
		д	69,2±20,2	68,8±20,0	>

Результаты исследования. В результате эксперимента были получены следующие данные.

1. Угол сгибания в коленных суставах у юношей увеличился на 11,5°, у девушек – на 7,8°. Угол сгибания в тазобедренных суставах у юношей увеличился на 5,2°, у девушек – на 4,2°. Увеличение этого показателя дает возможность активного отталкивания и, соответственно, уменьшения времени контакта с опорой.

2. Угол наклона туловища в момент вертикали у юношей уменьшился на 6°, у девушек – на 4°. При этом у юношей угол наклона стал в пределах нормы, у девушек – значительно приблизился к норме.

3. Угол постановки стопы на опору у юношей стал правильным – 90°, у девушек – стал в пределах нормы – 89,9°. При этом нужно учесть, что как у девушек, так и у юношей углы

постановки стопы на опору в половине случаев до эксперимента были менее 89° , т.е. наблюдалась пронация стопы.

4. Угол сгиба локтей у юношей увеличился на 16° , у девушек – на $14,5^\circ$. При этом у юношей угол сгиба в локтях максимально приблизился к норме.

5. Рост, вес и индекс Кетле практически не изменились в период эксперимента, так как обследовались практически совершеннолетние студенты в возрасте 17–20 лет. При этом индекс Кетле в среднем у студентов обоих полов был в среднем в пределах нормы. Студенты, у которых был выявлен высокий уровень физического развития и индекс Кетле которых был выше нормы, имели худшие показатели биомеханических характеристик техники бега по сравнению со студентами с низким и средним уровнем физического развития.

6. У юношей в среднем биомеханические показатели техники бега ближе к пределам показателей рациональной техники бега. Это объясняется анатомическими различиями в строении тела девушек и юношей.

Заключение. Формирование рациональной техники бега с помощью занятий скандинавской ходьбой оказалось эффективным и позволило на достоверном уровне улучшить некоторые биомеханические показатели техники бега. Представленные данные и результаты исследования дают основание для использования скандинавской ходьбы как средства формирования рациональной техники бега.

Библиографический список

1. Анатомия человека. Опорно-двигательный аппарат: учеб. пособие / ред. Р.Е. Калинин. ГЭОТАР-Медиа, 2017. 256 с.
2. Клиническая анатомия женского таза / под ред. Г.Т. Сухих. ГЭОТАР-Медиа, 2017. 152 с.
3. Коваль Т.Е., Ярчиковская Л.В., Шадрин Л.В. Интегральный критерий эффективности использования оздоровительных программ в вузе для студентов специальной медицинской группы // Физическая культура и спорт в системе образования России: инновации и перспективы развития: матер. конф. СПб.: 2014. С. 159–163.
4. Кузнецова Ю.В. Скандинавская ходьба для улучшения функционального состояния студентов специальных медицинских групп // Теоретические и практические проблемы физической культуры и спорта: матер. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 85-летию БГПУ / под общ. ред. О.В. Юречко. 2015. С. 214.
5. Лопуга В.Ф. Нордическая ходьба как средство сбережения здоровья учащихся специальной медицинской группы // Среднее профессиональное образование. 2015. № 2. С. 60–62.
6. Те Ю., Сюй И. Техника бега проблемы и их решения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 9 (79). С. 147–150.
7. Теория и методика обучения базовым видам спорта. Легкая атлетика: учебник для студ. учрежд. высш. проф. образования / Г.В. Грецов, С.Е. Войнова, А.А. Германова и др.; под ред. Г.В. Грецова, А.Б. Янковского. М.: Академия, 2013. 288 с.
8. Тюпа В.В., Аракелян Е.Е., Примаков Ю.Н. Биомеханические основы техники спортивной ходьбы и бега: учеб пособие / Моск. регион. центр развития легкой атлетики ИААФ, Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. М.: Олимпия, 2009. С. 28.
9. Bieler T., Siersma V., Magnusson S.P., Kjaer M., Christensen H. E., Beyer N. In hip osteoarthritis, Nordic walking is superior to strength training and home-based exercise for improving function // Scandinavian Journal of Medicine & Science of Sports. 2017. Aug. Vol. 27, issue 18. P. 873–886. DOI: 10.1111/sms.12694
10. Dalton C.M., Nantel J. Substantiating Appropriate Motion Capture Techniques for the Assessment of Nordic Walking Gait and Posture in Older Adults // Journal of Visualized experiments: JoVE. 2016. Vol. 111. P. e53926. DOI: 10.3791/53926
11. Dziuba A.K., Zurek G., Garrard I., Wierzbicka-Damska I. Biomechanical parameters in lower limbs during natural walking and Nordic walking at different speeds. Acta of Bioengineering and Biomechanics. 2015. Vol. 17, issue 1. P. 95–101.

12. Grainer A., Zerbini L., Reggiani C., Marcolin G., Steele J., Pavei G., Paoli A. Physiological and Perceptual Responses to Nordic Walking in a Natural Mountain Environment // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2017. Vol. 14, issue 10. P. 1235. DOI: 10.3390/ijerph14101235
13. Haqen M., Hennig E.M., Stieldorf P. Lower and upper extremity loading in nordic walking in comparison with walking and running // *Journal of Applied Biomechanics*. Feb 2011. Vol. 27, issue 1. P. 22–31.
14. Mannerkorpi K., Nordeman L., Cider A., Jons-son G. Does moderate-to-high intensity Nordic walking improve functional capacity and pain in fibromyalgia? A prospective randomized controlled trial // *Arthritis Research Therapy*. 2010. Vol. 12. P. 189. DOI:10.1186/ar3159
15. Morat T., Krueger J., Gaedtke A., Preuss M., Latsch J., Predel H.G. Effects of 12 weeks of Nordic Walking and XCO Walking training on the endurance capacity of older adults // *European Review of Aging and Physical Activity*. 2017. Vol. 14. P. 16. DOI: <https://doi.org/10.1186/s11556-017-0186-2>
16. O'Donovan R., Kennedy N. «Four legs instead of two» perspectives on a Nordic walking-based walking programme among people with arthritis // *Disability and Rehabilitation*. 2015. Nov. Vol. 37, issue 18. P. 1635–42. DOI: <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.972591>
17. Parkatti T., Perttunen J., Wacker P. Improvements in functional capacity from Nordic walking: a randomized controlled trial among older adults // *Journal of Aging and Physical Activity*. 2012. Vol. 20. P. 93–105.
18. Pelleqrini B., Peyre-Tartaruga L.A., Zoppirolli C., Bortolan L., Bacchi E., Fiqard-Fabre H., Schena F. Exploring Muscle Activation during Nordic Walking: A Comparison between Conventional and Uphill Walking // *PLoS One*. 2015. Vol. 10, issue 9. P. e0138906. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138906>
19. Pérez-Soriano P., Encarnación-Martínez A., Aparicio-Aparicio I., Giménez J.V., Llana-Belloch S. Nordic walking: a systematic review // *European Journal of Human Movement*. 2014. Vol. 33. P. 26–45.
20. Pérez-Soriano P., Llana-Belloch S., Martínez-Nova A., Morey-Klapsing G., Encarnación-Martínez A. Nordic Walking Practice Might Improve Plantar Pressure Distribution // *Research Quarterly for Exercise and Sports*. 2011. Vol. 82, issue 4. P. 593–599. DOI: 10.1080/02701367.2011.10599795
21. Przyucha E., Zerpa C., Czolpinski M. The Effects of One Bout of Nordic Walking on Exercise Capacity and Intensity, Rate of Perceived Exertion, and Pain in Older Adults with Osteoarthritis in the Lower Extremities // *Palaestra*. 2016. Vol. 30. P. 2.
22. Ross R.L., Jones K.D., Bennett R.M., Ward R.L., Druker B.J., Wood L.J. Preliminary evidence of increased pain and elevated cytokines in fibromyalgia patients with defective growth hormone response to exercise // *The Open Immunology Journal*. 2010. Vol. 3. P. 9–18.
23. Sentinelli F., La Cava V., Serpe R., Boi A., Incani M., Manconi E., Solinas A., Cossu E., Lenzi A., Baroni M.G. Positive effects of Nordic Walking on anthropometric and metabolic variables in women with type 2 diabetes mellitus // *Science & Sports*. 2015. Vol. 30, issue 1. P. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.10.005>
24. Sugiyama K., Kawamura M., Tomita H., Katamoto S. Oxygen uptake, heart rate, perceived exertion, and integrated electromyogram of the lower and upper extremities during level and Nordic walking on a treadmill // *Journal of Physiological Anthropology*. 2013. Feb. Vol. 32, issue 1. P. 2. DOI: 10.1186/1880-6805-32-2
25. Tschentscher M., Niederseer D., Niederseer J. Health benefits of Nordic walking: a systematic review // *American Journal of Preventive Medicine*. 2013. Jan. Vol. 44, issue 1. P. 76–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.amepre.2012.09.043>

THE EXERCISE OF NORDIC WALKING AS A CONDITION OF FORMING STUDENTS' RATIONAL RUNNING TECHNIQUE

N.V. Kazantseva (Irkutsk, Russia)

V.S. Kazantsev (Irkutsk, Russia)

S. M. Kazantsev (Irkutsk, Russia)

I.I. Izotova (Irkutsk, Russia)

E.E. Mendot (Kyzyl, Russia)

Abstract

Problem and purpose. At present, the features of running technique are well studied in the field of high performance sport. The problem of the formation of the correct rational running technique and studying its characteristics among people who do not engage in sports is especially relevant. It is assumed that the process of mastering the technique of Nordic walking forms the correct rational technique of running, based on the correct setting of the foot on the support, rational biomechanical indicators of walking and running. It is also assumed that the presented research results will make it possible to understand the features of biomechanical indicators of the running technique among people who do not engage in sports, depending on their physical development and gender.

The purpose of this article is to substantiate the positive impact of Nordic walking on the formation of the optimal running technique for students.

Methodology. The main research methods were pedagogical experiment and two-dimensional video analysis. For statistical processing of the data obtained, the mathematical statistics methods calculated in the Excel program were used.

Results. The article has revealed a positive influence of Nordic walking on the formation of the correct ratio-

nal running technique. In particular, the angle of flexion in a knee and hip joints of boys and girls has increased, which makes it possible to actively repel and, accordingly, reduce the time of contact with the support. The angle of the trunk bending of the young men at the vertical moment decreased and became within the norm, the girls' one decreased and significantly approached the norm. The angle of placing the feet on the support of the boys and girls became normal. The angle of the elbow crease of the young men was as close as possible to the norm. The young men demonstrated the average biomechanical performance of the running technique higher than that of the girls, and accordingly closer to the limits of the indicators of the rational running technique. This is due to anatomical differences in the structure of the musculoskeletal system, especially the bones and joints of the pelvis.

Conclusion. The formation of the rational running technique with the help of Nordic walking was effective and allowed improving some biomechanical indicators of the running technique at a reliable level. The presented data and the results of the research provide the basis for the use of Nordic walking as a means of forming the rational running technique.

Key words: *rational running technique, biomechanical indicators, running technique, Nordic walking, musculoskeletal system, physical development.*

References

1. Human anatomy. Musculoskeletal system: a manual (2017). Ed. by R.Ye. Kalinin. GEOTAR-Media, 256 p.
2. Clinical anatomy of the female pelvis (2017). Ed. by G.T. Sukhikh. GEOTAR-Media, 152 p.
3. Koval' T.E., Yarkchikovskaia L.V., Shadrin L.V. (2014). Integral criterion of effectiveness of the use of health programs for students of a special medical group in high school, Math. Conf. "Physical Culture and Sport in the Russian Education System: Innovations and Development Prospects". SPb, 159–163.
4. Kuznetsova Iu.V. (2015). Nordic walking for the improvement of the functional state of students of special medical groups // Theoretical and practical problems of physical culture and sports: Mater. Research-to-Practice Conf. with intern. participation, ded. to the 85th anniversary of Belarusian State Pedagogical University (under the general editorship of O.V. Yurechko), 214.
5. Lopuga V.F. (2015). Nordic walking as a means of saving the health of pupils of a special medical group // Secondary vocational education, 2, 60–62.

6. Te Yu., Xu I. (2011). Running technique – the problems and their solutions // Bulletin of Lesgaft University, 9 (79), 147–150.
7. Theory and methodology of teaching basic sports. Track and field athletics: a textbook for students of institutions of higher vocational education / [G. V. Gretsov, S.E. Voinova, A.A. Germanova, and others]; Ed. by G.V. Gretsova, A.B. Yankovsky. Moscow, Publishing Center "Academy", 288 p.
8. Tiupa V.V., Arakelian E.E., Primakov Yu.N. (2009). Biomechanical foundations of the technique of athletic walking and running: a textbook // Moscow Regional Center for the Development of Athletics IAAF, Russian State University of Physical Culture, sports and tourism. Moscow, Olimpiia, 28.
9. Bieler T., Siersma V., Magnusson S. P., Kjaer M., Christensen H.E., Beyer N. In hip osteoarthritis, Nordic walking is superior to strength training and home-based exercise for improving function // Scandinavian Journal of Medicine & Science of Sports. Aug 2017. Vol. 27, issue 18. P. 873–886. DOI: 10.1111/sms.12694
10. Dalton C.M., Nantel J. (2016). Substantiating Appropriate Motion Capture Techniques for the Assessment of Nordic Walking Gait and Posture in Older Adults. Journal of Visualized experiments: JoVE, Vol. 111. P. e53926. DOI: 10.3791/53926
11. Dziuba A.K., Zurek G., Garrard I., Wierzbicka-Damska I. (2015). Biomechanical parameters in lower limbs during natural walking and Nordic walking at different speeds. Acta of Bioengineering and Biomechanics, Vol. 17, issue 1. P. 95–101.
12. Grainer A., Zerbini L., Reggiani C., Marcolin G., Steele J., Pavei G., Paoli A. (2017). Physiological and Perceptual Responses to Nordic Walking in a Natural Mountain Environment // International Journal of Environmental Research and Public Health, Vol. 14, issue 10. P. 1235. DOI: 10.3390/ijerph14101235
13. Haqen M., Henniç E. M., Stieldorf P. Lower and upper extremity loading in nordic walking in comparison with walking and running // Journal of Applied Biomechanics. Feb 2011. Vol. 27, issue 1. P. 22–31.
14. Mannerkorpi K., Nordeman L., Cider A., Jonsen G. (2010). Does moderate-to-high intensity Nordic walking improve functional capacity and pain in fi bromyalgia? A prospective randomized controlled trial // Arthritis Research Therapy, Vol. 12. P. 189. DOI:10.1186/ar3159
15. Morat T., Krueger J., Gaedtke A., Preuss M., Latsch J., Predel H.G. (2017). Effects of 12 weeks of Nordic Walking and XCO Walking training on the endurance capacity of older adults // European Review of Aging and Physical Activity, Vol. 14. P. 16. DOI: <https://doi.org/10.1186/s11556-017-0186-2>
16. O'Donovan R., Kennedy N. «Four legs instead of two» perspectives on a Nordic walking-based walking programme among people with arthritis // Disability and Rehabilitation. Nov 2015. Vol. 37, issue 18. P. 1635–42. DOI: <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.972591>
17. Parkatti T, Perttunen J, Wacker P. (2012). Improvements in functional capacity from Nordic walking: a randomized controlled trial among older adults // Journal of Aging and Physical Activity, Vol. 20. P. 93–105.
18. Pelleqrini B., Peyre-Tartaruga L. A., Zoppirolli C., Bortolan L., Bacchi E., Fiqard-Fabre H., Schena F. (2015). Exploring Muscle Activation during Nordic Walking: A Comparison between Conventional and Uphill Walking // PLoS One, Vol. 10, issue 9. P. e0138906. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138906>
19. Pérez-Soriano P., Encarnación-Martínez A., Aparicio-Aparicio I., Giménez J.V., Llana-Belloch S. (2014). Nordic walking: a systematic review // European Journal of Human Movement, Vol. 33. P. 26–45.
20. Pérez-Soriano P., Llana-Belloch S., Martines-Nova A., Morey-Klapsing G., Encarnación-Martínez A. (2011). Nordic Walking Practice Might Improve Plantar Pressure Distribution // Research Quarterly for Exercise and Sports. Vol. 82, issue 4. P. 593–599. DOI: 10.1080/02701367.2011.10599795
21. Przysucha E., Zerpa C., Czolpinski M. (2016). The Effects of One Bout of Nordic Walking on Exercise Capacity and Intensity, Rate of Per-

- ceived Exertion, and Pain in Older Adults with Osteoarthritis in the Lower Extremities // *Pa-laestra*, Vol. 30. P. 2.
22. Ross R.L., Jones K.D., Bennett R. M., Ward R.L., Druker B. J., Wood L. J. (2010). Preliminary evidence of increased pain and elevated cytokines in fibromyalgia patients with defective growth hormone response to exercise // *The Open Immunology Journal*, Vol. 3. P. 9–18.
23. Sentinelli F., La Cava V., Serpe R., Boi A., Incani M., Manconi E., Solinas A., Cossu E., Lenzi A., Baroni M. G. (2015). Positive effects of Nordic Walking on anthropometric and metabolic variables in women with type 2 diabetes mellitus // *Science & Sports*, Vol. 30, issue 1. P. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.10.005>
24. Sugiyama K., Kawamura M., Tomita H., Katamoto S. Oxygen uptake, heart rate, perceived exertion, and integrated electromyogram of the lower and upper extremities during level and Nordic walking on a treadmill // *Journal of Physiological Anthropology*. Feb 2013. Vol. 32, issue 1. P. 2. DOI: 10.1186/1880-6805-32-2
25. Tschentscher, M. Health benefits of Nordic walking: a systematic review / M. Tschentscher , D. Niederseer, J. Niederseer // *American Journal of Preventive Medicine*. Jan 2013. Vol. 44, issue 1. P. 76–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.amepre.2012.09.043>

УДК 796

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БОРЦОВ ГРЕКО-РИМСКОГО СТИЛЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ОМЕГАМЕТРИИ

О.Н. Московченко (Красноярск, Россия)

А.В. Шумаков (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме инновационных подходов к оптимизации физической нагрузки на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния спортсменов.

Цель работы: обоснование метода омегаметрии (омега-потенциала) как экспресс-теста для установления зоны оптимума для каждого спортсмена, в которой он должен работать на тренировке, что составляет основу индивидуализации тренировочного процесса.

Методология исследования предусматривает преемственность основных научных положений в области оптимизации тренировочного процесса и в области применения метода омега-потенциала, зарекомендовавшего себя в качестве индикатора диагностики функционального состояния, работоспособности и способности к восстановлению спортсменов.

Результаты работы показывают возможность индивидуализации тренировочного процесса для каждого спортсмена за счет установления зоны «оптимума», учитывающей дифференцированный объем и интенсивность тренировочной нагрузки, что особенно значимо на этапе предсоревновательной подготовки.

Заключение. В работе отмечается, что метод омегаметрии согласуется с общепринятыми методами спортивного контроля, позволяет своевременно корректировать тренировочный процесс борцов греко-римского стиля и, как следствие, подводить спортсмена к пику спортивной формы, достижению высокого соревновательного результата.

Ключевые слова: борцы греко-римского стиля, индивидуализация спортивной подготовки, тренировочный процесс, метод «омегаметрии», индивидуально-доминантный уровень омега-потенциала, оценка адаптивного состояния, индивидуализация нормирования физической нагрузки.

Постановка проблемы. Управление процессом подготовки спортсменов на сегодняшний день рассматривается как одна из наиболее актуальных проблем теории и методики спортивной тренировки в различных видах спорта [Верхошанский, 1985, с. 42–48; Московченко, Шумаков, 2005, с. 112–135; Новиков и др., 1977, с. 4; Савчук, 2007, с. 40–41; The management..., 1985, p. 93–108]. Практически все вышеуказанные авторы считают, что совершенствование системы подготовки квалифицированных спортсменов может быть достигнуто, если оптимизировать тренировочный процесс, в том числе за счет построения моделей, применения различных методов контроля, совершенствования тактико-технической подготовки.

Управление тренировочным процессом оптимальным будет считаться, если цель достигается с наименьшими затратами времени и энергии, т.е. на основе выбора из всех возможных вариантов воздействий таких, которые наиболее эффективно приведут к цели [Московченко, 2012, с. 202–240].

Управление подготовкой высококвалифицированных борцов может быть представлено в виде системы управляющих воздействий, направленных непосредственно на «исполнительный» орган, который осуществляет в данном случае изменение состояния системы с учетом особенностей каждого конкретного человека [Новиков и др., 1977, с. 6].

Проблема индивидуализации тренировочного процесса квалифицированных спортсме-

нов является ключевой в теории оптимизации спортивной тренировки. Под индивидуализацией понимается такое построение тренировочного процесса, которое учитывает индивидуальные модельные характеристики [Карелин и др., 2005, с. 134–148; Шумаков, Московченко, 1997, с. 98–117], физиологические, морфологические и психологические особенности спортсмена [Московченко, 2011; 2012], планирование тренировочной работы с учетом функционального состояния организма и психологических особенностей для достижения планируемого спортивного результата [Кузнецов, 2014, с. 82–90; Московченко и др., 2014, с. 57–62].

Принцип индивидуализации ориентирует на возможно более полное соответствие ее содержания, методов, форм, величины и динамики нагрузки индивидуальным способностям спортсменов [Платонов, 2005, с. 382; Ширковец, 2008, 44–46]. Индивидуализация обеспечивает рост суммарных объемов тренировочной работы за счет: доли увеличения специальной подготовки [Туманян, 2000, с. 65–70; Шумаков, Н. Дианов, А. Дианов, 1986, 66–68]; дифференцирования нагрузки в зонах относительной мощности [Ширковец и др., 2009, с. 9–12].

Таким образом, существенным компонентом управления тренировочным процессом является постоянная коррекция процесса подготовки спортсменов в зависимости от динамики их индивидуального состояния, которое определяется на основе объективной информации, полученной в ходе педагогического комплексного контроля. Тренировочная нагрузка, воздействуя на организм спортсменов, вызывает различные функциональные, морфологические сдвиги, которые необходимо учитывать при ее всесторонней оценке. Тренировочная нагрузка в каждой тренировке предъявляет высокие требования к адапционным процессам организма, что обуславливает поиск инновационных методов, позволяющих проводить экспресс-диагностику.

Метод омегаметрии (синонимы: w-потенциал, гальванометрия, квазиустойчивая разность потенциала – КУРП) получил развитие в подтверждение теории Н.П. Бехтеревой о

структурно-функциональной организации мозговых систем обеспечения психической и двигательной деятельности на основе изучения сверхмедленных и медленных процессов головного мозга [Илюхина, Хадаева, Никитина, 1986, с. 93–98; Сычев, Щербакова и др., 1988, с. 5–10]. Выявлены некоторые характерные особенности данного метода в обеспечении условно-рефлекторной и психической деятельности [Гибадудин, 1982, с. 499–500; Beigelman, Schiosser, 1969, p. 73–80; Manaka, Hori et al., 1977, p. 457–458; Pate, Durstine, 2004, p. 881–883].

Целью настоящей работы является обоснование метода омегаметрии как экспресс-теста для оценки адаптивного состояния и установления зоны оптимума для каждого спортсмена, в которой он должен работать на тренировке, что составляет основу индивидуализации тренировочного процесса.

Материал и методы исследования. В эксперименте приняли участие борцы греко-римского стиля, члены сборной команды страны. Исследования проводились на тренировочном сборе в течение 21 дня, непосредственно перед чемпионатом России. Индивидуализация тренировочного процесса осуществлялась нами с помощью регистрации омега-потенциала (w-потенциал), его динамика отражает адаптационные возможности спортсмена и позволяет оперативно решать вопросы допуска спортсмена к тренировке.

Метод омега-потенциала представляет собой способ измерения разности потенциалов между двумя точками с поверхности головы (vertex) и кисти рук (tenor) по генераторному типу. Измеряемые величины являются результатом энергообмена самого организма и называются биоэлектрической активностью. Уровень w-потенциала при измерении выражается, как напряжение, в милливольтгах, предусматривает его дискретную регистрацию и величины как в состоянии оперативного покоя, так и по окончании информационной нагрузки, продолжительность которой не должна превышать 30 с.

Физиологическая адаптация определяется адаптивной регуляцией сердечно-сосудистой и

дыхательной систем, гуморальными процессами, функцией надпочечников, обеспечивающих включение и развертывание системных реакций организма, определяемых с помощью сверхмедленных физиологических процессов – дзета-волн, регистрируемых с поверхности головы. Измерение омега-потенциала проводилось по методике, адаптированной к обследованию спортсменов [Московченко, 2004, с. 16; 2011, с. 74; 2012, 56–62; 2014, с. 58–59]. О степени адаптивных функциональных резервов организма и их взаимоотношении судили по временной шкале, предложенной А. Ибераллом и У. МакКаллоком, подробно рассмотренной в работах В.А. Илюхиной и О.Н. Московченко.

Результаты исследования. Ранее нами [Московченко, 2004, с. 18–20; Московченко, Шумаков, 2005, с. 58–80] было подтверждено экспериментальными данными теоретическое обоснование, о том, что по характеру межсистемных нейрогуморальных взаимоотношений по семиминутной омегаграмме можно рассматривать физиологические и психофизиологические механизмы в трех звеньях адаптации. Адаптационные процессы определяются как хемообменные, гуморальные и гормональные и условно нами обозначены как звенья адаптации (рис. 1). Такая кривая условно называется индивидуально-доминантным типом, отражающим индивидуально-личностные особенности человека.

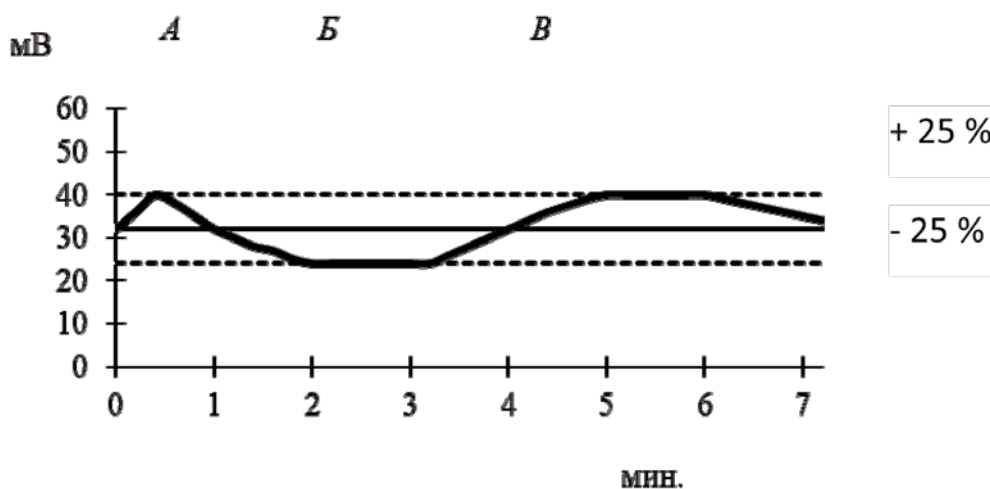


Рис. 1. Оптимальная омегаграмма:
 А – хемообменные; Б – нейрогуморальные; В – гормональные функции

Fig 1. Optimal omegagram:
 A – hemo-changeable functions, Б – neurohumoral functions, В – hormonal functions

К первому звену адаптации соотнесены хемообменные процессы, которые протекают в течение 1,5 мин от окончания информационной нагрузки и связаны с поставкой и потреблением кислорода тканями мозга.

Хемообменные процессы позволяют косвенно судить о функциональном состоянии сердечно-сосудистой, дыхательной, ферментативной и других систем организма и оценивать краткосрочную адаптацию.

Ко второму звену адаптации соотнесены гуморальные процессы, протекающие от 1,5 до 3,5 мин, характеризующие нейрогуморальные

механизмы, обеспечивающие дезинтоксикационные процессы в организме, косвенно отражающие функциональное состояние органов, участвующих в гуморальной регуляции (печень, почки, мочевыделительная система, желудочно-кишечный тракт), и позволяющих выявить наличие метаболического ацидоза.

К третьему звену адаптации соотнесены гормональные процессы, протекающие от 3,5 до 7 мин, характеризующие нейрогормональные механизмы регуляции функции надпочечников. Оценка работы данного звена имеет большое значение, так как эффективность гормональной

регуляции в значительной мере обеспечивает работу на выносливость и создает предпосылки к долгосрочной адаптации.

При сохранении амплитудно-временных параметров 7-минутной омегаграммы спортсменам показаны любые физические и психические нагрузки, так как они способны реализовать на высоком уровне двигательные действия в любых условиях тренировочного или соревновательного цикла.

Для оперативного управления тренировочными нагрузками у каждого спортсмена определялся индивидуальный доминантный уровень w -потенциала (ДУОП), который являлся контролем о допуске к тренировочной работе. Ежедневно перед тренировкой измеряли исходный уровень w -потенциала, сравнивали с ДУОП, затем после одного приседания регистрировали его динамику в течение 30 с. Движение вектора w -потенциала может быть зарегистрировано в трех направлениях: вверх, вниз, прямо. Зона оптимума составляет $\pm 25\%$. При увеличении в диапазоне менее $+25\%$ от исходного уровня спортсмен к тренировке допускался без ограничений. При уменьшении вектора в зону от -10 до 25% спортсмен допускался к работе по полной программе, но с ограничением интенсивности. Если вектор уменьшался свыше -25% , то допуск спортсмена к тренировке проводился только по 7-минутной омегаграмме. Если нарушены нейрогуморальные и гормональные функции, то для спортсмена ограничивался объем нагрузки. В тренировку включались упражнения скоростно-силового характера, на гибкость и восстановление. При длительной работе быстро наступало утомление. Если нарушены хемотробные и гуморальные, но сохранены гормональные функции, то планировалась работа на выносливость. Так как работа скоростного характера связана с дополнительными трудностями, тактико-технические действия воспринимались с трудом. И в том и другом случае спортсмену предлагалось после разминки замерить w -потенциал, по его динамике тренер принимал решение: оставить без изменения тренировочную нагрузку или снизить ее интенсивность; уве-

личить или уменьшить время отдыха; прекратить тренировку для данного спортсмена.

Заключение. Используя данные динамики w -потенциала в процессе тренировочной нагрузки, получили экспресс-оценку состояния механизмов адаптации борцов классического стиля высокой квалификации. На этой основе была проведена коррекция плана подготовки, индивидуализирован тренировочный процесс, установлены зоны оптимума для каждого спортсмена, в которых он работал, не нарушая механизмы адаптивной саморегуляции и тем самым не нанося урон его здоровью.

Выводы. Метод омегаметрии позволяет осуществлять контроль на разных этапах подготовки, определить «цену» индивидуальной адаптации спортсмена и на этой основе проводить коррекцию индивидуальных нагрузок, индивидуализировать тренировочный процесс, а значит, подвести борца к спортивной форме к главному состязанию.

Библиографический список

1. Верхошанский Ю.В. Управление ходом тренировочного процесса // Программирование и организация тренировочного процесса. М.: ФиС, 1985. 169 с.
2. Гибадулин Т.В. Омега-потенциал в изучении механизмов адаптации организма // Физиология человека. 1982. Т. 8, № 3. С. 498–501.
3. Губа В.П., Кузнецов Р.Р. Индивидуализация нормирования тренировочной нагрузки в годичном цикле подготовки юных футболистов // Вестник спортивной науки. 2016. № 6. С. 27–31.
4. Илюхина В.А., Хадаева З.А., Никитина Л.И. и др. Сверхмедленные физиологические процессы и межсистемные взаимодействия в организме. Л.: Наука. Ленингр. отд., 1986. 188 с.
5. Карелин А.А., Иванюженков Б.В., Нелюбин В.В. Модель высококвалифицированного борца: монография. Новосибирск: Советская Сибирь, 2005. 272 с.
6. Кузнецов А.С., Закиров Д.Р. Психологическая подготовка борцов греко-римского стиля с учетом типов темперамента на предсоревновательном этапе подготовки: монография. М.: Флинта: Наука, 2014. 164 с.

7. Московченко О.Н., Шумаков А.В. Валеологический подход к отбору и управлению подготовкой борцов греко-римского стиля на этапе углубленной специализации: монография. Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2005. 158 с.
8. Московченко О.Н. и др. Исследование нейродинамического профиля психофизиологической адаптации у спортсменов циклических видов спорта / О.Н. Московченко, М.И. Бордуков, Г.Н. Казакова, Л.И. Александрова // Спортивная медицина наука и практика. 2014. № 1 С. 57–62.
9. Московченко О.Н. Омегаметрия – метод экспресс-диагностики в оценке адаптивных возможностей организма человека (прикладные аспекты) // Валеология. 2004. № 2. С. 14–20.
10. Московченко О.Н. Оценка адаптивных возможностей спортсменов с помощью аппаратно-программного комплекса «Омега» // Теория и практика физической культуры. 2011. № 7. С. 73–77.
11. Московченко О.Н. Оптимизация физических и тренировочных нагрузок на основе индивидуального адаптивного состояния человека: монография. М.: Флинта: Наука, 2012. 312 с.
12. Новиков А.А., Акопян А.О., Миронов В.Д. Управление подготовкой высококвалифицированных борцов // Управление подготовкой борцов высокого класса / под ред. А.А. Новикова. М., 1977. С. 3–12.
13. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. М.: Советский спорт, 2005. 820 с.
14. Савчук А.Н. Повышение двигательной активности квалифицированных борцов средствами тактико-технических установок // Теория и практика физической культуры и спорта. 2007. № 7. С. 40–41.
15. Сычев А.Г., Щербакова Н.И., Московченко О.Н. и др. Оценка адаптивных возможностей организма по данным гальванометрии: метод. указания. Красноярск: КрПИ, 1988. 28 с.
16. Туманян Г.С. Спортивная борьба: теория, методика, организация тренировки: учеб. пособие: в 4 кн. М.: Советский спорт, 2000. Кн. IV: Планирование и контроль. 384 с.
17. Ширковец Е.А. Общие положения оперативного управления тренировкой в спорте высших достижений // Вестник спортивной науки. 2008. № 4. С. 44–46.
18. Ширковец Е.А. и др. Анализ подходов к оптимальному управлению тренировочным процессом в спорте высших достижений / Е.А. Ширковец, М.В. Арансон, Э.С. Озолин, Л.Н. Овчаренко // Вестник спортивной науки. 2009. № 5. С. 9–12.
19. Шумаков А.В., Дианов Н.Д., Дианов А.Н. Некоторые вопросы управления тренировочным процессом // Вопросы организационно-методического и медико-биологического обоснований физического воспитания и спортивной тренировки: межвуз. сб. Красноярск: КрПИ, 1986. С. 66–70.
20. Шумаков А.В., Московченко О.Н. Управление тренировочным процессом борцов по данным модельных характеристик // Физкультурное образование Сибири. 1997. № 1. С. 82–89.
21. Beigelman P.M., Schiosser G.U. Studies of hepatic cell resting membrane potential, report of in vitro and vivo and vivo experiments and review of literature // Biochem. Med. 1969. № 3. P. 73–83.
22. Manaka K, Hori T. et al. Clinical applications of stationary of stationary potential of the brain // EEG Electroenceph. Clin Neurophysiol. 1977. Vol. 43. P. 457– 458.
23. Pate R.R., Durstine J.L. Exercise physiology and its role in clinical sports medicine // South Med. J (United States). 2004. Sep. 97(9). P. 881–885.
24. The management of the training process in elite athletes / ed by V.A Zaporozhahov, V.N. Platonov. Kiev: Health. 1985. 192 p.

INDIVIDUALIZATION OF THE SPORTS TRAINING OF GRAECO-ROMAN WRESTLERS BASED ON THE METHOD OF OMEGAMETRY

O.N. Moskovchenko (Krasnoyarsk, Russia)

A.V. Shumakov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article is devoted to the problem of innovative approaches to the optimization of physical activity on the basis of individual diagnosis of the adaptive state of athletes. The aim of the work is to justify the method of omegametry (Omega-Potential) method as an express test for establishing an optimum zone for each athlete in which he must work in training, which is the basis for individualizing the training process.

The *research methodology* provides for the continuity of the main scientific provisions in the field of optimizing the training process and in the application of the method of omega-potential, which has proved to be an indicator of the functional state, working capacity and recovery ability of athletes.

The *results* of the work show the possibility of individualizing the training process for each athlete by establishing an "optimum" zone that takes into account the differentiated volume and intensity of the training load, which is especially significant in the pre-competition training stage.

Conclusion. The work notes that the omegametry method is consistent with the generally accepted methods of sports control, allows timely adjusting the training process of Graeco-Roman wrestlers, and as a result, bringing the athlete to the peak of the sport form, to achieving a high competitive result.

Key words: *Graeco-Roman wrestlers, individualization of sports training, training process, "omegametry" method, individual-dominant level of omega-potential, estimation of adaptive state, individualization of physical activity normalization.*

References

1. Verkhoshanskii Iu.V. (1985). Management of the progress of the training process // Programming and organization of the training process. Moscow, FiS, 169 p.
2. Gibadulin T.V. (1982). Omega-potential in the study of the mechanisms of organism adaptation // Human Physiology man, 8 (3), 498-501.
3. Guba V.P. (2016). Individualization of the normalization of the training load in the annual cycle of training young football players / V.P. Guba, R.R. Kuznetsov // Vestnik of sports science, 6, 27–31.
4. Iliukhina V.A., Khadaeva Z.A., Nikitina L.I. and others. (1986). Ultra-slow physiological processes and inter-system interactions in the body. Leningrad, Nauka, Leningrad Department, 188 p.
5. Karelin A.A., Ivaniuzhenkov B.V., Neliubin V.V. (2005). Model of a highly qualified wrestler: monograph. Novosibirsk, Soviet Siberia, 272 p.
6. Kuznetsov A.S. (2014). Psychological training of Graeco-Roman wrestlers with regard to temperament types at the pre-competition training stage: monograph / A.S. Kuznetsov, D.R. Zakirov. Moscow, FLINTA: Nauka, 164 p.
7. Moskovchenko O.N., Shumakov A.V. (2005). Valeological approach to the selection and management of the training of Graeco-Roman wrestlers at the stage of in-depth specialization: Monograph. Krasnoyarsk: IPTs KGTU, 158 p.
8. Moskochenko O.N. et al. (2014). Investigation of the neurodynamic profile of psycho-physiological adaptation of cyclic sports athletes / O.N. Moskovchenko, M.I. Bordukov, G.N. Kazakova, L.I. Aleksandrova // Sports medicine: science and practice, 1, 57–62.
9. Moskovchenko O.N. (2004). Omegametry is a rapid diagnostic method in assessing the adaptive capabilities of the human body (applied aspects) // Valeology, 2, 14–20.10. Moskovchenko O.N. (2011). Assessment of the adaptive capabilities of athletes with the help of the hardware-software complex "Omega" // Theory and practice of physical culture, 7, 73–77.

11. Moskovchenko O.N. (2012). Optimization of physical and training loads on the basis of an individual adaptive state of a person: Monograph. Moscow, Flinta, Nauka, 312 p.
12. Novikov A.A., Akopian A.O., Mironov V.D. (1977). Management of the training of highly skilled wrestlers // Management of the training of high-class wrestlers / Ed. by A.A. Novikov. Moscow, 30–12.
13. Platonov V.N. (2005). The system of training athletes in the Olympic sport. Moscow, Soviet Sport, 820 p.
14. Savchuk A.N. (2007). Increase of motor activity of qualified wrestlers by means of tactical and technical attitudes // Theory and practice of physical culture and sports, 7, 40–41.
15. Sychev A.G., Shcherbakova N.I., Moskovchenko O.N. and others (1988). Assessment of adaptive capabilities of the body according to galvanometry: methodical instructions. Krasnoyarsk, KrPI, 28 p.
16. Tumanian G.S. (2000). Sports Wrestling: theory, methodology, organization of training: a textbook in 4 books. Book 4. Planning and control. Moscow, Soviet sport, 384 p.
17. Shirkovets E.A. (2008). General provisions of the operational management of training in the sport of higher achievements // Vestnij of sports science, 4, 44–46.
18. Shirkovets E.A. et al. (2009). Analysis of approaches to the optimal management of the training process in the sport of higher achievements / E.A. Shirkovets, M.V. Aranson, E.S. Ozolin, L.N. Ovcharenko // Vestnik of sports science, 5, 9–12.
19. Shumakov A.V., Dianov N.D., Dianov A.N. (1986). Some issues of the management of the training process // Issues of the organizational-methodological and medico-biological grounds for physical education and sports training: Intercollegiate collection. Krasnoyarsk, KrPI, 66–70.
20. Shumakov A.V., Moskochenko O.N. (1997). Management of the training process of wrestlers according to model characteristics // Physical Education of Siberia, 1. Omsk, 82–89.
21. Beigelman P.M., Schiosser G.U. (1969). Studies of hepatic cell resting membrane potential, report of in vitro and vivo and vivo experiments and review of literature/Biochem. Med., 3., 73–83.
22. Manaka K., Hori T. et al. (1977). Clinical applications of stationary potential of the brain // EEG Electroenceph. Clin Neurophysiol, Vol. 43, 457–458.
23. Pate R.R., Durstine J.L. (2004). Exercise physiology and its role in clinical sports medicine // South Med. J (United States), 97(9), 881–885.
24. The management of the training process of elite athletes (1985) / ed. by V.A Zaporozhahov, V.N. Platonov. Kiev, Health, 192 p.

УДК 159.922.8

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ИНДИКАТОРЫ ПЕРЕХОДА ЮНОШЕСТВА ОТ ДИФФУЗНОЙ НРАВСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ К ОСОЗНАННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ПРОБЛЕМНО-КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

О.О. Бричковская (Сургут, Россия)

Аннотация

Проблемой исследования выступало изучение эмпирических проявлений и психологических механизмов развития личностной и социальной идентичности юношества, которые имеют множественное выражение в разных сферах жизненной практики. Предметом анализа выступали проявления и механизмы развития нравственной и экономической идентичности в их единстве. В качестве позитивной динамики рассматривалось изменение качества идентичности на основе перехода от малоосознанной идентификации юношества на образцы взрослой жизни к осознанному самоопределению.

Цель исследования состояла: а) в выявлении индикаторов, свидетельствующих о преодолении изолированности и достижении интегрированности нравственной и финансово-экономической ориентировки представителей юношества, при обосновании ими решений в неопределенных проблемно-конфликтных ситуациях; б) в выявлении комплекса психологических условий, способствующих переходу юношества к более высоким уровням идентичности на основе смены мало осознанной идентификации с образцами успешных взрослых к все более высоким уровням нравственно-экономического самоопределения в специально создаваемых условиях; характеристике тенденций такого перехода.

Методологическим основанием работы выступили: положения культурно-исторического подхода об интерактивной природе психических новообразований; принципы деятельностного подхода к пониманию высоких уровней идентичности личности как результату осознанного самоопределения субъекта, сменяющего мало осознанную «диффузную» идентификацию; принципы генетико-моделирующего исследования психологических механизмов станов-

ления новообразований в специально создаваемых условиях развивающих занятий.

Представленное в статье исследование опирается на положения о том, что качество самоопределения предопределяется ориентировочной основой. Сопровождение участников развивающих занятий в оформлении все более отчетливых нравственных ориентиров при интерпретации неоднозначных нравственно-экономических проблем организовано с опорой на закономерности интериоризации, обоснованные в работах П.Я. Гальперина и представитель его научной школы.

Результаты. Выявлены эмпирические проявления интегративного новообразования – нравственно-экономического самоопределения учащихся колледжа. Показано, что ими может служить качество высказываний участников о принципах решения проблемно-конфликтных ситуаций, активизирующих экзистенциальную рефлекссию. Выделены условия, при которых обогащение суждений юношества о нравственно оправданных жизненных принципах не становятся инструментом решения проблем и задач, имеющих отношения к организации финансово-экономической организации благополучной жизни. Показано, что в условиях стихийной идентификации на образцы успешной жизни взрослых переход юношества от практико-бытового уровня ориентировки к более высоким уровням оформления экзистенциальных жизненных ориентиров необходим, но недостаточен для их превращения в инструмент разрешения дилемм, если их содержание требует финансово-экономического самоопределения.

Исследование позволило дать характеристику эмпирических проявлений высоких уровней интеграции нравственных и финансово-экономических суждений. Показано, что достижения студентов в движении к этим уровням не одинаковы и зависят

от меры принятия разрешаемых дилемм как лично-значимых. Дана характеристика психологических условий, способствующих более успешному переходу студентов от диффузных уровней нравственно-экономической идентификации к осознанному самоопределению. К ним относятся: подбор содержания и форм презентации нравственно-экономических дилемм, требующих двухуровневой ориентировки в прагматичной и нравственно оправданной сторонах ее разрешения; предоставление участникам схемы ориентировки, позволяющей выявить многозначность соотношения этих двух сторон анализа и обоснования решения; применение приемов, обеспечивающих превращение содержания дилемм в лично значимые жизненные ситуации, применение приемов активизации экзистенциальной рефлексии участников при обосновании возможных направлений их решения в условиях проблемных полилогов.

Заключение. Исследование позволило конкретизировать понимание высоких уровней социальной и личностной идентичности в юношестве со стороны динамики нравственной и финансово-экономической идентификации в их единстве. Показано, что в условиях стихийного формирования выявляются изолированные и непродуктивные направле-

ния их становления. Получили обоснование психологические условия, необходимые для сопровождения интегрированности этих новообразований в юношестве в направлении продуктивных траекторий.

Выявлены индикаторы позитивной динамики перехода юношей к более высоким уровням нравственно-экономического самоопределения, отвечающего социальной и личностной зрелости. Ими выступают эмпирические проявления взаимной опосредованности нравственно-этических и финансово-экономических суждений в ходе анализа проблемно-конфликтных ситуаций и обоснования способов их разрешения.

Качественные и количественные изменения выступили свидетельством валидности психологических условий для изучения психологических механизмов перехода юношества к более высоким уровням ориентировки в проектно-личностных задачах достижения финансово-экономического благополучия в неоднозначных нравственно-этических жизненных ситуациях.

Ключевые слова: *генетико-моделирующий эксперимент, идентичность, диффузная нравственно-экономическая идентификация, нравственно-экономическое самоопределение, проблемно-конфликтные ситуации, позиция участника в обсуждении.*

Постановка проблемы. В современных условиях в сообществе взрослых выражена ориентация на достижение финансово-экономического благополучия, конкуренции в способах достижения высоких уровней жизнеобеспечения, ценятся деловитость и приоритет карьерной динамики. Все это находит отражение в подростковых и юношеских сообществах при планировании жизненных стратегий и нравственных принципов их реализации. Становятся все более востребованными исследования социальной и личностной идентификации юношества в взаимосвязанных сферах организации жизни, которые имеют множественные проекции при формировании у молодежи доминирующих ценностей, мотивов, целей и способов их достижения.

Актуальной становится проблема изучения особенностей нравственно-этической идентификации, оформляющейся в финансово-экономической сфере в юношеском возрасте как на микроуровне организации повседневности, так и на макроуровне планирования жизни на ее длительных дистанциях.

Проблему изучения экономической и нравственной идентификации в их взаимной связи целесообразно рассматривать в контексте изучения психологических условий и механизмов социализации юношества в процессе достижения личностной зрелости. Выявление сложной структуры, неоднозначности связей и взаимной опосредованности нравственно-этического и экономического самоопределения, проявлением которой могли бы выступать высокие уровни осознанной идентичности, имеет большое значение для разрешения теоретических и прикладных проблем в области психологии развития личности, социальной психологии, психологии образования.

Известен вклад Э. Эриксона в содержательную интерпретацию таких категорий, как «идентичность», «кризис идентичности». Благодаря его работам [Эриксон, 1996] были сформулированы положения, которые впоследствии нашли развитие в цикле работ таких исследователей, как Дж. Марсия, А. Ватерман, А. Турен, В. Хёсле и др. [Антонова, 1996; Marcia, 1966; Татарко, 2009; Чекрыгина, 2006; Шнейдер, 2007].

Теоретическая модель, предложенная Э. Эриксеном, учитывает социокультурное влияние на развитие личности на ее основных этапах. Она позволяет рассматривать идентичность как системное образование, включающее, соматический, личностный и социальный уровни. Эриксон придерживается принципа историчности в понимании развития идентичности. Им подчеркнута значимость множественности моделей идентичности, предлагаемых обществом, и необходимость человеку ориентироваться в них, обретая внутреннюю устойчивость, преодолевая «диффузность» ориентиров в процессе обретения «эго-идентичности». Подчеркнута значимость рефлексии в моменты возникновения «кризиса идентичности» и его преодоления. Однако при трактовке процесса преодоления кризиса идентичности не определен вектор, обозначенный как «эгоидентичность». Он альтернативен диффузной идентичности, но по психологическому содержанию и психологическим механизмам его достижения мало определен. В работах Э. Эриксона в процессе идентификации подчеркнуты интуитивно-бессознательные аспекты, доминирующие над сознательно-рефлексивными.

Методологические основы исследования. В отечественной психологии осознанные механизмы становления личности соотносятся с понятием самоопределения, чему придается большое значение. Методологические и концептуальные разработки вопросов стиля жизни, самосознания, конвенционально-ролевых, профессиональных, семейных, социальных форм проявления самоопределения личности широко представлены у отечественных авторов. В работах Л.С. Выготского сформулированы положения о том, что развитие психики зависит от межличностных взаимодействий, общения. В работах в русле личностно-деятельностного подхода подчеркнута созидательное начало самого человека в процессе достижения им зрелых форм самоопределения в окружающем мире. В работах С.Л. Рубинштейна подчеркнута, что главным критерием самоопределения правомерно считать активность жизненной позиции как результат взаимодействия объективного процесса об-

щения с другими и субъективного внутреннего процесса самоопределения.

В отечественной психологии идентификация выступает в качестве объяснительного принципа широкого круга явлений уподобления и обособления. Идентификация оценивалась как положительный ход развития личности. Для проблемы нашего исследования важно подчеркнуть, что такие авторы, как Н.И. Алексеева, А.В. Буров, Т.П. Гаврилова, Е.М. Дубовская, Т.И. Комиссаренко, Р.Л. Кричевский, Т.А. Моджарова, В.А. Рахматшева, А.П. Соприков выделяли значение вектора нравственного развития субъекта в ходе идентификации [Братусь, 1994; Дробницкий, 2002; Ивеков, 2015; Слободчиков, 2000; Фельдштейн, 2013]. Это рассматривается как структурообразующий фактор развития личности.

Большой вклад в разработку проблемы идентичности внес И. Кон [Кон, 1984], отмечая необходимость осуществления анализа новообразований с учетом многогранности планов самоопределения, которые необходимо осуществлять в юности для обретения устойчивой идентичности.

В современных исследованиях рассматриваются важнейшие функции идентичности: она определяет жизненные цели и задачи индивида, помогает осознать ему стратегию жизни на основе определенных ценностных принципов. Подчеркивается различие в механизмах обретения идентичности на основе мало осознаваемой «диффузной» идентификации и на основе актуализации рефлексии в процессе самоопределения [Братусь, 1994; Гинзбург, 1988]. В известной работе Дж. Марсия «диффузная» идентичность, достигаемая на основе мало осознанной идентификации, характерна для людей, которые не имеют устойчивых целей, ценностей, убеждений, у них не выражено стремление их сформировать [Marcia, 1966].

Более высокие уровни идентичности соотносятся авторами с такими характеристиками, как наличие или отсутствие целей, возможность формулировать принципы организации жизни, целенаправленность, открытость к выбору относительно созидания себя.

Проделанный анализ позволяет подчеркнуть актуальность изучения проблемы эмпирических проявлений диффузной идентификации у современного поколения юношества и психологических условий, позволяющих сопроводить ее преодоление в направлении осознанных форм самоопределения.

Описание хода исследования. Проблемой нашего исследования выступало изучение тенденций перехода юношества к более высоким уровням идентичности в условиях генетико-моделирующего эксперимента, активизирующего осознанное нравственно-экономическое самоопределение в их взаимной связи.

Исследование состояло из двух этапов: апробационного и основного. На каждом из этапов осуществлялось три серии: претестовая диагностика, развивающий курс занятий в форме рефлексивного тренинга и посттестовая диагностика.

На первом этапе в апробационном эксперименте принимали участие две группы респондентов: представители юношеского возраста и взрослые. Выборку учащихся профессионального колледжа составили 70 человек, из них 37 юношей и 33 девушки от 16 до 18 лет. В качестве эталонной выступала выборка взрослых – 20 преподавателей колледжа.

Цель проводимого нами первого этапа исследования состояла в выявлении индикаторов изменения личностной идентификации юношества в условиях сопровождения их перехода к более осознанному, нравственно опосредованному уровню самоопределения.

На этом этапе изучались тенденции перехода юношества к более высоким уровням самоопределения в условиях рефлексивного тренинга, ориентированного на разрешение нравственных дилемм.

В качестве гипотезы выступало предположение о том, что динамика перехода от низких уровней личностной идентификации к высоким в юношестве найдет проявление в изменении спектра ценностных ориентаций и жизненных принципов, выходящих за пределы практико-бытовых сфер жизни, в направлении все более обобщенных, экзистенциальных ценностей.

Исследование проводилось в контексте развивающего факультатива. Оно позволило выявить и обосновать принципы психолого-педагогического сопровождения учащихся профессионального колледжа на основе курса дополнительных занятий, направленного на преодоление ограниченных практико-ориентированных прагматичных форм стихийно складывающейся идентификации. Такой курс может быть рекомендован для обогащения форм воспитательной работы с юношеством, нуждающемся в средствах различения иллюзорных и достойных образцов для подражания.

Для выявления различий в показателях, свидетельствующих об особенностях идентификации респондентов в пре- и посттестовой диагностике, применялись методика контент-анализа жизненных принципов, представленных в форме вербальных высказываний («Ретроспективная анкета жизненных принципов» Н.А. Низовских [Низовских, 2007], методика Д.А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) [Леонтьев, 2000], методика Ю.А. Миславского «Шкалирование регуляторно-личностных отношений» [Миславский, 1991]).

Одним из основных в исследовании выступал метод контент-анализа высказываний участников эксперимента об их жизненных принципах и ценностных ориентациях как в ситуациях диагностики, так и ситуациях развивающего курса занятий, организованного на основе принципов рефлексивной психологии [Аникина¹, 2000; Геворкян, 2005; Леонтьев, 2011; Семенов, 2007].

Курс развивающих занятий проводился в форме рефлексивного тренинга, состоял из двенадцати 1,5–2-часовых занятий раз в неделю, в которых приняли участие 10 учащихся (5 юношей и 5 девушек). Аналогичной по составу была выделена контрольная группа (КГ).

В ходе проведения занятий создавались условия для активизации экзистенциальной рефлексии участников, позволяющей им все более осознанно понимать и выражать жизненные

¹ Аникина В.Г. Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2000. 223 с.

принципы и ценностные ориентации, отчетливо характеризовать свою позицию в условных проблемно-конфликтных ситуациях.

Основными методическими приемами организации занятий выступали:

– введение для обсуждения условных проблемно-конфликтных ситуаций (ПКС) на основе притч, фрагментов кинофильмов и художественных произведений, содержащих сложные нравственно-этические коллизии, которые побуждали участников к актуализации ценностных ориентаций и жизненных принципов в условиях полилога об этичности направлений решения ПКС;

– домашние задания в форме дневниковых записей, направленные на активизацию индивидуального размышления по поводу собственной позиции в дискуссии;

– интеграция индивидуальной и групповой форм организации рефлексии в ходе обсуждения размышлений о происходящем на занятиях.

– побуждение участников к переходу от обсуждения заданных организатором проблемно-конфликтных ситуаций к обсуждению нравственно-этических коллизий из опыта собственной жизни.

При завершении занятий в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах проводилась повторная диагностика, показатели, полученные до и после сопоставлялись.

Сопоставление высказываний респондентов, относящихся к содержанию жизненных принципов разного уровня (практико-бытийному и экзистенциальному), выявило, что количественный показатель, отражающий высшие бытийные ценности, проявляющиеся в высказываниях участников ЭГ, почти вдвое превысил аналогичный показатель участников КГ. Повышение доли высказываний о ценностях экзистенциального уровня в ЭГ статистически подтверждено на основе применения критерия углового преобразования Фишера при уровне $p \leq 0,01$ ($F^*_{эмп} = 2,765$, при $F^*_{кр} = 2,31$). В КГ значимых различий не выявлено.

Применение методики СЖО показало, что в ЭГ показатель осмысленности жизни прибли-

зился к значениям в эталонной группе. При использовании методики М.Ю. Миславского выявилось, что расширился круг референтных лиц. В его состав вошли спортивные деятели, деятели культуры, учителя. В КГ данный показатель остался без изменений.

При проведении посттестовой диагностики нами были выявлены некоторые аспекты, позволяющие быть осторожными в положительной оценке результатов. В условиях свободного полилога участники ЭГ были гораздо более откровенными в оценке этических аспектов неоднозначных нравственно-этических дилемм, особенно если эти дилеммы затрагивали финансовые проблемы организации межличностных отношений (например, такие известные дилеммы Л. Колберга, которые затрагивали проблемы распределения финансовых доходов в семье). Это проявлялось и при обсуждении определенных эпизодов фильмов, например, эпизод к/ф «День сурка», в котором главный герой крадет деньги из инкассаторской машины, сопровождался одобрительными репликами со стороны студентов.

Проведенное исследование продемонстрировало продуктивность подхода к пониманию личностной идентификации как многоуровневого образования. Динамика личностной идентификации как переход к экзистенциальному уровню находит выражение в таких индикаторах, как ценностные ориентации и жизненные принципы, выступающих основой осознанного принятия решений в сложных жизненных ситуациях. Такой переход осуществляется на основе особой активности субъекта – активности самоопределения, опосредованной все более обобщенными нравственно-этическими регулятивами деятельности. В стихийном процессе развития личности переход к высшим уровням самоопределения и личностной идентификации может быть крайне медленным и не всегда обеспечивает выход за пределы бытийного уровня ориентировки в практических задачах организации жизни. Оказалось, что такие переменные, как «материальная выгода», «материальный достаток», при внесении их в этически проблемно-

конфликтную ситуацию способны качественно, даже кардинально, направление и результат решения участников ЭГ.

Все это послужило основанием для организации нами дополнительного исследования на основе методики, ориентированной на выявление меры устойчивости освоенных понятий в группе ЭГ.

Для этого мы разработали и применили модификацию методики М.Ю. Миславского. В качестве эталонных персонажей для оценки их благополучия нами были введены явно отрицательные персонажи, такие как «банкир-вор», «киллер». Персонажей предлагалось оценить по уровню финансовых достижений, жизненным ценностям, целям в жизни, способам достижения благополучия и привлекательности образа жизни в 9-балльной (от -4 до +4) системе оценок.

Были выявлены неоднозначные показатели участников ЭГ при характеристике отрицательных персонажей. В выборке взрослых эти персонажи были оценены однозначно как отрицательные по способам достижения целей (Ср.б. = -2,44), в выборке юношей способы достижения оценивались более лояльно (Ср.б. = 0,25).

При сопоставлении средних показателей обнаружено статистически значимое различие по модифицированному критерию Стьюдента (при $p \leq 0,01$) [Артемьева, 1969]. В юношеской группе диапазон рассогласованности оценок крайне велик – от -4 до +4. Выявлено небольшое количество неопределенных оценок – у 20 % они равны нулю, а у 50 % респондентов оценки даже положительные.

Результаты этой методики позволили сделать заключение, что хотя участники ЭГ овладели понятиями, которые характеризуют нравственно-этические принципы организации жизни, оценивая персонажей, которые могли бы для них выступить эталонами для идентификации по способам организации своей жизни в будущем, они не опирались на эти понятия при оценке безнравственных эталонов финансового благополучия.

Содержание ситуаций, которые были использованы в ходе занятий, оказалось недоста-

точно приближенным к проблемам организации финансово-экономического плана жизни, к прагматике жизнеобеспечения и путям достижения благополучия. Именно поэтому, оставаясь на уровне «знаниевых», эти понятия не приобрели статуса средств этической оценки и основания для идентификации.

Данные, полученные в аналогичных исследованиях в 2011 [Сандлер, 2012], в 2016 [Бричковская, Шibaева, 2016] годах, также свидетельствовали о низком уровне рефлексии нравственно-экономических суждений и оценок представителями различных юношеских групп финансового благополучия современных взрослых и путей его достижения.

Все это послужило основанием для продолжения исследования – разработки и организации второго этапа.

В основном эксперименте предметом изучения выступило развитие в юношестве нравственно-экономического самоопределения в условиях развивающего факультатива, предполагающего разрешение ими нравственных дилемм, затрагивающих финансово-экономические проблемы организации повседневной жизни (Дробышева, 2009); [Леонтьев, 2005].

В исследовании должны были создаваться условия, способствующие изменению нравственно-экономического самоопределения в направлении от низких, мало осознанных уровней к более осознанным.

На этом этапе мы изменили содержание проблемно-конфликтных ситуаций в составе развивающего факультатива. Участникам предлагались кейсы, фрагменты фильмов и литературных произведений, которые содержали многозначные нравственные дилеммы. Их содержание требовало анализа, финансово-экономического и нравственно-этического аспектов дилеммы и позволяли оценить следствии принятого решения.

Целью данного исследования выступало выявление исходного уровня интегрированности нравственного и экономического самоопределения, характеристика тенденций перехода от менее осознанных к более осознаваемым

уровням, осуществляемым на основе все более рефлексивно-отчетливых этических оснований.

Для реализации поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы нами осуществлялся второй курс развивающих занятий, для которого была разработана и апробирована программа сопровождения учащихся колледжа в направлении более высоких ценностно-опосредованных уровней нравственно-экономической идентификации. Занятия проводились 1–2 раза в неделю, состояли из тринадцати 1,5–2-часовых занятий.

В исследовании второго этапа приняли участие экспериментальная группа студентов колледжа, состоявшая из 25 человек (ЭГ), 24 студента контрольной группы (КГ).

В ходе занятия чередовались групповые и фронтальные формы работы. Создавались условия для активизации нравственно-экономической рефлексии участников в условиях моделируемых на занятиях проблемно-конфликтных ситуаций. Содержание этих ситуаций было таково, что анализ предполагал не-

обходимость рассчитывать утрату доходов определенным субъектом в случае этически оправданных направлений решения или утрату этического достоинства в случае выбора прагматичного направления решения. Содержание ситуаций задавалось в разных формах: в форме фрагментов из кинофильмов, фрагментов литературных произведений, притч, модельных ситуаций из жизни современной молодежи, кейсов.

Все формы презентации ситуаций предполагали последующее обсуждение и организацию ролевых игр. Применялись домашние задания в виде дневниковых записей, направленные на активизацию размышлений по поводу позиции, отстаиваемой в дискуссии.

Важным условием организации процесса овладения участниками новыми действиями анализа ПКС и интеграции нравственно-этического и финансово-экономического аспектов данного анализа выступала «Ориентировочная схема в форме карточки, в основу которой положена модификация ориентировочной схемы, представленной в работе [Садокова², 2001] (табл. 1).

Таблица 1

Ориентировочная карточка участника развивающего курса

Table 1

Indicative card of the participant of the development course

	Осознание собственной нравственной позиции	Осознание нравственных оснований намерений партнеров	Понимание ситуации
Рефлексия этического аспекта ситуации	Рефлексия собственной нравственной позиции. Осознание собственных нравственных идеалов, которые сам субъект считает приемлемым, на которые он ориентируется	Предположение о системе нравственных ценностей других участников ситуации, на которые они станут ориентироваться прежде всего. Способность видеть ситуацию под их углом зрения, выделить нравственные нормы партнеров	Осознание спектра нравственных норм, представленных в данной ситуации. Понимание основного конфликта, того, какие нормы являются взаимоисключающими или конфликтующими, какие нарушаются
Соотнесение выбранных путей решения с нравственными идеалами	Анализ собственных намерений в соотнесении со своими нравственными идеалами (кодексом)	Ориентация в намерениях участников, их нравственно-этических идеалах	Представление о том, как следует поступить всем участникам ситуации в соответствии с приемлемыми нравственно-этическими основаниями

² Садокова А.В. Влияние индивидуальных характеристик эмоциональной личностной сферы на особенности развития моральной компетентности в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2001. 169 с.

Нами проводился анализ включенности участников в полилоги на основе различения позиций лидера (Л), активного участника (А), включенного участника (В), пассивного участника (П). Нами сопоставлялись показатели доли участников в первой и второй половине занятий. Сопоставление позиций включенности в обсуждение

в первой и второй половине занятий исследования показало, что доля активных участников и лидирующих в обсуждении во время проведения 2-го этапа значительно преобладает в сравнении с аналогичными показателями 1-го этапа, а доля участников пассивных в обсуждении ниже уже в начале курса (табл. 2).

Таблица 2

Различие динамики включенности участников развивающих курсов 1-го и 2-го этапов
 (приведены только значимые различия)

Table 2

The difference in the dynamics of involvement of participants in the developmental courses of the 1st and 2nd stages (only significant differences are shown in the table)

Позиция включенности	1–6 занятия		Различия по Фишеру	7–13 занятия		Различия по Фишеру
	1-й этап, %	2-й этап, %		1-й этап, %	2-й этап, %	
П	42,86	12	5,066 (при $p < 0,01$)	9,26	4	
В	30,36	40	1,704 (при $p < 0,05$)	51,85	28	3,493 (при $p < 0,01$)
А	21,43	32		27,78	48	2,97 (при $p < 0,01$)
Л	5,36	16	2,503 (при $p < 0,01$)	11,11	20	1,754 (при $p < 0,05$)

Для побуждения участников полилога к переходу от обсуждения заданных организатором проблемно-конфликтных ситуаций на основе задач, фрагментов кинофильмов и художественных произведений к обсуждению нравственно-этических коллизий в их столкновении с финансово-экономическими трудностями из опыта собственной жизни выступали разнообразные приемы активизации рефлексии.

Результаты исследования. Основной этап исследования позволил выявить условия, при которых предлагаемые взрослыми средства (понятия об этических нормах, этическом словаре) начинают приобретать статус рефлексивных средств интерпретации неоднозначности принятых решений, влиять на различия их в пользу морали справедливости, альтруизма либо жесткого прагматизма.

Эмпирически это находит выражение в изменении позиций, которые занимают участники полилога, в изменении формально-бездумного стиля высказываний в направлении взвешенного, интимно-личностного собеседования. Нами были выделены такие позиции, как формаль-

ная, когнитивно-заинтересованная, лично значимая, субъектно-творческая.

Динамика позиций участников полилогов характеризовалась сдвигом в направлении все более заинтересованного обсуждения, лично-пристрастного отношения к поиску вариантов этического разрешения финансовых проблем, пониманию неоднозначности следствий при том или ином обосновании направлений решения. Это позиция сопровождалась ценностно-смысловыми «инсайтами», «примериванием» обсуждаемых ситуаций к собственной жизненной ситуации. Субъектно-творческая позиция в наибольшей мере характеризовалась высоким уровнем идентификации с персонажами обсуждаемой ситуации.

Основным достижением участия юношей и девушек в проводимых занятиях можно считать преодоление неустойчивости высказываний в отношении полярно противоположных нравственно-этических оснований принимаемых решений.

Оценка финансово-экономических затрат приобретала достаточно взвешенный реалистичный характер при обсуждений этич-

ности того или иного выхода из многозначной проблемно-конфликтной ситуации. Все в большей мере при оценке участниками была представлена развернутая рефлексия этической неадекватности или достоинства того или иного выхода.

Фокус доминирования прагматичных акцентов в разборе ситуаций сменялся более развернутым обсуждением нравственного облика субъекта ситуации, с которым идентифицировался автор высказываний.

От формально-логического принятия заданий на занятиях участники переходили к личностно заинтересованной позиции с высокой мерой вовлеченности и личной проекции в анализ аналогичных ситуаций из собственной жизни.

Такие изменения выступили свидетельством валидности созданных на втором этапе исследования психологических условий для сопровождения намеченных новообразований участников развивающего факультатива.

В качестве ведущего новообразования выступило достижение взаимной опосредованности нравственно-этических и финансово-экономических суждений в ходе анализа содержания проблемно-конфликтных ситуаций и обоснования направлений их разрешения.

Заключение. Исследование позволило подтвердить гипотезу о том, что в условиях, создаваемых на занятиях развивающего курса, был поддержан динамичный переход участников от диффузной нравственно-экономической идентификации к осознанному уровню самоопределения. Инициированные в курсе занятий возможности участников апробировать альтернативные ролевые позиции при разрешении проблемно-конфликтных ситуаций, анализировать их нравственно-этические основания позволили приобрести опыт вдумчивой, осознанной ориентировки в задачах обеспечения финансово-экономического благополучия.

Прикладное значение проводимого нами цикла исследования предопределяется высоким воспитательным эффектом проводимых занятий, раскрывающим участникам перспективы

продуктивных направлений взросления, достижения социальной и личностной зрелости.

Библиографический список

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современно-го психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131–143.
2. Артемьева Е.Ю. Сборник задач по теории вероятностей и математической статистики для психологов. М.: Изд-во МГУ, 1969. 92 с.
3. Братусь Б.С. Психология нравственного сознания в контексте культуры. М.: Менеджер, Роспедагенство, 1994. 60 с.
4. Бричковская О.О., Шибалева Л.В. Преодоление диффузности нравственно-экономической идентификации в юношеских группах как направление развивающих программ // Северный регион: наука, образование, культура. 2016. № 2 (34). С. 156–161.
5. Геворкян С.Р. Проблемно-конфликтные ситуации и экзистенциальная рефлексия личности // Интеграция образования. 2005. № 1/2. С. 143–146.
6. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
7. Дробницкий О.Г. Моральная философия: Избранные труды. М.: Гардарики, 2002. 523 с.
8. Ивеков А.И. Трактат термина «идентичность»: методологические аспекты // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 3(53): в 3 ч. Ч. III. С. 64–69.
9. Козлов В.В., Конобеев Г.М., Мазур Е.Ю., Марицас К., Патырбаева К.В. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: кол. монография / науч. ред. К.В. Патырбаева. Пермь: Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. 250 с.
10. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 336 с.

11. Леонтьев Д.А. Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2005. № 4. С. 37–42.
12. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
13. Леонтьев Д.А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.09.2017).
14. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
15. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя. Психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. М.: Смысл, 2007. 255 с.
16. Сандлер Т.С. Задачный подход в исследовании развития экономического и нравственно-этического самоопределения юношества // Научный диалог. 2012. № 1. С. 46–62.
17. Семенов И.Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии высшей школы экономики // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2007. № 3. С. 108–126.
18. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
19. Татарко С.А. Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсии // Психологическая диагностика. 2009. № 1. С. 1–39.
20. Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества: докл. на отчетно-выбор. собр. // Общее собрание РАО, 29–30 октября 2013 г. М., 2013. № 5. С. 6–20.
21. Чекрыгина Т.А. Социокультурные детерминанты идентификации личности: монография. Ростов н/Д: РГУ, 2006. 320 с.
22. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.
23. Эриксон Э. Детство и общество. М.: Университетская книга, 1996. 592 с.
24. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.
25. Marcia J.E. Development and Validation of ego-identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1966. 3. P. 551–558.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-43-1-47>

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AND INDICATORS OF THE TRANSITION OF YOUTH FROM DIFFUSIVE MORAL AND ECONOMIC IDENTIFICATION TO INTENDED SELF-DETERMINATION IN PROBLEM-CONFLICT SITUATIONS

O.O. Brichkovskaia (Surgut, Russia)

Abstract

The problem of the research was studying the empirical manifestations and psychological mechanisms of development of the personal and social identity of youth, which have multiple expressions in different spheres of life practice. The subject of the analysis was the manifestations and mechanisms of the development of moral and economic identity in their unity. As positive dynamics, the change in the quality of identity was examined on the basis of the transition from a little-intended identification of youth with adult life patterns to a conscious self-determination.

The purpose of the research was: a) to identify indicators that testify to overcoming isolation and achieving the integration of moral, financial and economic orientation of youth representatives, in justifying their decisions in uncertain problem-conflict situations; b) to identify a complex of psychological conditions conducive to the transition of young people to higher levels of identity on the basis of a change of little-intended identification with samples of successful adults to ever higher levels of moral and economic self-determination in specially created conditions; to characterize the trends of such a transition.

The methodological basis of the work was the provisions of the cultural-historical approach on the interactive nature of mental neogeneses; the principles of the activity approach to understanding the high levels of the identity of the individual as the result of an intended self-determination of the subject, replacing a little-intended "diffusive" identification; principles of genetic-modeling research of psychological mechanisms of the formation of neogenesis in specially created conditions of developing classes.

The research presented in the article is based on the proposition that the quality of self-determination is predetermined by an indicative basis. Accompanying the participants of developing classes in the design of increasingly distinct moral orientations in the interpretation of ambiguous moral and economic problems is organized based on the patterns of interiorization, substantiated in the works of P.Ia. Gal'perin and representatives of his scientific school.

Results. Empirical manifestations of integrative neogenesis, namely moral and economic self-determination of college students, are revealed. It is shown that they

can be the quality of the participants' statements about the principles of solving problem-conflict situations that activate existential reflexion. The conditions under which the enrichment of youth judgments about the fact that morally justified life principles do not become a tool for solving problems and tasks related to the organization of the financial and economic organization of a prosperous life are singled out. It is shown that, under conditions of spontaneous identification with the samples of a successful adult life, the transition of young people from the practical level of orientation to higher levels of existential vital signs is necessary, but not sufficient for their transformation into a tool for solving dilemmas, if their content requires financial and economic self-determination.

The study made it possible to characterize empirical manifestations of high levels of integration of moral and financial-economic judgments. It is shown that the achievements of students in the movement to these levels are not the same and depend on the measure of acceptance of resolved dilemmas as personally significant ones. The article characterizes psychological conditions that contribute to a more successful transition of students from diffusive levels of moral and economic identification to conscious self-determination. These include the selection of content and presentation forms of moral and economic dilemmas requiring a two-level orientation in a pragmatic and morally justified parts of its resolution; providing the participants with an orientation scheme that makes it possible to reveal the multi-valued relationship between these two aspects of analysis and the rationale for the solution; the use of techniques that ensure the transformation of the content of dilemmas into personally significant life situations, the use of techniques to activate the existential reflexion of participants in the justification of possible directions for their solution in conditions of problematic polylogues.

Conclusion. The research made it possible to concretize the understanding of high levels of social and personal identity in youth on the part of the dynamics of moral and financial-economic identification in their unity. It is shown that in the conditions of spontaneous formation, isolated and unproductive directions of their formation are revealed. The psychological conditions necessary to support the integration of these neogen-

eses in adolescence in the direction of productive trajectories have been substantiated.

The indicators of the positive dynamics of the transition of young men to higher levels of moral and economic self-determination, corresponding to social and personal maturity, have also been revealed. They are empirical manifestations of mutual mediation of moral-ethical and financial-economic judgments in the course of analysis of problem-conflict situations and the justification of the ways to resolve them.

References

1. Antonova N.V. (1996). The problem of personal identification in the interpretation of modern psychoanalysis, interactionism and cognitive psychology // *Issues of psychology*, 1, 131–143.
2. Artem'eva E.Iu. (1969). Collection of problems in probability theory and mathematical statistics for psychologists. Moscow, Izd-vo MGU, 92 p.
3. Bratus' B.S. (1994). Psychology of moral consciousness in the context of culture. Moscow, Manager, Rospedagenstvo, 60 p.
4. Brichkovskaia O.O., Shibaeva L.V. Overcoming the diffuseness of moral and economic identification in youth groups as a direction of developing programs // *Northern region: science, education, culture*, 2(34), 156–161.
5. Gevorkian S.R. (2005). Problem-conflict situations and existential reflection of the personality // *Integration of education*, 1–2, 143–146.
6. Ginzburg M.R. (1988). Personal self-determination as a psychological problem // *Issues of psychology*, 2, 19–26.
7. Drobnitskii O.G. (2002). *Moral Philosophy: Selected Works*. Moscow, Gardariki, 523 p.
8. Ivekova A.I. (2015). Interpretation of the term «identity»: methodological aspects // *Historical, philosophical, political and legal sciences, culturology and art history. Issues of theory and practice*. Tambov, Gramota, 3(53): in 3 parts. Part III, 64–69.
9. Kozlov V.V., Konobeev G.M., Mazur E.Iu., Maritsas K., Patyrbaeva K.V. (2012). Identity: socio-psychological and socio-philosophical aspects: collective monograph. Perm, 250 p.
10. Kon I.S. (1984). In search of oneself: personality and self-awareness. Moscow, Politizdat, 336 p.
11. Leont'ev D.A. (2005). Modeling the «existential dilemma»: an empirical study of a personal choice // *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 4, 37–42.
12. Leont'ev D.A. (2000). The test of meaningful orientations. Moscow, Smysl, 18 p.
13. Leont'ev D.A. (2011). Reflection phenomenon in the context of the problem of self-regulation // *Psychological research: electronic scientific journal*, 2(16). Available at: psystudy.ru (accessed September 18, 2017).
14. Mislavsky Iu.A. (1991). Self-regulation and personality activity in adolescence. Moscow, Pedagogika, 152 p.
15. Nizovsky N.A. (2007). Man as the author of himself. Psychosemantic study of life principles in the structure of a self-developing personality. Moscow, Smysl, 255 p.
16. Sandler T.S. (2012). A Task Approach in the Study of Development of Economical and Moral Ethical Self-Determination of Youth // *Scientific Dialogue*, 1, 46–62.
17. Semenov I.N. (2007). The development of the problems of reflection and its study at the Faculty of Psychology of the Higher School of Economics // *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 3, 108–126.
18. Slobodchikov V.I. (2000). Fundamentals of psychological anthropology. The psychology of human development: the development of subjective reality in ontogenesis. Moscow, School Press, 416 p.
19. Tatarko S.A. (2009). Measurement of identity within the framework of the status model of J. Marcia // *Psychological diagnostics*, 1, 1–39.
20. Fel'dshtein D.I. (2013). Functional load of the Academy of Education in determining the prin-

- principles and conditions for the development of a growing person on a historically new level of society: a report // The General Meeting of RAE, October 29–30. Moscow, 5, 6–20.
21. Chekrygina T.A. (2006). Sociocultural determinants of identity: monograph. Rostov-on-Don, RGU, 320 p.
22. Shneider L.B. (2007). Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnosis. Moscow, The Moscow Institute of Psychology and Social Sciences, 128 p.
23. Erickson E. (1996). Childhood and Society. Moscow, University Book, 592 p.
24. Erickson E. (1996). Identity: youth and crisis. Moscow, Progress, 344 p.
25. Marcia J.E. Development and Validation of ego-identity status // Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551–558.

УДК 159.9

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА АЛЕКСИТИМИИ ПОДРОСТКОВ В НОРМЕ И ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НЕОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА

Е.Ю. Брель (Томск, Россия)

Аннотация

Цель исследования: в статье представлены результаты изучения выраженности алекситимии и ее факторная структура у «практически здоровых» подростков и подростков с задержкой психического развития (ЗПР).

Материалы и методы. Выборка исследования: группа 1 – 84 человека (из них 35 мальчиков и 49 девочек) с задержкой психического развития конституционального и психогенного генеза. Группа 2 – 153 «практически здоровых» респондента (из них 96 мальчиков и 57 девочек). Возраст всех испытуемых 12–15 лет. Психодиагностическое исследование проведено с применением Торонтской алекситимической шкалы (TAS), характерологического опросника Г. Шмишека, шкалы тревожности Дж. Тейлор, теста-опросника А. Басса и А. Дарки, теста-опросника способности к эмпатии И.М. Юсупова, опросника Г. Айзенка. Полученные данные подвергнуты статистической обработке (определение достоверности различий по t-критерию Стьюдента, факторный анализ образов).

Результаты. Зафиксирована выраженность алекситимии у 61,9 % испытуемых с ЗПР и 42,5 % «практически здоровых» испытуемых. При проведении факторного анализа в группе испытуемых с

ЗПР факторизуемые параметры сгруппированы в 6 смысловых факторов: «Тревожная нестабильность», «Гипоэмпатийные переживания», «Проявленная агрессивность», «Экстравертированная гипертимность», «Скрытая враждебность» и «Возрастные особенности». У «практически здоровых» школьников факторная структура включает 7 смысловых факторов: «Проявленная агрессивность», «Гипоэмпатийные переживания», «Экстравертированная гипертимность», «Экзальтированная неуравновешенность», «Тревожные переживания», «Враждебная обида», «Подозрительная враждебность».

Выводы. Психологическая структура алекситимии в выборке школьников с ЗПР не несет принципиальных отличий от структуры алекситимии у «практически здоровых» испытуемых. Понимание алекситимии как неспецифического фактора риска развития психосоматических заболеваний обуславливает возможность использования результатов исследования при разработке мероприятий по психологической профилактике алекситимии как части программ по стабилизации психического здоровья детей и по снижению соматизации.

Ключевые слова: задержка психического развития, алекситимия, факторный анализ, психическое здоровье, соматизация.

Изучение задержки психического развития актуально и для психологической, и для медицинской науки. Современные исследования не дают единого представления ни о четких диагностических рамках ЗПР, ни о возрастных границах этого диагноза [Емелина, Макаров, 2011]. В результате возможен неверный выбор обучающей стратегии ребенка. При своевременном специально организованном обучении и воспитании возможна эффективная коррекция отставания развития психических процессов и незрелости эмоционально-волевого развития детей с ЗПР [Филиппова, Барыльник, Исмаилова, 2015; Филиппова, Барыльник, Деева, 2016].

По этиопатогенетическому принципу традиционно выделяют четыре вида задержки психического развития: конституционального, психогенного, соматогенного и церебрально-органического происхождения [Лебединская, 2005]. Первые два исследователя не связывают с наличием органических поражений головного мозга. Дети с ЗПР конституционального генеза (гармоническим инфантилизмом) демонстрируют черты более младшего возраста: преобладание игровых интересов, недоразвитие учебной мотивации, и при благоприятных образовательных условиях они показывают устойчивую положительную динамику обучения. Поскольку ЗПР психогенного генеза в основном связыва-

ют с неблагоприятными условиями воспитания и нарушением семейных взаимоотношений, то дети с таким диагнозом также позитивно реагируют на обучение при условии организации комплексного психологического сопровождения семьи [Скоромец, Крюкова, Семичова и др., 2011].

Исследователи отмечают общую незрелость эмоционально-волевой сферы при задержках конституционального и психогенного происхождения. В связи с этим изучение выраженности алекситимии в структуре личности таких детей приобретает особую актуальность. При выраженной алекситимии эмоциональная сфера отличается слабой дифференцированностью. Алекситимики обнаруживают неспособность к распознаванию и точному описанию собственного эмоционального состояния, а тем более эмоционального состояния других людей, они не могут оценить модальность переживаний, им сложно понять огорчены они, встревожены или раздражены, в стрессовых ситуациях у них могут возникать аффективные срывы [Гаранян, Холмгорова, 2003; Искусных, 2015; 2016]. Алекситимия проявляется в неспособности к рефлексии, что приводит к упрощению жизненной направленности, обеднению взаимосвязей с окружающим миром, иногда – некоторой инфантильности [Шейнина, Третьякова, 2016].

Изучение выраженности алекситимии, характеризующейся именно эмоциональной некомпетентностью, неспособностью человека воспринимать или выражать свои чувства, а также ее взаимосвязей с другими психологическими компонентами структуры личности детей с ЗПР будет способствовать построению обучающих программ и программ психологического сопровождения всех участников образовательного процесса.

Материалы и методы исследования. Группа 1 – 84 человека (из них 35 мальчиков и 49 девочек). Возраст испытуемых 12–15 лет. Анализ медицинских карт испытуемых позволил нам зафиксировать в анамнезе наличие задержки психического развития конституционального и психогенного генеза. По результатам самоотчетов все испытуемые оценили свое состо-

яние как «хорошее» и «вполне удовлетворительное». Поскольку на предшествующих этапах обучения задержка психического развития у этих испытуемых не была компенсирована, мы условно называем данную группу «Испытуемые с ЗПР». Учитывая психологические особенности развития данной категории школьников, применение диагностического инструментария в этой группе осуществляли в режиме индивидуального тестирования с элементами собеседования.

Группа 2 – 153 испытуемых (из них 96 мальчиков и 57 девочек). Возраст испытуемых 12–15 лет. Анализ медицинских карт и беседа с классными руководителями и родителями позволили нам зафиксировать у респондентов отсутствие хронических соматических заболеваний. Исходя из определения здоровья как состояния физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствия болезней или физических дефектов, а также полученных о респондентах сведений, мы относим их к категории «практически здоровых».

Диагностическая работа была проведена с применением следующих методов.

1. Психодиагностические методы исследования (Торонтская алекситимическая шкала (TAS), характерологический опросник Г. Шмишека, шкала тревожности Дж. Тейлор, тест-опросник А. Басса и А. Дарки, тест-опросник способности к эмпатии И.М. Юсупова, опросник Г. Айзенка).

2. Методы статистической обработки и анализа результатов исследования (определение достоверности различий по t-критерию Стьюдента, факторный анализ образов с косоугольным вращением промакс).

Результаты исследования и обсуждение. При диагностике уровня алекситимии по Торонтской алекситимической шкале были зафиксированы результаты, представленные в табл. 1.

Определение статистических различий по t-критерию Стьюдента показало, что у испытуемых группы 1 показатели алекситимии достоверно выше, чем у испытуемых группы 2 (при средних значениях 76,7 и 62,7 $t = 7,3$).

Таблица 1

Уровень алекситимии по Торонтской алекситимической шкале

Table 1

Level of alexithymia accordin to the Toronto alexithymic scale

	Группа 1			Группа 2		
	Всего	Мальчики	Девочки	Всего	Мальчики	Девочки
Низкий уровень алекситимии	4,8 %	-	8,2 %	29,4 %	16,3 %	13,1 %
Средний уровень алекситимии	33,3 %	22,9 %	40,8 %	28,1 %	16,9 %	11,2 %
Высокий уровень алекситимии	61,9 %	77,1 %	51,0 %	42,5 %	29,4 %	13,1 %

При дальнейшем проведении психодиагностического исследования с применением вышеуказанных методик было выявлено, что при выраженной алекситимии школьники с ЗПР демонстрируют статистически более высокие показатели в сравнении с «практически здоровыми» школьниками:

- по личностной тревожности;
- по выраженности гипертимического, возбужденного, тревожного и циклоидного типов акцентуации характера;
- по показателям косвенной агрессии, раздражения, обиды, подозрительности, чувства вины, а также индексам враждебности и агрессивности;

– по показателям нейротизма.

По отдельным шкалам опросника способности к эмпатии И.М. Юсупова их показатели при выраженной алекситимии статистически достоверно ниже, чем у практически здоровых сверстников: «Эмпатия с родителями» ($t = 4,38$), «Эмпатия с детьми» ($t = 2,04$) и «Эмпатия с героями художественных произведений» ($t = 2,82$).

При проведении факторного анализа образов с косоугольным вращением промакс в выборке школьников с задержкой психического развития 32 факторизуемых параметра были сгруппированы в 6 смысловых факторов (табл. 2).

Таблица 2

Факторная структура алекситимии в выборке школьников с ЗПР

Table 2

Factor structure of alexithymia in a sample of schoolchildren with mental retardation

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
1	2	3	4	5	6	7
Возраст	0,05	0,23	0,15	-0,01	-0,01	0,70
Пол	0,28	0,27	-0,11	0,03	0,73	-0,04
Гипертимность	0,23	0,06	0,13	0,73	0,15	-0,21
Неуравновешенность	0,47	0,01	0,33	0,19	0,06	0,44
Эмотивность	0,38	-0,49	-0,17	-0,04	0,29	-0,09
Педантичность	0,64	0,17	0,05	0,07	-0,03	-0,31
Тревожность	0,69	-0,18	0,01	-0,17	-0,23	0,07
Циклоидность	0,71	0,12	0,03	0,29	0,24	0,12
Демонстративность	0,34	0,06	0,14	0,34	-0,02	-0,01
Возбудимость	0,52	0,13	0,50	0,28	0,17	0,08
Дистимичность	0,27	0,00	0,11	-0,62	0,10	-0,15
Экзальтированность	0,60	0,21	0,11	0,15	0,47	-0,14
Эмпатия с родителями	0,11	-0,63	-0,31	0,35	0,09	0,05
Эмпатия с животными	0,02	-0,62	0,16	-0,12	0,29	-0,35
Эмпатия со стариками	-0,11	-0,67	0,09	0,10	0,05	0,19
Эмпатия с детьми	0,09	-0,74	-0,05	0,22	0,01	0,11
Эмпатия с героями	0,09	-0,69	0,05	-0,17	-0,12	-0,21

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7
Эмпатия с незнакомыми	-0,02	-0,64	0,03	-0,01	0,04	0,26
Эмпатия сумма	0,04	-0,98	-0,02	0,08	0,09	0,01
Тревожность (Тейлор)	0,59	-0,17	0,06	-0,32	-0,16	-0,16
Экстраверсия	0,15	0,13	0,33	0,76	0,12	-0,07
Нейротизм	0,83	-0,05	0,16	-0,06	0,16	0,18
Физическая агрессия	0,06	-0,07	0,74	0,18	-0,06	-0,05
Косвенная агрессия	0,05	-0,07	0,34	-0,20	0,41	-0,19
Раздражение	0,35	0,07	0,62	-0,18	0,04	0,12
Негативизм	-0,03	0,02	0,52	0,08	0,00	-0,39
Обида	0,46	-0,04	0,55	0,10	-0,07	0,23
Подозрительность	-0,07	0,02	0,19	0,10	0,83	0,04
Вербальная агрессия	-0,08	0,04	0,62	0,05	0,39	0,01
Чувство вины	0,66	0,07	0,18	0,22	0,27	0,04
Индекс враждебности	0,23	-0,03	0,53	0,16	0,62	0,17
Индекс агрессивности	0,13	0,01	0,88	0,07	0,22	0,03
Собственное значение фактора	4,77	4,12	3,90	2,42	2,72	1,52
% объясняемой дисперсии	15,18	13,42	12,75	8,82	8,36	5,61

В первый фактор с высокими положительными значениями вошли такие шкалы, как неуравновешенность, педантичность, тревожность, циклоидность, возбудимость, экзальтированность, тревожность по шкале Дж. Тейлор, нейротизм, обида и чувство вины. Достаточно большое количество шкал обуславливает сложности в определении их единого семантического пространства. Однако мы определили этот фактор как «Тревожная нестабильность». Включение в фактор сразу трех тревожных характеристик (тревожная акцентуация характера, личностная тревожность и нейротизм) объясняют природу эмоциональной неуравновешенности личности. Тревожная составляющая выступает в качестве дестабилизирующей характеристики, которая в результате постоянного ощущения волнения и беспокойства провоцирует неуравновешенность и циклоидность. Предвосхищение опасности создает базу для постоянной готовности к ней человека, что выражается в повышенной возбудимости.

Во втором факторе, названном нами «Гипоэмпатийные переживания», со значимыми отрицательными вкладками находятся все показатели эмпатии по опроснику И.М. Юсупова и показатель эмотивности.

В третий смысловой фактор «Проявленная агрессивность» с высокими положительными значениями вошли показатели возбудимости, физической агрессии, раздражения, негативизма, обиды, вербальной агрессии, а также индекса враждебности и индекса агрессивности.

В четвертом факторе «Экстравертированная гипертимность» с высокими положительными вкладками объединены гипертимность и экстраверсия, а также отсутствие дистимических реакций. Соединение в нем указанных психологических составляющих позволяет говорить о внешней векторности эмоциональных переживаний и их активной направленности на социальное окружение.

Пятый фактор представлен пятью значимыми вкладками: пол, экзальтированность, косвенная агрессия, подозрительность и индекс враждебности. Этот фактор мы назвали «Скрытая враждебность». Мы относим сочетание данных психологических характеристик именно к женскому стереотипичному варианту поведения. Проявление скрытых форм враждебного реагирования может быть свойственно девочкам в результате их более выраженной социальной нормативности. Общество чаще осуждает открытое проявление агрессии девушками, в то время как у юношей

в отдельных случаях это может рассматриваться как достоинство и показатель социальной успешности. Поэтому девушки действуют более завуалированными способами для реализации своих агрессивных намерений и действий.

Шестой фактор был назван «Возрастные особенности». Он объединяет только два параметра со значимыми вкладами: возраст и неуравновешенность. Дополнительно в него входят недостоверные, но относительно высокие вклады по шкалам эмпатия с животными, эмпатия с героями художественных произведений, эмпатия с незнакомыми людьми. Интерес представляет, на наш взгляд, отсутствие на данном возрастном этапе сострадания и сочувствия к животным или

героям художественных произведений при выраженном эмпатическом стремлении к незнакомым и малознакомым людям. Очевидно и снижение значимости знакомого социального окружения в результате постоянных высоких требований, предъявляемых к подростку. Формируется оторванная от реальности ориентация на более широкое социальное взаимодействие, с которым и связываются возможные перспективы развития и успешности.

В выборке «практически здоровых» испытуемых эмпирически обнаружено, что 32 факторизуемых параметра можно сгруппировать в 7 смысловых факторов, объясняющих 58 % всей возможной дисперсии смыслов (табл. 3).

Таблица 3

Факторная структура алекситимии в выборке «практически здоровых» школьников

Table 3

Factor structure of alexithymia in the sample of «practically healthy» schoolchildren

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6	Фактор 7
1	2	3	4	5	6	7	8
Возр. интервал	0,00	0,04	-0,10	0,02	0,12	-0,03	0,03
Образование	-0,18	0,06	0,29	0,09	-0,12	0,11	-0,21
Гипертимность	0,15	0,11	0,81	-0,02	-0,06	0,00	0,02
Неуравновешенность	0,15	0,07	-0,10	0,77	-0,11	0,09	-0,05
Эмотивность	-0,15	-0,43	0,27	0,39	0,15	-0,03	-0,20
Педантичность	-0,11	0,14	-0,18	0,52	0,26	-0,07	0,29
Тревожность	0,04	0,09	-0,08	0,02	0,76	0,13	0,08
Циклоидность	0,14	-0,06	0,24	0,55	0,34	-0,09	0,11
Демонстративность	-0,01	0,14	0,63	0,07	0,07	0,08	0,03
Возбудимость	0,54	0,00	0,10	0,11	0,38	-0,01	-0,09
Дистимичность	0,01	-0,02	-0,47	0,41	0,26	0,01	0,09
Экзальтированность	0,06	0,21	0,07	0,44	0,47	0,00	0,03
Эмпатия с родителями	-0,06	-0,55	-0,03	0,08	-0,03	-0,25	0,26
Эмпатия с животными	-0,13	-0,66	0,07	0,07	0,18	-0,08	0,02
Эмпатия со стариками	0,10	-0,59	-0,13	0,08	-0,03	0,09	-0,13
Эмпатия с детьми	0,00	-0,70	0,13	-0,11	0,00	-0,05	0,09
Эмпатия с героями худож. произведений	-0,11	-0,58	0,02	0,23	0,19	0,15	-0,09
Эмпатия с незнакомыми людьми	-0,04	-0,70	0,07	-0,06	0,02	0,11	-0,05
Общая эмпатия	-0,06	-0,98	0,04	0,08	0,09	-0,01	0,02
Тревожность (Тейлор)	0,17	0,14	-0,28	0,06	0,72	0,10	0,11
Экстраверсия	0,18	-0,03	0,76	-0,02	-0,17	-0,03	0,01
Нейротизм	0,20	0,07	-0,03	0,29	0,72	0,13	-0,04
Физич. агрессия	0,65	-0,21	0,05	-0,10	0,13	0,12	0,20
Косв. агрессия	0,40	0,07	0,14	0,11	0,01	0,40	-0,08
Раздражение	0,66	-0,01	-0,11	0,10	0,18	0,18	0,04
Негативизм	0,69	-0,02	0,09	0,10	-0,20	0,20	-0,05

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8
Обида	0,21	-0,02	-0,02	0,02	0,24	0,80	0,15
Подозрительность	0,28	0,01	0,00	0,13	0,06	0,17	0,79
ВА	0,61	-0,06	0,24	0,01	0,05	-0,16	0,43
Чувство вины	0,08	0,06	-0,02	0,51	0,25	0,32	0,09
Индекс враждебности	0,33	-0,02	-0,02	0,10	0,19	0,64	0,62
Индекс агрессивности	0,87	-0,11	0,12	-0,01	0,17	0,04	0,31
Собственное значение фактора	3,44	3,76	2,37	2,22	2,69	1,65	1,70
% объясняемой дисперсии	11,36	12,48	7,24	7,29	8,31	5,82	5,35

В первый фактор «Проявленная агрессивность» с положительными высокими значениями вошли такие шкалы, как агрессивность, негативизм, раздражительность, физическая агрессия и вербальная агрессия. По отношению к алекситимии этот фактор можно считать проявлением компенсаторных механизмов: недостаточная эмоциональная чувствительность и, возможно, осознание некоторой неадекватности собственных реакций по отношению к интересам и переживаниям партнеров по коммуникации порождает внутреннее возбуждение. Это возбуждение создает когнитивный резонанс поведенческих реакций в виде физической и вербальной агрессии, направленной на ближайшее окружение. Скорее всего, каузальность собственных действий не осознается, а «виноватыми» оказываются партнеры по коммуникации, спровоцировавшие подобные реакции. Это подтверждается выраженным негативизмом и увеличенной раздражительностью. В качестве невыраженной тенденции в первый фактор также входят психологические показатели косвенной агрессии, враждебности, подозрительности, обиды и нейротизма. Такие шкалы добавляют в семантическое пространство первого фактора алекситимии элементы внутренних переживаний на фоне высокой реактивности. Возникшие подозрительность, враждебность и обида не накапливаются и трансформируются во внешнюю, «проявленную агрессивность».

Во втором факторе «Гипоэмпатийные переживания» со значимыми отрицательными вкладками находятся все показатели эмпатийного опросника И.М. Юсупова и показатель эмотивности. Очевидно, что у значительной части

подростков алекситимия проявляется в сниженной способности к сочувствию и состраданию ко всему, что их окружает. На наш взгляд, это обусловлено такой психологической характеристикой алекситимии, как общее снижение эмоциональной чувствительности по отношению к себе и, как следствие, по отношению к окружающему миру. Эмоционально тонкое восприятие чужого состояния становится невозможным при отсутствии способности к идентификации собственных эмоций.

Третий смысловой фактор структуры алекситимии объединяет со значимыми вкладками высокую гипертимичность, экстравертированность, выраженную демонстративность и отсутствие дистимических реакций. Мы назвали этот фактор «Экстравертированной гипертимностью», так как экстравертированная направленность личности задает «внешний» вектор эмоциональных переживаний, а повышенная чувствительность к стимулам, предъявляемым ближайшим окружением, создает содержание и насыщенность этих переживаний. Определенно можно утверждать наличие эффекта «эмоционального отзеркаливания», который проявляется в поверхностно-демонстративном поведении в ситуации рефлексии – алекситимичности. Это попытка сохранения личностной аутентичности, которая, судя по отсутствию дистимических реакций, является достаточно успешной. Кроме обозначенных параметров, тенденцию смыслового единства с третьим фактором имеют шкалы низкой тревожности, высокой эмотивности, циклоидности и вербальной агрессии. Немотивированные, эмоционально насыщенные перепады настроения не вызывают тревоги у таких ре-

спондентов, а экстравертированная направленность упрощает вербализацию агрессии.

Четвертый фактор «Экзальтированная неуравновешенность» включает следующие шкалы с большими вкладами: неуравновешенность, циклоидность, педантичность, чувство вины, экзальтированность, дистимические реакции. Семантическое пространство понимания алекситимии, обозначенное в этом факторе, скорее всего, свидетельствует об активном осознании респондентами собственной эмоциональной нечувствительности, что и находит отражение в повышенном чувстве вины, циклоидности и неуравновешенности. Такое сочетание характеристик можно назвать личностным аутопейзисом системы психологических особенностей коммуникации, это попытка самосохранения психологического равновесия и гармонии. По всей вероятности, эта стратегия компенсации не является эффективной: ощущая вину и проявляя экзальтированную педантичность, невозможно выстроить «ровные» эмоциональные коммуникации. К тому же такому аутопейзису мешает проявление циклоидности, что неминуемо приводит респондентов к дистимии. По силе эмоционального напряжения фактор «Экзальтированной неуравновешенности» является самым значительным из всех смысловых факторов алекситимического расстройства личности. Из менее значимых параметров, образующих данный фактор, эмотивность еще раз подчеркивает эмоциональное напряжение и фрустрированность ситуации коммуникативного взаимодействия. Нейротизм как показатель силы нервной системы свидетельствует, что описанные проявления присущи в большей степени личностям с холерическим и меланхолическим типами темперамента.

В пятый фактор «Тревожные переживания» со значимыми вкладами вошли такие шкалы, как тревожность по Г. Шмишеку, нейротизм, тревожность по Дж. Тейлор и экзальтированность. Тревожность присутствует в структуре алекситимии в качестве одной из важных характеристик, которая связана с сильной нервной системой и влияет на интерсубъективные переживания личности собственной эмоциональной не-

чувствительности. Появление высокой тревожности, скорее всего, связано не с ситуативными, а с личностными особенностями, более устойчивыми по природе и типологическими по этимологии. Коммуникативная активность в силу высокого нейротизма способна вызвать доминирующие тенденции, имеющие либо экстермальную, либо интермальную направленность. В случае интровертированности личности респондентов фактор «Тревожные переживания» остается внешне непроявленным и способен привести к депрессивным состояниям. При экстравертированности, наоборот, тревожность будет иметь внешнее выражение в виде повышенного беспокойства о себе и о партнере по коммуникации. С менее значимыми вкладами в пятый фактор входят шкалы возбудимости, циклоидности, педантичности, дистимии, чувства вины, обиды и отсутствия негативизма. Внутренняя или внешняя общая направленность респондентов определила столь разноплановые дополнительные вклады в фактор «Тревожных переживаний»: у испытуемых с интровертированной направленностью, помимо указанных выше особенностей, будут проявляться педантичность, дистимия и чувство вины, а у экстравертов – возбудимость и циклоидность. Важно отметить, что и те и другие, скорее всего, не будут испытывать негативных переживаний по отношению к членам референтной группы. Но, утверждать, что переживания будут позитивными, тоже нельзя. Однозначно одно: тревожность по пятому фактору символизирует рефлексивное отношение к собственным действиям и не несет негативной окраски.

Шестой фактор, названный «Враждебная обида», представлен всего тремя значимыми вкладами – обида, враждебность и косвенная агрессия. Некоторые участники исследования в аспекте изучения алекситимии проявляют обиду на партнеров по коммуникации, что может быть связано с неумением рефлексировать собственные эмоциональные переживания. Скорее всего, эмоциональное воздействие со стороны воспринимается неадекватно, порождая враждебность и косвенную агрессию. Такая агрессивность не выражается в виде внешних реакций,

а имеет тенденцию накапливаться в качестве внутреннего переживания, что, в свою очередь, создает эффект подавленности и отстраненности и воспринимается окружающими как общая враждебная настроенность. Дополнительно в этот фактор входят шкалы чувства вины, отсутствия эмпатии родителям и негативизма. Чувство вины напрямую коррелирует с обидой, негативизм – с враждебностью. Неудивительно, что такие подростки не испытывают эмпатийных чувств по отношению к родителям: скрытая агрессия, совместно с обидой на окружающих, особенно в подростковом возрасте, распространяется на людей ближайшего окружения, в число которых входят и родители.

Седьмой смысловой фактор «Подозрительная враждебность» объединяет в единое семантическое поле шкалы подозрительности, враждебности и вербальной агрессии. По смысловому содержанию этот фактор похож на первый, с небольшими отличиями в способе проявления агрессии. Некоторые респонденты с алекситимией выработали оборонительную реакцию на эмоциональную область коммуникативных взаимодействий, они как бы изначально готовы негативно отреагировать на эмоциональное воздействие со стороны. Такие подростки подозрительно относятся к глубоким эмоциональным контактам и враждебно воспринимают упреки в свой адрес. На уровне физической агрессии эта враждебность не выходит, но вербальная агрессивность присутствует явно. Из шкал с менее значимыми вкладками в данный фактор следует отметить агрессивность, педантичность, эмпатию к родителям, слабовыраженную эмотивность и повышенную физическую агрессию. Испытуемые с защитной реакцией по седьмому фактору иногда отвечают явной агрессией, педантичны в отношениях. Такая позиция с точки зрения транзактного анализа может быть названа позицией «родителя», диктующего свои условия и не принимающего возражений, что и находит отражение в эмпатии по отношению к родителям.

Заключение. Таким образом, психологическая структура алекситимии в выборке школьни-

ков с ЗПР не несет принципиальных отличий от структуры алекситимии у «практически здоровых» испытуемых.

Как показало проведенное нами исследование, структура алекситимии достаточно многогранна. Для глубокого и полного понимания психологической сущности данной характеристики недостаточно знания только о возможной степени выраженности ее в структуре личности. Важны ее взаимосвязи с такими психологическими характеристиками, как тревожность, агрессивность и эмпатия, поскольку именно они преимущественно формируют алекситимическое пространство личности.

Учитывая данные о крайне затрудненном непосредственном воздействии на алекситимию мероприятий по психологической коррекции и психотерапии, психологам, работающим с алекситимичными индивидами, следует строить работу опосредованно и поэтапно. Плановая организация работы по психологической коррекции тревожности, развитию эмпатийных способностей, вербализации эмоций, социализации агрессивности выступает в данном случае как способ психологической профилактики алекситимии.

Признание алекситимии как одного из неспецифических факторов риска развития психосоматических заболеваний позволяет рассматривать мероприятия по психологической профилактике алекситимии частью программы по стабилизации психического здоровья детей и по снижению соматизации. Данный аспект исследования имеет важное значение в контексте понимания природы и специфики развития психосоматических механизмов реагирования индивида при его взаимодействии с окружающим миром.

Библиографический список

1. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б. Концепция алекситимии // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. Т. 13, № 1. С. 128–145.
2. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2011. № 3. С. 11–16.

3. Искусных А.Ю. Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LIII Междунар. науч.-практ. конф. № 6 (52). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2015. С. 59–68.
4. Искусных А.Ю. Алекситимия у студентов. Распространенность, причины, последствия // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 9 (66). С. 61–65.
5. Лебединская К.С. Альманах института коррекционной педагогики. 2005. № 9/05. URL: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-9/osnovnye-voprosy-klinikii-sistematiki?action=srtme&part=4>
6. Скоромец А.П., Крюкова И.А., Семичова И.Л., Шумилина М.В., Фомина Т.В. Задержки психического развития у детей и принципы их коррекции // Лечащий врач. 2011. № 5/11. URL: <http://www.lvrach.ru/2011/05/15435193/>
7. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Исмаилова А.С. Современный взгляд на задержку психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 10. С. 256–262.
8. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Дева М.А., Кормилицина А.С. Клинико-диагностические аспекты задержек психического развития в детском возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2016 (16). № 4. С. 89–101.
9. Шейнина О.А., Третьякова О.А. Алекситимия как психологическая проблема современного общества // Психолог и вызовы современного общества: матер. VIII Междунар. семинара молодых ученых и аспирантов. Тамбов, 2016. С. 135–140.

FACTOR STRUCTURE OF ALEXITHYMIA OF ADOLESCENTS IN HEALTH AND NONORGANIC GENESIS MENTAL RETARDATION

E.Yu. Brel (Tomsk, Russia)

Abstract

Purpose of the study. The article presents the results of the study of the severity of alexithymia and its factor structure in “practically healthy” and mentally retarded adolescents.

Materials and methods. The sample of the study: group 1 – 84 people (35 boys and 49 girls) with constitutional and psychogenic genesis mental retardation. Group 2 – 153 “practically healthy” respondents (96 boys and 57 girls). The age of all subjects is 12 to 15 years old. The psychodiagnostic study was carried out using the Toronto alexithymic scale (TAS), the characterization questionnaire of G. Shmishek, the anxiety scale of J. Taylor, the test questionnaire of A. Bass and A. Darka, the questionnaire for empathy of I.M. Yusupov, the questionnaire of G. Eysenck. The obtained data were subjected to statistical processing (determination of the reliability of differences according to the Student’s t-test, the factor analysis of images).

Results. The severity of alexithymia was noted in 61.9% of subjects with mental retardation and 42.5% of “practically healthy” subjects. When the factor analysis

was carried out in a group of subjects with mental retardation, the factorized parameters were grouped into 6 semantic factors: “Anxious instability”, “Hypo-empathy experiences”, “Manifest aggressiveness”, “Extraverted hyperthymia”, “Hidden hostility” and “Age features”. In the group of “practically healthy” schoolchildren, the factor structure includes 7 semantic factors: “Developed aggressiveness”, “Hypo-empathic experiences”, “Extraverted hypertension”, “Exalted imbalance”, “Alarming experiences”, “Hostile resentment”, “Suspicious hostility”.

Conclusion. The psychological structure of alexithymia in the sample of schoolchildren with mental retardation does not differ in principle from the structure of alexithymia of “practically healthy” subjects. Understanding alexithymia as a nonspecific risk factor for the development of psychosomatic illnesses makes it possible to use the results of the study in developing measures for the psychological prevention of alexithymia as part of programs to stabilize the mental health of children and to reduce somatization.

Key words: *mental retardation, alexithymia, factor analysis, mental health, somatization.*

References

1. Garanian N.G., Kholmogorova A.B. (2003). The concept of alexithymia // *Social and Clinical Psychiatry*, 13(1), 128–145.
2. Emelina D.A., Makarov I.V. (2011). Delays in the rate of mental development of children (review of literary data) // *V.M. Bekhterev Survey of psychiatry and medical psychology*, 3, 11–16.
3. Iskusnykh A.Iu. (2015). Alexithymia. Causes and risks of the disorder occurrence // *Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology / Collection of articles on the proceedings of the 53rd International Research-to-Practice Conference*, 6 (52). Novosibirsk, SibAK, 59–68.
4. Iskusnykh A.Iu. (2016). Alexithymia among students. Prevalence, causes, consequences // *Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology*, 9(66), 61–65.
5. Lebedinskaia K.S. (2005). Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy, 9/05. Available at: [alldef.ru/en/articles/almanah-9/osnovnye-](http://alldef.ru/en/articles/almanah-9/osnovnye-voprosy-klinikii-sistematiki?Action=rstrme&part=4)
6. Skoromets A.P., Kriukova I.A., Semichova I.L., Shumilina M.V., Fomina T.V. (2011). Children’s mental retardation and the principles of its correction // *The attending physician*, 5/11. Available at: www.lvrach.ru/2011/05/15435193/
7. Filippova N.V., Baryl’nik Iu.B., Ismaililova A.S. (2015). Modern view of mental retardation // *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 10, 256–262.
8. Filippova N.V., Baryl’nik Iu.B., Deeva M.A., Kormilitsina A.S. (2016). Clinical and Diagnostic Aspects of Mental Retardation in Childhood // *Issues of Mental Health of Children and Adolescents*, 16(4), 89–101.
9. Sheinina O.A., Tret’iakova O.A. (2016). Alexithymia as a psychological problem of modern society // *Psychologist and challenges of modern society. Proceedings of the 8th International Seminar of Young Scientists and PhD Students. Tambov*, 135–140.

УДК 159.943.8

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК ЗНАЧИМЫЙ КОМПОНЕНТ ИДЕОМОТОРНОЙ ТРЕНИРОВКИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Л.В. Жмурова (Иркутск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются возможности использования идеомоторной тренировки в процессе обучения игре на фортепиано детей школьного возраста. Основное внимание уделено одной из важных составных частей идеомоторной тренировки – представлению. Анализ научной литературы, теоретическое и практическое изучение этой проблемы показали, что применение представления к обучению в музыкальной школе находится на первоначальном этапе.

Целью статьи является рассмотрение процесса представления как компонента идеомоторной тренировки, применяемой в учебной музыкально-исполнительской деятельности школьников.

Методологическую основу исследования составляют труды отечественных ученых в области проблемы представления (С.Л. Рубинштейн) и идеомоторной тренировки (Л. Пиккенхайн, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, А.В. Алексеев и др.), а также работы В.Г. Асеева по исследованию возрастных особенностей школьников.

Результаты. Проанализированы ключевые понятия «идеомоторная тренировка» и «представление», рассмотрены возрастные особенности школь-

ников с ракурса развития процесса представления. Подтверждено определяющее значение использования представления школьников для повышения качества их музыкально-исполнительской деятельности методом идеомоторной тренировки. Сформулированы варианты апеллирования к представлению в ходе обучения фортепианной игре.

Заключение. В работе проведен анализ научной литературы по вопросу развития представления школьников и применения идеомоторной тренировки на занятиях по игре на фортепиано. Предложенный подход к внедрению многокомпонентной идеомоторной тренировки в обучение школьников представлен как путь к росту качества музыкально-исполнительской деятельности. Планомерное и многостороннее исследование потенциала применения идеомоторной тренировки в музыкально-исполнительской деятельности учащихся детских музыкальных школ является перспективным направлением дальнейших исследований.

Ключевые слова: идеомоторная тренировка, идеомоторика, представление, музыкально-исполнительская деятельность, игра на фортепиано, обучение, предпрофессиональное обучение, возрастные особенности школьников.

Постановка проблемы. В кропотливой ежедневной работе учащихся и профессиональных музыкантов над исполнением музыкальных произведений важное место отводится процессу представления будущего результата как неотъемлемой части внутренней подготовки к воплощению художественного образа в музыкальных звуках. Выдающиеся пианисты и педагоги прошлого обращали внимание на представление звучания музыкального произведения в уме, настойчиво призывая

своих последователей к сознательной работе, к внутренней подготовке. Например, В. Гизекинг утверждает, что «достаточно, чтобы в вашем воображении возник образ определенного звучания, пальцы словно сами собой произведут его необходимую дифференциацию» [Гизекинг, 1970, с. 111]. Г. Коган также уделяет большое внимание целенаправленности работы музыканта и считает, что первой предпосылкой успеха всякой работы, в том числе и работы пианиста, является направление сознания на цель

работы: «...слушай мысленно ту музыку, которую собираешься исполнить, представляя себе то звучание, какое хочешь извлечь» [Коган, 1977, с. 31]. И. Гофман говорит, что «...умственная техника предполагает способность составить себе ясное внутреннее представление о пассаже, не прибегая вовсе к помощи пальцев», «...учащийся должен стремиться выработать в себе способность умственно представлять прежде всего звуковой, а не нотный рисунок» [Гофман, 1961, с. 56]. Многосторонность представления будущего результата кратко можно проиллюстрировать словами А. Рубинштейна: «...раньше, чем ваши пальцы коснутся клавиш, вы должны начать пьесу в уме, то есть представить себе мысленно темп, характер туше и, прежде всего, способ взятия первых звуков, – все это до того, как начать играть фактически. Да, между прочим, каков характер этой пьесы? Что она – драматична, трагична, лирична, возвышенна, мистична?..» [Там же, с. 70].

Цель исследования. Целью настоящей работы является рассмотрение процесса представления как важной составной части идеомоторной тренировки, применяемой в условиях обучения школьников игре на фортепиано.

Методологическую основу исследования составили положения С.Л. Рубинштейна о представлении как о воспроизведенном образе предмета [Рубинштейн, 2008, с. 261], исследования идеомоторной тренировки (Л. Пиккенхайн, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, А.В. Алексеев и др.), исследования возрастных особенностей школьников, проведенные В.Г. Асеевым.

Результаты исследования. Происхождение термина «идеомоторика» от греческого слова *idea* (понятие, представление) и *модео* (движение) говорит о прямой связи между представлением движения и выполнением реального движения. Идеомоторная тренировка предстает в этом смысле как один из способов практической музыкально-исполнительской деятельности и учащихся, и профессионалов, позволяющий улучшить ее качество (Жмурова, 2017). Л. Пиккенхайн приводит следующее определение идеомоторной трениров-

ки: это «повторяющийся процесс интенсивного представления движения, воспринимаемый как собственное движение, который может способствовать выработке, стабилизации и исправлению навыков и ускорить их развитие в практической тренировке» [Пиккенхайн, 1980, с. 116]. Изучали феномены идеомоторики и идеомоторной тренировки такие ученые, как А.Ц. Пуни [Пуни, 1959], П.А. Рудик [Рудик, 1967], П.Ф. Лесгафт, Г.Д. Горбунов, П.В. Бувдзен, А.Н. Соколов и Р.С. Абельская, Л.В. Вишнева (1966, 1969), Л.Б. Ительсон (1972), Л.Д. Гиссен [Гиссен, 1973], А.В. Алексеев [Алексеев, 2004], А.А. Белкин [Белкин, 1983], Е.Н. Сурков [Сурков, 1984], Р.Х. Фарфур¹, С.В. Сизяев², Е.А. Изотов [Изотов³, 2009; 2012], Н.А. Ланцева [Ланцева, 2016], В.А. Дальская⁴, С.М. Елина⁵, М.С. Старчеус [Старчеус, 2010, www] и другие. Эти многочисленные исследования доказали, что тренировка путем яркого и полного правильного представления приносит ощутимый результат и при освоении новых движений, и при устранении недостатков в прежних движениях, и при поддержании и совершенствовании ранее освоенных движений, в том числе при вынужденных перерывах в занятиях. Было установлено, что идеомоторная тренировка лучше влияет на медленные движения, чем на быстрые, в которых меньше осознаваемых когнитивных элементов. Исследователи М. Шеврель (1854), М. Фарадей (1958), Дж. Бред, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Г.П. Стулова [Стулова, 2002] экспериментально доказали, что двигательные представления всегда сопровождаются микросокращениями мышц

¹ Фарфур Р.Х. Применение специальных упражнений (изометрических напряжений и идеомоторных актов) в комплексной методике восстановления после переломов лодыжек: дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1987. 135 с.

² Сизяев С.В. Идеомоторный метод регуляции предстартовых состояний юных спортсменов на этапе начального обучения в ушу: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 175 с.

³ Изотов Е.А. Ассоциативно-идеомоторный тренинг в подготовке керлингистов: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 164 с.

⁴ Жмурова Л.В. Идеомоторная тренировка как способ повышения качества музыкально-исполнительской деятельности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6, № 3А. С. 35–48.

⁵ Елина С.М. Мысленная игра в фортепианном исполнительском искусстве: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2013. 25 с.

[Платонов, 1962]. Все вышеперечисленное подтверждает большую роль представления в идеомоторной тренировке. Далее остановим внимание на процессе представления как таковом.

С.Л. Рубинштейн говорит о представлении как о воспроизведенном образе предмета, отличающимся в большей или меньшей степени наглядностью; фрагментарностью; схематичностью; неустойчивостью; иерархичностью; ассоциативностью одних представлений с другими; обобщенностью, приводящей к созданию художественного образа. Автор обращает внимание на то, что представление – это изменчивое динамическое образование, «каждый раз при определенных условиях вновь создающееся и отражающее сложную жизнь личности» [Рубинштейн, 2008, с. 261–264].

К.К. Платонов указывает, что представление нужно рассматривать как форму отражения в виде наглядно-образного знания, одно из проявлений памяти, следовой образ ранее бывшего ощущения или восприятия [Платонов, 1984]. Как отмечает в своей работе А.М. Новиков, представление является чувственным образом предметов и явлений действительности, ранее воздействовавших на органы чувств, носит более или менее обобщенный характер по сравнению с ощущением и восприятием, отражает наиболее часто повторяющиеся особенности объектов [Новиков, 2013]. Представления, в которых прошлые восприятия настолько переработаны, что содержанию этих представлений нет прямого соответствия ни в прошлом личном опыте, ни в окружающей жизни, автор называет представлениями воображения [Там же].

Представление имеет место во многих сферах деятельности человека, особое значение оно приобретает в профессиональной деятельности, связанной с искусством. С.Л. Рубинштейн считает необходимостью вырабатывать способность вызывать представления и изменять их для художественной и музыкальной деятельности [Рубинштейн, 2008, с. 263]. Так, в вокальной педагогике широко известен метод, «как будто» [Морозов, 2002] являющийся одной из особенностей резонансной техники и осуществляемый

с помощью представления, воображения, ассоциации певца.

В области театральной педагогики можно также отметить влияние представления и переживания на воплощение актером роли, взаимосвязанное с обязательным развитием творческого мышления, воображения [Станиславский, 2017; Александровская, 2011].

В музыкально-исполнительской деятельности, как указывает О.Ф. Шульпяков, имеет место восприятие реальных результатов исполнительского творчества через внутренний образ-представление. При этом автор под представлением понимает мысленное воспроизведение идеального музыкального образа, отражающего не только объективные признаки «представляемого объекта», но и отношение к ним исполнителя; приравнивает его, по существу, к исполнительскому замыслу [Шульпяков, 1986, с. 6–7].

Известно, что для успешного овладения начальными учебными знаниями и навыками, например, письмом, чтением, счетом, рисованием, необходимо развитие пространственного мышления как доминирующего базового интеллектуального фактора, а также пространственного представления [Коногорская, 2014; 2017].

В один ряд с вышеперечисленными учебными навыками также следует отнести и усвоение первоначальных приемов игры на музыкальных инструментах, поскольку именно развитие пространственного мышления юного музыканта позволяет ориентироваться на клавиатуре фортепиано, понимать так называемый «рельеф» клавиатуры, задействовать обе руки исполнителя как поочередно, так и синхронно, продумывать свои предстоящие исполнительские движения, понимать соотношение высоких и низких звуков, различие в регистрах. В музыкально-исполнительской деятельности учащихся применение идеомоторной тренировки, на наш взгляд, требует определенного уровня развития пространственного представления, умения сосредоточиваться, концентрировать внимание, активизировать воображение, действовать осознанно.

Возможности использования с первого класса музыкальной школы представления как части идеомоторной тренировки обусловлены возрастными особенностями школьников, которые мы кратко приведем далее, опираясь на работу по возрастной психологии В.Г. Асеева. Так, автор отмечает, что планирование и предвосхищение ребенком своих действий становится возможным уже в дошкольном возрасте в связи с развитием внутренней речи [Асеев, 1989, с. 74].

В младшем школьном возрасте 7–11 лет в представлениях еще требуется опора на наглядные образы предметов. Внутренний план действия становится одним из главных психологических новообразований в сфере умственного развития. Мышление носит конкретный, образный характер, однако становится возможным мыслить о предметах или явлениях, непосредственно не воспринимаемых [Там же, с. 99]. Процессы ощущения и восприятия совершенствуются, резко повышается тонкость и точность работы всех органов чувств, например, точность мышечных ощущений увеличивается на 50 %, улучшается фонематический слух, формируется звуковысотный слух, развиваются умения координировать мелкие движения кистей рук, а также слушание как особая разновидность восприятия и вид учебной деятельности. Поэтому именно этот возраст считается сензитивным для обучения музыке [Там же, с. 95]. Исследователь В.П. Песков упоминает, что именно на этапе создания школьником метапредставления о мире и о себе, которое является результатом содержания обучения, представление становится особой специфической деятельностью, как учение или познание [Песков, 2017, с. 219].

Средний школьный возраст (подростковый, 11–15 лет) становится сензитивным в плане усвоения и совершенствования сложных движений, трудовых навыков, развития ловкости, пластичности, красоты движений. Конкретно-образное мышление переходит к абстрактно-логическому, более глубокому, обобщенному. Приобретаются умения самостоятельно работать [Асеев, 1989, с. 122].

В старшем школьном возрасте, или ранней юности (от 14–15 до 17–18 лет), наблюдается заметный рост физической силы, работоспособности и выносливости по сравнению с предыдущим возрастным периодом. Развиваются и совершенствуются навыки и умения самостоятельной работы, самоорганизации учебной деятельности. Мышление в большей степени становится абстрактно-логическим, теоретическим процессом, интенсивно развивается речь [Там же, с. 154].

Как показало изучение теоретических положений по проблеме исследования, процесс представления играет заметную роль в плане приобретения многих практических учебных навыков, в том числе и игры на фортепиано, а также применения идеомоторной тренировки на занятиях с детьми всех возрастных периодов.

В практической работе с обучающимися игре на фортепиано преподаватели традиционно просят учеников представить что-либо конкретное в зависимости от учебной ситуации на уроке. Ниже приведем основные возможные варианты подобных заданий, которые возможно дополнять и усложнять по мере освоения программы учеником:

– представить звучание какого-либо музыкального инструмента при исполнении определенных фрагментов музыкального произведения. Например, при исполнении крупной формы (вариаций, сонат, концертов) все темы требуется исполнять звуком разных инструментов, то есть так, как если бы это сочинение играл инструментальный ансамбль, камерный или симфонический оркестр;

– представить разные образы и характеры этих тем, ассоциируя их с определенными персонажами конкретно разработанного сюжета для каждого произведения;

– представить, что руки маленького пианиста становятся то легкими, то тяжелыми, но всегда свободными и гибкими в зависимости от содержания музыкального произведения;

– представить, что пальцы стали «пухленькими, толстыми, крупными» (на *legato*) или, наоборот, «остренькими, маленькими, мелкими»

(на пальцевом staccato) в зависимости от нужного способа звукоизвлечения, то есть штриха.

Заключение. Таким образом, представления учащихся музыкантов-инструменталистов играют важную роль в процессе идеомоторной тренировки как обучающего метода. Возрастные особенности младших школьников уже позволяют включить этот метод в практическую деятельность по освоению исполнительских умений и навыков игры на фортепиано. С возрастанием сложности осваиваемой программы расширяются границы представления. Так, от учеников средних и старших классов требуется не только хорошо взаимодействовать с музыкальным инструментом, но и выполнять более сложные задачи, такие как имитация звучания других инструментов на фортепиано, продумывание кульминаций фраз, частей и всего произведения, а также образности, прочтения художественного содержания исходя из нотного текста и стиливых черт и т.п.

Очевидно, что в случае использования идеомоторной тренировки в музыкально-исполнительской деятельности школьников задействуются также и воображение, и творческое мышление учащегося, актуализируются специальные психомоторные способности и имеющиеся пианистические навыки, накопленный музыкально-слуховой багаж, а также фактический жизненный опыт и личная заинтересованность в исполнительском процессе.

Библиографический список

1. Александровская М.Б. Профессиональная подготовка актеров в пространстве Евразийского театра XXI века. СПб.: Чистый лист, 2011. 392 с.
2. Алексеев А.В. Система АГИМ: путь к точности. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 128 с.
3. Асеев В.Г. Возрастная психология. Иркутск, 1989. 196 с.
4. Белкин А.А. Идеомоторная подготовка в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983. 128 с.
5. Гизекин В. Мысли художника // Советская музыка. 1970. № 10. С. 111.
6. Гиссен Л.Д. Психология и психогигиена в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1973. 149 с.
7. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре. М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. 224 с.
8. Изотов Е.А. Особенности использования идеомоторной тренировки в керлинге // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 11 (93). С. 35-38.
9. Коган Г.М. У врат мастерства: психологические предпосылки успешности пианистической работы. М.: Советский композитор, 1977. 176 с.
10. Коногорская С.А. Программа поэтапного развития пространственного мышления младших школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 161-166.
11. Коногорская С.А. Пространственное мышление как компонент общих и специальных способностей обучающихся // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 203-215.
12. Ланцева Н.А. Особенности применения идеомоторной тренировки в фигурном катании // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 4 (134). С. 146-152.
13. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского. М., 2002. 496 с.
14. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
15. Песков В.П. Представления как способности и ресурс одаренной личности // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 216-226.
16. Пиккенхайн Л. Нейрофизиологические механизмы идеомоторной тренировки // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 116-120.
17. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. М.: Медгиз, 1962. 220 с.

18. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. С. 99.
19. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта. М.: Физкультура и спорт, 1959. 307 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713 с.
21. Рудик П.А. Идеомоторные представления и их значение в спортивной тренировке // Психологические вопросы спортивной тренировки. М.: Физкультура и спорт, 1967. С. 15–26.
22. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.: АСТ, 2017. 480 с.
23. Старчеус М.С. Музыка в представлениях и воображении // Играем с начала. 2010. № 1. URL: <http://www.gazetaigraem.ru/a6201001>
24. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором. М.: Владос, 2002. 176 с.
25. Сурков Е.Н. Психомоторика спортсмена. М.: Физкультура и спорт, 1984. 126 с.
26. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Л.: Музыка, 1986. 128 с.

PRESENTATION AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF IDEOMOTOR TRAINING IN THE PROCESS OF SCHOOLCHILDREN'S LEARNING MUSICAL PERFORMANCE

L.V. Zhmurova (Irkutsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article deals with the possibilities of using ideomotor training in the process of teaching schoolchildren to play the piano. The main attention is paid to one of the important components of the ideomotor training that is presentation. The analysis of the scientific literature, theoretical and practical study of this problem have shown that the application of the presentation to teaching in a music school is at the initial stage.

The purpose of the article is to consider the presentation process as a component of the ideomotor training used in the learning musical performance of schoolchildren.

The methodological basis of the research is the works of Russian scientists in the field of presentation problems (S.L. Rubinshtein) and ideomotor training (L. Pikkenkhain, A.Ts. Puni, P.A. Rudik, A.V. Alekseev, etc.), and the work of V.G. Aseev on the study of age characteristics of schoolchildren.

Results. Such key concepts as "ideomotor training" and "presentation" have been analyzed, age features of

schoolchildren from the perspective of the presentation process development have been considered. The decisive importance of using the representation of schoolchildren to improve the quality of their musical performance by the method of ideomotor training has been confirmed. The variants of appealing to the presentation during learning to play the piano have been formulated.

Conclusion. The work has analyzed the scientific literature on the development of the presentation of schoolchildren and the use of ideomotor training in piano lessons. The proposed approach to the introduction of multi-component ideomotor training in the education of schoolchildren is presented as a way to increase the quality of musical performance. A systematic and multifaceted study of the potential for the use of ideomotor training in the musical performance of music schools' pupils is a promising area for further research.

Key words: *ideomotor training, ideomotorics, presentation, musical performance, piano playing, training, pre-professional training, age characteristics of schoolchildren.*

References

1. Aleksandrovskaia M.B. (2011). Professional training of actors in the 21st century Eurasian theatre. St. Petersburg, Chisty list, 392 p.
2. Alekseev A.V. (2004). The system of AGIM: a way to precision. Rostov-on-Don, Feniks, 128 p.
3. Aseev V.G. (1989). Developmental psychology. Irkutsk, 196 p.
4. Belkin A.A. (1983). Ideomotor training in sport. Moscow, Physical education and sports, 128 p.
5. Gizeking V. (1970). The thoughts of the artist // Soviet music, 10, 111.
6. Gissen L.D. (1973). Phycology and Psycho-hygiene in sports. Moscow, Physical education and sports, 149 p.
7. Gofmann I. (1961). Piano playing. Answers to questions about piano playing. Moscow, State Musical Publ., 224 p.
8. Izotov E.A. (2012) The features of the application of ideomotor training in curling // Bulletin of Lesgaft University, 11 (93), 35–38.
9. Kogan G.M. (1977). At Art gate: psychological preconditions of pianistic work success. Moscow, Soviet composer, 176 p.
10. Konogorskaia S.A. (2014). The program of staged development of spacial thinking of junior schoolchildren // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev, 2 (28), 161–166.
11. Konogorskaia S.A. (2017). Spatial thinking as a component of general and special abilities of schoolchildren // Psychology of giftedness and creativity: monograph. Eds. by L.I. Larionova, A.I. Savenkov. Moscow, St. Peterburg: Nestor-Istoriia, 203–215.
12. Lantseva N.A. (2016). The features of the application of ideomotor training in figure skat-

- ing // Bulletin of Lesgaft University, 4 (134), 146–152.
13. Morozov V.P. (2002). Art of resonant singing. Fundamentals of resonant theory and technique. Moscow, Institute of Pedagogics of RAS, Moscow Conservatory, 496 p.
 14. Novikov A.M. (2013). Pedagogics: dictionary of the system of general definitions. Moscow, Publishing house of IET, 268 p.
 15. Peskov V.P. (2017). Presentations as abilities and a resource of a gifted person // Psychology of giftedness and creativity: monograph. Eds. by L.I. Larionova, A.I. Savenkov, Moscow, Saint-Petersburg, Nestor-Istoriia, 216–226.
 16. Pikkenkhain L. (1980). Neurophysiological mechanisms of ideomotor training // Issues of psychology, 3, 116–120.
 17. Platonov K.K. (1962). Issues of labour psychology. Moscow, Medgiz, 220 p.
 18. Platonov K.K. (1984). Short dictionary of the system of psychology definitions. Moscow, Vysshaya shkola, 99.
 19. Puni A.Ts. (1959). Studies on sport psychology. Moscow, Physical education and sports, 307 p.
 20. Rubinshtein S.L. (2008). Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg, Piter, 713 p.
 21. Rudik P.A. (1967). Ideomotor representations and their role in athletic training // Psychological issues of athletic training. Moscow, Physical Education and Sports, 15–26.
 22. Stanislavskii K.S. (2017). Actor self-help. Moscow, AST, 480 p.
 23. Starcheus M.S. (2010). Music in representations and imagination // Playing from the beginning, 1. Available at: www.gazetaigraem.ru/a6201001 [Accessed 28/03/17].
 24. Stulova G.P. (2002). The theory and practice of working with a children's choir. Moscow, Vlados, 176 p.
 25. Surkov E.N. (1984). The psychomotor system of an athlete. Moscow, Physical education and sports, 126 p.
 26. Shul'piakov O.F. (1986). Musical performance technique and an artistic image. Leningrad, Musics, 128 p.

УДК 81`22

ДИСКУРСИВНАЯ МАНИПУЛЯЦИЯ В ШИРОКОМ И УЗКОМ СМЫСЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВЕТСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

Н.В. Бизюков (Красноярск, Россия)

Е.В. Цыганкова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Статья посвящена разновидности языковой манипуляции – дискурсивной манипуляции на материале советского политического дискурса. В статье приводятся специфические черты манипулятивного дискурса, рассматривается дискурсивная манипуляция в широком и узком смысле, дается характеристика ее разновидностям. Автор рассматривает эпитет как языковой материал, обладающий манипулятивным потенциалом.

Основной метод исследования – дискурсивный анализ.

Результатом анализа примеров советского политического дискурса является вывод о том, что приемы манипуляции подразделяются по воздействию на эмоциональную сферу и интеллектуальную.

Вывод. Применение описанных приемов советского политического дискурса не всегда является манипуляцией ради достижения корыстных целей. Целью является скорее стремление иллюстрировать существующее положение вещей, а не изменить взгляды или намерения массового адресата.

Ключевые слова: манипуляция, языковая манипуляция, дискурс, политический дискурс, эпитет.

*Управлять – не столько приказывать,
но больше угадывать волю управляемых,
тогда держава прочна согласием.*

В.Д. Иванов. Русь Великая

Проблема и цель. В первичном значении лексическая единица «манипуляция» обозначает разновидность иллюзионного жанра [Манипуляция] и прагматически не маркирована, поскольку является термином и, следовательно, как элемент лексической системы языка коннотативно нейтральна [Суперанская и др., 2007, с. 107]. Другое значение слова «Манипуляция» подразумевает воздействие [Манипуляция], именно оно является ключевым для настоящей статьи.

Манипуляция массовым сознанием очень широко и тонко используется в политических текстах, направленных на достижение какой-либо очевидной цели (например, победы на выборах) или для поддержания уже заранее

заданной позиции; в этом случае языковые средства отбираются и вводятся в речь с особой тщательностью. При данных обстоятельствах языковой материал тесно переплетается с экстралингвистической ситуацией, выступает в неразрывной связи с историческими и (или) социальными событиями – вертикальным контекстом [Игнатов, 2006, с. 114–115]. Исследователь и массовый адресат имеют дело уже не с текстом, а с более сложным явлением – дискурсом [Белянин, 2009, с. 193].

К широко применяемым приемам манипуляции можно отнести: эвфемизацию и дисфемизацию, метафоры, особенно развернутые, пресуппозиции (в связи с эмпатией автора и, возможно, массового адресата), а также употребление конкретных слов в привязанной к ним ситуации разворачивания событий. Однако автор дискурса, организовав последний должным образом, может воздействовать на образ внеязыковой реальности, не прибегая к вышеупомянутым

манипулятивным средствам. Потенциал дискурса позволяет без использования перечисленных приемов создавать и поддерживать задаваемый манипулятором социально-психологический настрой, например, воздействовать на воображение, которое более уязвимо, нежели мышление [Кара-Мурза, 2008, с. 182]. Такое поведение является более тонким способом управления настроением и мышлением адресата.

Цель данной статьи: описание приемов манипуляции в советском политическом дискурсе.

Методология исследования основана на трудах исследователей политического дискурса [Кара-Мурза, 2008; Чудинов, 2001; Васильев, 2010; 2013; 2016] с применением дискурсивного анализа [Будаев и др., 2016].

Языковая манипуляция как социально-лингвистический феномен неотделима от человеческого общения. Искоренить ее невозможно по той причине, что, как предполагается, «в целом восприятие не обманывает нас – то, что мы... слышим... дает в представлении человека адекватную картину мира» [Семенова, 2009, с. 7], «прагматика речевого общения не требует с необходимостью подтверждения истинности полученной информации... достоверность сообщения “принимается” за идеальную норму коммуникации...» [Арутюнова, 1999, с. 8] и «в основном восприятие текста происходит лишь на первом, линейном (содержательном) уровне, оставляя за скобками второй – подтекстовый уровень прочтения текста» [Ионина, 2008, с. 20]. Очевидно, что манипуляция распространена гораздо шире, чем может показаться на первый взгляд.

Поскольку любой текст в совокупности с вертикальным (в нашем случае политическим) контекстом неотделим от внеязыковой реальности, рассматриваемому в статье феномену резонно придать статус не столько языковой, сколько дискурсивной манипуляции (далее – ДМ).

Под дискурсивной манипуляцией мы понимаем разворачивающееся в контексте внеязыковой реальности и явно не выражающееся речевое и психологическое воздействие на получателя информации, при котором последний, зна-

чально не разделяющий полностью или частично эмпатию автора манипулятивного дискурса и не понимающий его интенций, постепенно склоняется к нужной автору дискурса точке зрения.

Дискурсивная манипуляция – процесс многосторонний, и ее влияние на получателей информации не может характеризоваться однозначно и подчиняться только строго очерченным закономерностям. Без сомнения, интегральные черты манипулятивного воздействия существуют; они могут наблюдаться в практически любом ПД и в целом сводятся:

а) к подаче адресату социально значимой и даже истинной информации, являющейся базой для манипуляции;

б) избирательному приведению аргументов и фактов, причем в наиболее выгодном для манипулятора свете;

в) использованию лингвистических и психологических приемов склонения объекта манипуляции к заранее выработанной точке зрения;

г) подразумеванию, однако не обнаружению и тем более раскрытию интенций автора МД;

д) вопреки особенности стандартного общения [Прохорова, 2001, с. 196], использованию в дискурсе речевого материала при предварительном анализе лингвистических приемов; не простое начинание и поддержание коммуникации с целью информирования, но эффективное решение поставленных проблем.

Очевидно, что манипуляция – явление универсальное, подчиняющее себе представителей различных слоев общества, которые обладают разными фоновыми социально-историческими знаниями и разной языковой компетентностью. Данная «всеохватность» манипуляции может быть проиллюстрирована на примерах массовой рекламы, электронных и печатных публицистических текстов политической направленности, а также публичных выступлений ораторов, спикеров, представителей.

С другой стороны, наравне с интегральными дифференциальными чертами проявления манипуляции неизбежны; они варьируют в зависимости от индивидуально-личностных характеристик каждого автора ПД и целевого адре-

сата. Одинаково во всех случаях процесс манипуляции происходить не может по той причине, что уровень культурной и языковой компетентности говорящих субъектов никогда и ни у кого не будет идентичным. Очевидно, что, несмотря на наличие интегральных черт, которые невозможно игнорировать, манипуляция немислима без черт дифференциальных. Управление сознанием адресата неизбежно в определенной мере «подстраивается» под каждого индивида, владеющего «своим» совокупным багажом знаний; при этом вырабатываются «индивидуальные» способы воздействия, поскольку «...к чужому сознанию нет непосредственного доступа» [Журавлев, 2004, с. 19]. Такая гибкость манипулятивных речевых тактик, проявляясь прежде всего в межличностном общении, применяется в тех же отраслях речевого взаимодействия, что и «интегральная» манипуляция, однако имеет место в менее крупных масштабах, характеризуя переговоры, интервью, выступления перед не-массовой аудиторией.

Истории известны примеры, когда авторы текстов не использовали прием «подстраивания» под адресата, но, напротив, применяя методы воздействия на все слои населения, опирались на «интегральную» манипуляцию. Последняя широко использовалась в обществе советского периода, именуемого «тоталитарным, пропагандистским, идеологизированным» [Романенко], и центральным местом в языковой политике считается формула «ритор – массы» [Романенко].

Результаты исследования. Говоря о манипуляции как феномене управления настроением и поведением массового адресата, мы не рассматриваем данное явление как неделимое, не имеющее составных частей и определенной, по своему уникальной структуры. Проанализировав материал исследования и теоретические источники информации, мы выделяем ДМ в широком и узком значении термина. Под первой разновидностью мы подразумеваем любое воздействие на адресата высказывания. Данная концепция рассматривает инструкцию по эксплуатации технического устройства, открытый при-

зыв к действиям, просьбу о помощи, прямую словесную угрозу (агрессивный дискурс), иными словами все, вынуждающее получателя информации действовать так или иначе – как манипуляцию, поскольку адресат совершает поступок, желаемый автором высказывания, и заранее поставленные цели достигаются. В этом случае лексема «манипуляция» скорее нейтральна, чем пейоративно окрашена; лишь переход из парадигматики в определенный горизонтальный и особенно вертикальный контекст актуализирует латентные семы неискренности.

К манипуляции в широком значении термина мы также относим такое речевое воздействие на адресата, при котором получатель сообщения понимает манипулятивные интенции адресанта, а последний не скрывает своих намерений. В качестве примера можно привести любой лозунг, открыто призывающий к каким-либо действиям:

Все наши силы — на поддержку нашей героической Красной Армии, нашего славного Красного Флота!

*Все силы народа — на разгром врага!
Вперед, за нашу победу!*

Манипуляция в узком значении серьезно отличается от только что охарактеризованной разновидности дискурсивного воздействия. Здесь данная лексема, обладая негативной оценкой, обозначает речевое программирование получателя информации на задаваемое желанием адресанта поведение с любой целью, угодной только источнику манипуляции. Для этого должны выполняться два условия:

- 1) цели участников коммуникации не совпадают;
- 2) говорящий субъект строит свое поведение таким образом, что адресат не ощущает собой стратегии достижения заданной цели.

Именно такой вид воздействия на получателя информации (конкретного индивида или массового обывателя) именуется в лингвистической науке манипуляцией, скрытый, неявный характер которой четко определяет отрицательную оценку не только самой лексемы, но и любой актуализирующей ее ситуации в целом.

Рассматриваемая разновидность манипуляции подразделяется нами на два вида.

Прием эмоционально-ориентированной манипуляции характеризуется воздействием на чувственную сферу адресата, при которой получателя информации задевают за живое, пробуждая благородные либо негативные эмоции, в результате чего объект манипуляции блокирует интеллектуальную сферу и начинает мыслить либо действовать в порыве. Манипуляция достигается путем частой и эффективной апелляции к низменным, но крайне эффективным эмоциям – гневу, страху, жадности, ненависти и т.д. Такой способ воздействия подразумевает хоть и незаметное, но действенное навязывание адресату выгодной манипулятору позиции. При этом распознать манипуляцию могут не все, так как имеет место использование системы приемов, которые становятся очевидными только при определенной компетентности адресата в области лингвистики и психологии, а также при наличии знаний той социальной ситуации, в условиях которой разворачиваются описываемые действия и происходит их интерпретация манипулятором.

Данный прием часто применяется для манипулирования представителями низших слоев населения, привыкшими подчиняться скорее голосу эмоций, чем рассудка, то есть пассивной аудиторией.

В качестве примера можно привести следующий горизонтальный контекстуальный фрагмент:

*Народы Советского Союза видят теперь, что германский фашизм **неукротим** в своей **бешеной** злобе и ненависти к нашей Родине, обеспечившей всем трудящимся **свободный** труд и благосостояние.*

Данный фрагмент показывает манипуляцию, основанную на страхе. Введение в контекст эпитетов «неукротим» и «бешеной» на фоне эпитета «свободный» актуализирует интенсему боязни [Туранский, 1990, с. 33], что еще ярче иллюстрирует антитезу «враг – Родина». Оппозиция «свой – чужой» становится еще более ощутимой; различия между Добром и Злом подчеркиваются еще ощутимей.

Существует и другая разновидность ДМ, имеющей место при воздействии не на эмоциональную, а на интеллектуальную сферу адресата. Такой способ считается более тонким и изысканным, поскольку он:

1) направлен не на порыв, но на разум и, следовательно, практически не демонстрирует своей прямолинейности;

2) позволяет влиять не только на пассивную, но и на активную аудиторию (ссылки), склоняя тем самым на свою сторону (со всеми вытекающими благоприятными последствиями) пусть немногочисленную, но критично мыслящую прослойку массового обывателя.

Сферы общественной деятельности, в которых применяется выделенная разновидность манипуляции, – те же, в которых используется взывание к эмоциональному миру адресата: коммерция, массовые коммуникации, большая и малая политика. Именно здесь скрытая ДМ достигает апогея широты и эффективности применения.

Манипуляцию, направленную на атаку интеллектуальной сферы человеческого мышления, организовать, выстроить, распознать и нейтрализовать значительно труднее, поскольку она применяется для «промывания мозгов» прослойки общества, способной иметь и имеющую свой взгляд на происходящие события. Адресат – представитель активной аудитории, заранее предвидя манипуляцию, способен не только заподозрить автора дискурса в нечистых намерениях, но и, из желания знать больше либо разоблачить обман, склонен проверять на истинность преподносимую ему информацию.

Интеллектуально-ориентированная манипуляция зависит от цели, когда автор предполагает апелляцию к интеллекту массового адресата исключительно с «благородной» целью; при использовании такого рода манипуляции отправитель информации: а) стремится показать истинное положение вещей; б) ставит целью склонить получателя информации к принятию своей позиции и в) не скрывает своих намерений. Данный подвид МД имеет интегральные черты с ДМ в широком значении, а если речь идет о собственно манипуляции – лишь в самых общих

чертах, а именно в использовании простейшего приема манипуляции: утверждения.

Нижеследующий текстовый фрагмент «защищен» преподнесением фактов, истинность которых не вызывает сомнений:

*Гитлеровским войскам удалось захватить Литву, значительную часть Латвии, западную часть Белоруссии, часть Западной Украины. Фашистская авиация расширяет районы действия своих бомбардировщиков, подвергая бомбардировкам Мурманск, Оршу, Могилев, Смоленск, Киев, Одессу, Севастополь. Над нашей Родиной нависла **серьезная** опасность.*

Применение эпитета «серьезная» оправдана, поскольку при учете перечисленных военных достижений вражеской армии массовый адресат поневоле задается вопросом о будущем развитии событий на территории СССР. В данном случае можно даже констатировать отсутствие манипуляции как таковой в силу констатации фактов, истинность которых не вызывает сомнений, и отправитель информации скорее информирует население о ходе войны, нежели пытается склонить народ к своей точке зрения. При этом, если не констатировать отсутствие манипуляции, можно утверждать наличие ДМ в широком смысле, при котором намерения адресанта не скрываются, а последний открыто демонстрирует свою конечную цель.

*Я думаю, что ни одно **миролюбивое** государство не может отказаться от мирного соглашения с соседней державой, если во главе этой державы стоят даже такие изверги и людоеды, как Гитлер и Риббентроп. И это, конечно, при одном неременном условии — если мирное соглашение не задевает ни прямо, ни косвенно территориальной целостности, независимости и чести **миролюбивого** государства.*

*Что выиграла и что проиграла фашистская Германия, вероломно разорвав пакт и совершив нападение на СССР? Она добилась этим **некоторого выигрышного** положения для своих войск в течение короткого срока, но она проиграла политически, разоблачив себя в глазах всего мира как **кровавого** агрессора.*

В данном фрагменте эпитет *кровавого* также применяется в своем парадигматическом значении, актуализация данной лексемы в горизонтальном контексте не является причиной семантико-прагматического прироста, и манипуляция если и присутствует, то только в широком смысле термина; ее целью является скорее иллюстрировать существующее положение вещей, а не изменить взгляды или намерения массового адресата.

Однако если рассмотреть эпитет *некоторого*, то здесь мы наблюдаем явную манипуляцию – выигрышное положение противника было более серьезное, чем просто «некоторое», налицо прием эвфемизации в сочетании с интеллектуальной манипуляцией: намек идет на то, что по сравнению со всей территорией СССР оккупированные области по площади во много раз меньше.

Аналогичная «парадигматическая» манипуляция может наблюдаться в следующих фрагментах речи И.В. Сталина от 3 июля 1941 г. [Речь Сталина...].

*Враг **жесток** и **неумолим**. Он ставит своей целью захват **наших** земель, полных **нашим** потом, захват **нашего** хлеба и **нашей** нефти, добытых **нашим** трудом.*

*Целью этой **всенародной** отечественной войны против фашистских угнетателей является не только ликвидация опасности, нависшей над нашей страной, но и помощь всем народам Европы, стонущим под игом германского фашизма. В этой **освободительной** войне мы не будем **одинокими**. В этой **великой** войне мы будем иметь **верных** союзников в лице народов Европы и Америки, в том числе в лице германского народа, поработанного гитлеровскими заправилами.*

Пейоративно маркированные эпитеты *жесток* и *неумолим* объективно обрисовывают захватчиков; наиболее часто употребляемый *наш* в его родовых, числовых и падежных формах остро показывает оппозицию «свой – чужой», иллюстрируя все пострадавшее от врага и то, на что посягнул агрессор. Эпитеты *всенародной*, *освободительной* и *великой* в данном контексте

не имеют манипулятивного потенциала, способного как-то изменить их прагматические семы, равно как и эпитет «верных», вполне оправданных исторически для характеристики союзников СССР в Великой Отечественной войне.

В заключение следует отметить, что в материале проанализированного политического дискурса рассматриваются примеры манипуляции, имеющей целью распространиться на массовую аудиторию во имя всеобщего блага, а не ради достижения корыстных целей рекламодателя или политического провокатора с нечистыми намерениями. Объект страха, упоминаемый в дискурсе – реальный и конкретный; речь не идет о какой-либо «химере» [Бизюков, 2015, с. 184], обладающей только планом выражения при отсутствующем плане содержания. Если мы и выделили в речи И. Сталина случаи проявления манипуляции, то подход к данному явлению лишен какого-либо пристрастия и сделан исключительно в интересах лингвистического исследования в целом и проблемы языковой манипуляции в частности.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд, испр. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 663.
2. Белянин В.Н. Психолингвистика / Московский психосоциальный институт. М: Флинта, 2009.
3. Бизюков Н.В. Манипулятивный потенциал слова-мифогена «Модернизация» (на материале публицистического дискурса) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31).
4. Будаев Э.В., Кондратьева О.Н., Нахимова Е.А., Чудинов А.П. Методика диахронического анализа политической метафорики // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2016. № 6 (60). С. 18–31.
5. Васильев А.Д. Игры в слова. Манипулятивные операции в текстах СМИ. СПб., 2013. 660 с.
6. Васильев А.Д., Подсохин Ф.Е. Информационная война: лингвистический аспект // Политическая лингвистика. 2016. Вып. 2 (56). С. 10–16.
7. Васильев А.Д. Манипулятивная эвфемизация как атрибут дискурса СМИ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 141–147.
8. Журавлев И.В. Тело другого: коммуникация и непрерывность // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2004. № 1.
9. Иванов В.Д. Русь Великая. М., 1982. С. 104.
10. Игнатов К.Ю. Интертекстуальные словосочетания как средства анализа авторского стиля // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 1.
11. Ионина А.А. Особенности современного текстового общения. SMS-язык // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2008. 2 (27). 2008.
12. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2008. С. 182.
13. Коваль О.А. Некоторые аспекты отражения косвенных смыслов в английском и русском языке // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Лингвистика. 2010. № 1. С. 132.
14. Манипуляция [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%ED%E8%EF%F3%EB%FF%F6%E8%FF>
15. Плохинова А.С., Лапинская И.П. Языковые манипуляции. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rodichenkov.ru/Psychomanipulation/>
16. Прохорова Н.М. Пути развития семантического чутья как одной из составляющих лингвистического мышления // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: межвуз. сб. науч. тр. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2001. С. 195–200.
17. Речь Сталина по радио 3 июля 1941 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.belkprf.ru/wiewnews.php?id_product=4600&id_parent=2

18. А.П. Романенко. Образ ратора в советской словесной культуре: учеб. пособие [Электронный ресурс]. URL: http://www.modernlib.ru/books/andrey_petrovich_romanenko/obraz_ritora_v_sovetskoy_slovesnoy_kulture_uchebnoe_posobie/read/
19. Семенова Т.И. Модус кажимости: между истиной и ложью // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Сер.: Филология. № 3 (7). Иркутск, 2009. С. 7.
20. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории . 4-е изд. М.: Изд. ЛКИ, 2007.
21. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке. М.: Высшая школа, 1990.
22. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 238 с.

DISCOURSE MANIPULATION IN A BROAD AND NARROW SENSE (BASED ON THE MATERIAL OF THE SOVIET POLITICAL DISCOURSE)

N.V. Bizyukov (Krasnoyarsk, Russia)

E.V. Tsygankova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to a kind of language manipulation that is discourse manipulation based on the material of the Soviet political discourse. It describes specific features of manipulative discourse, considers discourse manipulation in a broad and narrow sense and characterizes its varieties. The author regards the epithet as a linguistic material possessing a manipulative potential.

The main *research method* is discourse analysis.

The *result* of the analysis of the Soviet political discourse examples led to the conclusion that the methods of manipulation are divided into the emotional and intellectual spheres by their impact.

Conclusion. The application of the described methods of the Soviet political discourse is not always a manipulation to achieve selfish goals. The goal is rather a desire to illustrate the current state of things, and not to change the views or intentions of the mass audience.

Key words: *manipulation, language manipulation, discourse, political discourse, epithet.*

References

1. Arutyunova N.D. (1999). Language and the world of man (Text) / N.D. Arutyunova. 2nd ed. Moscow, *azyki russkoi kul'tury*, 663.
2. Belyanin V.N. (2009). *Psycholinguistics* / Moscow Psychosocial Institute. Moscow, Flinta, 193.
3. Bizyukov N.V. (2015). Manipulative potential of the word-mythogene "Modernization" (on the basis of publicistic discourse) // *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev*, 1(31), 184.
4. Budaev E.V., Kondratyeva O.N., Nakhimova E.A., Chudinov A.P. (2016). Method of diachronic analysis of political metaphors // *Political Linguistics*, 6(60). Ekaterinburg, 18–31.
5. Vasil'ev A.D. (2013). Games in words. Manipulative operations in media texts. St. Petersburg, 660.
6. Vasil'ev A.D., Podsokhin F.E. (2016). Information war: linguistic aspect // *Political linguistics*. Vol. 2 (56), 10–16.
7. Vasil'ev A.D. (2010). Manipulative euphemization as an attribute of media discourse // *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev*, 1, 141–147.
8. Zhuravlev I.V. (2004). Somebody else's body: communication and continuity // *Bulletin of Voronezh State University. Series of Linguistics and Intercultural Communication*, 1. Voronezh, 19.
9. Ivanov V.D. (1982). *Great Russia*. Moscow, 104.
10. Ignatov K.Iu. (2006). Intertextual word combinations as a means of analyzing the author's style // *Vestnik of MSU*, 19. *Linguistics and intercultural communication*, 1, 114, 115.
11. Ionina A.A. (2008). Features of modern text communication. SMS-language // *Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series "Philology. Theory of language. Language Education"*, 2 (27). Moscow, 20.
12. Kara-Murza S.G. (2008). *Manipulation of consciousness*. Moscow, Algoritm, 182.
13. Koval' O.A. (2010). Some aspects of the reflection of indirect meanings in English and Russian // *Bulletin of Moscow State Regional University. Series "Linguistics"*, 1. Moscow, *Izd-vo MGOU*, 132.
14. Manipulation. Available at: ru.wikipedia.org/wiki/%D0%ED%E8%EF%F3%EB%FF%F6%E8%FF [1]
15. Plokhinova A.S., Lapinskaia I.P. *Language manipulation*. Available at: www.rodichenkov.ru/Psycho/manipulation/

16. Prokhorova N.M. (2001). The ways to develop the semantic sense as one of the components of linguistic thinking // Actual problems of linguistics and linguodidactics. Interuniversity collection of scientific articles. Krasnoyarsk, KSPU, 195–200.
17. Stalin's speech on the radio July 3, 1941. Available at: www.belkprf.ru/wiewnews.php?id_product=4600&id_parent=2 [2]
18. Romanenko A.P. The image of the rhetorician in the Soviet verbal culture: a textbook. Available at: www.modernlib.ru/books/andrey_petrovich_romanenko/obraz_ritora_v_sovetskoj_slovesnoj_kulture_uchebnoe_posobie/read/ [3]
19. Semenova T.I. (2009). Modus of appearance: between the truth and lies // Bulletin of Irkutsk State Linguistic University. Series of Philology, 3(7). Irkutsk, 7.
20. Superanskaia A.V. (2007). General terminology: theory issues (Text) / A.V. Superanskaia, N.V. Podol'skaia, N.V. Vasil'eva. 4th ed. Moscow, Izd. LKI, 107.
21. Turanskiy I.I. (1990). Semantic category of intensity in English. Moscow, Vysshaia shkola, 30.
22. Chudinov A.P. (2001). Russia in the metaphorical mirror: a cognitive study of the political metaphor (1991–2000): monograph. Ural state pedagogical university. Ekaterinburg, 238.

УДК 811.161.1'37:39

МОДЕЛЬ ВРЕМЕНИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СИБИРЯКОВ

С.П. Васильева (Красноярск, Россия)

А.Д. Васильев (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Время изучается в сфере многих наук: философии, физике, социологии, психологии, языкознании и других. Дано множество определений времени. Объективированная информация о восприятии времени человеком заключена в языке.

Цель исследования: описание модели времени в языковом сознании сибиряков Приенисейской Сибири по данным массового ассоциативного эксперимента, представленным в электронной базе данных – «Электронном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири».

Методология основана на достижениях психолингвистики, в частности, анализе материалов, полученных в результате массового свободного ассоциативного эксперимента, предполагающего «овнешнее» параметров языкового сознания.

В результате анализа ассоциативного поля ВРЕМЯ методом семантического моделирования получена модель времени языкового сознания сибиряков, представленная четырьмя семантическими зонами: 1) Космическое время (циклическое); 2) Метафизическое время; 3) Бытовое время; 4) Аксиологичность времени.

Выводы отражают содержательное семантическое наполнение модели времени сибиряка, ограниченное, по его представлениям, пределами человеческой жизни: *жизнь – смерть; есть – нет.* Социальная оценочность, сформированная на основе темпорального опыта, фиксирует отклонение от нормы отдельных фактов и действий во времени.

Ключевые слова: *время, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, семантическая модель.*

Постановка проблемы. Время как философская и общенаучная категория интересовало мыслителей разных эпох. В ней нашло выражение разнообразие представлений о времени: длительность существования и мера изменений материи (Аристотель, Декарт, Гольбах); внутренняя характеристика души, фиксируется только настоящее, окруженное небытием (Августин); форма проявления абсолютной вечности, преходящая длительность (Платон, Гегель); однородная для всей Вселенной абсолютная длительность (Ньютон); относительное свойство вещей, порядок последовательности состояний (Лейбниц); форма упорядочивания комплекса ощущений (Беркли, Юм, Мах); априорная форма чувственного созерцания (Кант); форма бытия материи, выражающая длительность и последовательность изменений (Энгельс, Ленин). Большинство представлений о времени можно свести к двум основным кон-

цепциям: субстанциальной и реляционной. Первая рассматривает время как длительность, вторая — как особого рода отношение между объектами и процессами [Понятия и категории...].

Социологи утверждают, что все время является социальным, что времени не существует вне человеческой жизни. Время – это форма организации социального опыта [Сорокина, 2018].

Наиболее объективированные модели времени, формально выраженные, представлены в языке.

Е.В. Петрухина отмечает, что в языке реализуется несколько когнитивных моделей времени, определяемых как культурно-познавательным опытом этноса, так и свойствами самого языка, функционирующего в речи [Петрухина, 2018]. «Язык описывает действительность, которая, подобно речи, существует во времени. Он поэтому располагает богатейшим арсеналом внутренних – грамматических и лексических – средств

для обозначения темпоральных аспектов действительности» [Арутюнова, 1997, с. 9]. Особую роль в интерпретации идеи времени в языке играют глаголы, выражающие мир событий, существующих во времени [Болдырев, 2016, с. 72].

На основе этимологического исследования индоевропейских языков К.Г. Красухин выявил три базовых представления о времени: «внешнее время (время как пространство), внутреннее время (время как жизненная сила), субъективное время (время как желание, мысль и т.д.)». Этимология русского слова «время» запечатлела представление о циклическом движении, а «пора» воплощает идею линейного движения. Значение «жизненная сила» первично и для русского «век». Оно лучше всего сохранилось в таких производных, как «увечный», то есть «немогущий, лишенный жизненной силы» [Красухин 1997, с. 63–68].

Н.Д. Арутюнова замечает, что «у человека нет специального органа для восприятия времени, но именно время организует его психический склад» [Арутюнова, 1997, с. 52]. Языковые модели времени она подразделяет на модели Пути человека и на модели Потока времени. Модель Пути основана на метафорах движения (*идти, проходить, приходить, приближаться, наступать* и др.) и места, занимаемого путником в строю идущих (*перед, позади, назад, после, следом* и др.). С моделью Традиционного пути связаны такие слова, как *предки* и *потомки*. Графически движение можно обозначить двумя вариантами: слева направо и справа налево. Носители европейской культуры предпочитают второй вариант. Время движется в сторону прошлого. Главной фигурой Традиционного пути является Путник, но он не одинок. Двигается народ, племя, поколение за поколением уходя в прошлое. Модель Потока времени основана на метафорах того же движения из будущего в прошлое (*следующий день, год, мгновение*). Метафорой движения может служить очередь, где каждый движется за *впереди* идущим и является *следующим* [Там же, с. 54–55].

Следует заметить, что концепт «Время» в языковой картине мира разных народов описан

довольно подробно, включая сопоставительные работы по его изучению. А.Р. Шаймухаметова отмечает: «Концепт “время” можно отнести к философским категориям, универсальным категориям культуры, содержащим общие для различных культур смыслы», однако он имеет этнокультурную специфику, которая является отличительной чертой национального характера [Шаймухаметова, 2011].

Языковая модель времени имеет свои отличия в восточных языках. Анализируя сходство и различия в способах экстерииоризации внешнего времени, исследователь Цзин Тао видит различия в том, что в китайском языке трудный отрезок времени определяется на фоне понятия «жизненного пути» и потому охватывает более длительный период времени, в русском же варианте такого ограничения нет. Прямой аналог экстерииоризации внутреннего времени с помощью пространственной координаты, связанной с движением вниз, в русском языке отсутствует. В то время как в китайском языке координаты «вверх / вниз» широко применяются для обозначения времени: метафорически время, как река, «течет» сверху вниз, представление о «вверх» соответствует понятию «прошлое», «предыдущий», «вниз» – «будущее», «следующий». Также представление о «вверх / вниз» переплетено с представлением продолжения рода и согласовывается с культом предков в китайской культуре: почитаемые предки метафорически расположены наверху, потомки – внизу. Таким образом, движение вниз коррелируется с пониманием непрерывности связи между «прошлым» и «будущим», с понятием «продолжения» [Цзин Тао, 2016, с. 341].

Цель данного исследования – описание модели времени в языковом сознании сибиряков Приенисейской Сибири по данным массового ассоциативного эксперимента, представленным в электронной базе данных – «Электронном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири» [ЭАСПС] и «Обратном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири» [ОАСПС, 2016].

При изучении языкового сознания по результатам массового ассоциативного экспери-

мента актуальным становится описание ядра языкового сознания (ЯС), или ядра лексикона человека. Технология выявления ядра языкового сознания на базе ассоциативных словарей предложена А.А. Залевской [Залевская, 1977; 1990], неоднократно применена другими исследователями [Уфимцева, 2003; Уфимцева, 2016; Караулов, 2000], использована в диссертационных работах. В частности, Ф.И. Артыкбаева в диссертации отмечает: «Общим стремлением исследователей стало выявление некоторого центра, наиболее актуального ядра ассоциативно-вербальной сети, куда входило определенное количество (от 10 до 100) единиц, отличающихся степенью интенсивности “притяжения” к высокочастотному центру: от самых активных (10 слов – это так называемый “концептуальный центр” ядра ментального лексикона) к менее активным (30 слов – это “малое” ядро) и далее приближающееся к периферии условное число ассоциатов от 75 до 100 единиц, которое считается “большим” ядром лексикона» [Артыкбаева¹, 2016, с. 7].

Методология. Понятие и осознание времени может быть представлено в виде семантической модели неосознаваемого уровня языкового сознания (или наивной модели мира). Характер исследуемого материала определяется способом его получения в результате свободного ассоциативного эксперимента, при проведении которого предполагается получение мгновенных реакций на заданные стимулы. Таким образом получены материалы Русского ассоциативного словаря [РАС]. Как РАС, так и «Ассоциативный словарь Приенисейской Сибири» [АСПС, 2014] существуют в виде электронной базы данных и в виде публикаций. Электронная база данных ассоциативных словарей предполагает «прямой» и «обратный» входы. В результате обратного входа, «от реакции к стимулу», получены данные о концептуальном ядре языкового сознания [Васильева, 2017, с. 20].

¹ Артыкбаева Ф.И. Отражение базовых ценностей в ядре ментального лексикона носителей языка и культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2016. 19 с.

Результаты. Слово «время» входит в концептуальное ядро языкового сознания сибиряков, являясь одним из 10 самых частотных единиц ассоциативной вербальной сети в «Обратном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири».

Ассоциативное поле ВРЕМЯ «от реакции к стимулу» включает 411 слов, с учетом их неповторяемости – 106. Грамматическая характеристика поля: имен существительных – 48; глаголов – 41; имен прилагательных – 9; наречий – 6; слов категории состояния – 2.

Модель времени в языковом сознании сибиряков описана в результате анализа ассоциативного поля ВРЕМЯ путем выделения в его составе следующих семантических зон: 1) Космическое время (циклическое); 2) Метафизическое время; 3) Бытовое время; 4) Аксиологичность времени.

1. Космическое (циклическое) время связано с представлением о смене времени дня, недели, года. Оно, естественно, дано человеку как физическое явление. «...но человек не ограничивается пассивным отношением ко времени: он не только воспринимает и фиксирует его, но и использует для упорядочивания происходящего на временной шкале: фиксируя события – хронометрически, хронографически, хронологически – при помощи даты и превращая их в факты, он придает им определенность, разграничивает и сравнивает их и говорит о том, что уже прошло или еще не наступило» [Рябцева, 1997, с. 78–79].

В зоне «Космическое (циклическое) время» для сибиряков наиболее частотными оказываются единицы измерения времени (в скобках отмечена частота в %): *час* (9,25), *минута* (4, 62), что свидетельствует о важности в жизни каждого короткого мгновения. И в меньшей степени: *год* (1,22), *неделя* (0,97), *месяц* (0,49). Эти факты позволяют судить об осмыслении сибиряком времени в краткосрочных планах и долгосрочных, наиболее актуальными из которых являются *час* и *год*.

Из частей времени суток в ассоциативном поле ВРЕМЯ отмечается только слово *вечер*, употребленное единично.

2. Метафизическое время – это философское, отвлеченное, абстрактное время, мыслимое с однопорядковыми сущностями материи, пространства, движения. «...это физическое время, преобразованное в логику вещей и устройство мира – их метаописание» [Рябцева, 1997, с. 79].

Значительное место в этом ряду у сибиряков занимает слово *период* (5,35), подчеркивающее цикличность, сменяемость временных отрезков, часто упоминаемое как штамп «в данный период времени». В меньшей степени занимает сибиряка *вечность* (1,7) как наиболее отстраненное от повседневной жизни понятие.

3. Бытовое время, житейское, субъективное, оно определяется осознанием человека здесь и сейчас, то есть в настоящем, характеризующимся неопределенностью и растяжимостью, осознанием прошлого и ожиданием будущего, в рамках которого строится жизнь человека. «Оно осмысливается как ограниченный ресурс, измеряемый временем жизни, самый ценный и невозполнимый. Субъект владеет им, управляет, распоряжается. <...> Бытовое время психологично, субъективно, субъектно, антропоцентрично, практично, операционально, драматично, активно, межличностно» [Там же, с. 80].

В соответствии с этими характеристиками в ассоциативном поле ВРЕМЯ сибиряков во всем многообразии представлена жизнь человека в действиях. Наибольшая частота отмечается в связи слова «время» с глаголами *проводить / провести* (время) (17,52).

Из всего многообразия действий, включенных во временные промежутки, наиболее многочисленны (19) действия, не ограниченные пределом: *ждать* (1,46), *считать* (0,73). Единично названы глаголы, длящиеся во времени: *учиться, двигать, предоставлять, слушать, перемещать, надеяться, требовать, спрашивать, кончать, гулять, находиться, помнить, вспоминать, читать, продолжать, заниматься* – и характеризующиеся наречиями: *долго* (2,68), *мало* (1,22), *всегда* (0,24).

В меньшем количестве (их 12) представлены действия, ограниченные пределом, среди них

частотные: *подождать* (2,43), *спросить* (2,43), *узнать* (0,73); единично употреблены: *дать, изменить, остановиться, показать, найти, начаться, прийти, поговорить*.

Восприятие человеком дискретности времени выражено словами: *половина, часть* – они отмечаются единично; с большей частотой включены в ассоциативное поле ВРЕМЯ глаголы, обозначающие конечность и ограниченность времени: *кончиться* (1,95), *успеть* (0,97), *остаться* (0,49).

Время жизни человека наполнено множеством событий разных периодов и разной длительности, которые располагаются в границах *жизнь – смерть; есть – нет*, это слова: *курс, обед, очередь, повод, помощь, постель, процесс, работа, событие, солдат, счет, школа, урок*.

Образность представлений о времени выражена метафорой, связанной с текучестью времени: (время) *песок* (0,49), и метафорой, ассоциирующей время с ценностью: *золото* (0,49).

В членении времени на прошлое, настоящее и будущее наибольшую частоту демонстрирует слово *будущий* (1,22), с ним связаны слова: *потом* (0,24), *прогресс* (0,49). Более разнообразно и конкретно определено прошлое: *история* (0,73), единично представлены: *прошлый, советский, памятник, коммунизм*.

В определении настоящего лидируют слова: *сейчас* (2,92), *мирный* (0,49), *сложный* (0,49); единичны: *теперь, быстрый, терпимый, экономный, остальной*.

Многочисленны ассоциации, представляющие собой прецедентные выражения: (время и) *пространство* (3,89), *дело* (1,7) (делу – время), *место* (и время) (0,49); единичны: *машина* (времени), *газета* («Время»), *деньги* (время – деньги), *пульс* (времени), *секрет* (времени), связь (времен).

4. Аксиологичность времени «отражает отношение общества к тому, как заполняется и расходуется время, к своевременности и уместности происходящего, указывает, какие изменения в мире должны / могут происходить и т.п., и фиксирует отклонения от темпоральной нормы

(нарушение, превращение, несоответствие) – в виде оценочной лексики, содержащей темпоральный компонент» [Рябцева, 1997, с. 83].

В этой связи обращает на себя внимание глагольная и именная метафора, связанная с осознанием времени как материальной ценности, которую можно: *тратить* (5,1), *терять* / *потерять* (3,1), *отнять* (0,49).

Жизнь человека во времени определяется разными состояниями и качествами, фиксирующими темпоральный опыт человека. Сибиряки отмечают, прежде всего, отклонения от нормы, подлежащие осуждению: *бедность, беспечность, лень, удовольствие, эгоизм, ложь, воровать*.

Выводы. Таким образом, модель времени, полученная в результате анализа ассоциативного поля ВРЕМЯ «от реакции к стимулу», представлена семантическими зонами: 1) Космическое (циклическое) время; 2) Метафизическое время; 3) Бытовое время; 4) Аксиологичность времени.

Космическое (циклическое) время для сибиряка связано с ключевыми для него единицами измерения: *час, минута, год*. Эти данные свидетельствуют о сосредоточенности повседневных планов человека, рассчитанных с точностью до минут. Долгосрочные планы сибиряк определяет рамками года.

Метафизическое, отвлеченное, время сибиряки определяют для себя как *период* и *вечность*.

Бытовое время наполнено различными действиями и событиями, протекающими во времени и определяемыми наречиями: *долго, мало, всегда*, существующими в пределах человеческой жизни: *жизнь – смерть, есть – нет*. Аксиологичность времени отражает наличие социальной оценочности относительно отклонения от нормы на основе темпорального опыта.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. От редактора // Язык и время. Логический анализ языка. М., 1997. С. 5–16.
2. Арутюнова Н.Д. Время: модели и метафоры // Язык и время. Логический анализ языка. М., 1997. С. 51–61.
3. Ассоциативный словарь Приенисейской Сибири / авт.-сост.: С.П. Васильева, А.Д. Васильев, М.В. Шибаетов, А.В. Кипчатова, А.Г. Тимченко, Н.Н. Бебриш. Красноярск, 2014. 258 с.
4. Болдырев Н.Н. Категориальное значение глагола: системный и функциональный аспекты: монография. 2-е изд., стереотип. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. 229 с.
5. Васильев А.Д., Васильева С.П., Мамаева Т.В., Устьянцева Е.В., Шибаетов М.В. Обратный ассоциативный словарь Приенисейской Сибири / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. А – П. 270 с. (ОАСПС).
6. Васильева С.П., Васильев А.Д., Мамаева Т.В., Устьянцева Е.В., Шибаетов М.В. Ассоциативный словарь Приенисейской Сибири: электронная база данных / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. URL: <http://react.ftn24.ru/statistic> (дата обращения: 03.03.2018) (ЭАСПС).
7. Васильева С.П. Динамика ценностных смыслов ассоциативного поля «МИР» в региональном языковом сознании сибиряков// Политическая лингвистика. 2017. № 2 (62). С. 19–26.
8. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: учеб. пособие. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1977. 83 с.
9. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. 208 с.
10. Караулов Ю.Н. Показатели национально-менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира: сб. науч. ст. / под ред. Н.В. Уфимцевой. М., 2000. С. 191–206.
11. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасова Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь. М., 1994–1996 (РАС).
12. Красухин К.Г. Три модели индоевропейского времени на материале лексики и грамматики // Логический анализ языка. Язык и время. М.: Индрик, 1997. С. 62–77.

13. Петрухина Е.В. Модели времени в русской грамматике. URL: <https://www.portal-slovo.ru/philology/37383.php> (дата обращения: 09.03.2018).
14. Понятия и категории – Исторический проект ХРОНОС / WEB-редактор Вячеслав Румянцев. URL: <http://ponjatija.ru/node/464> (дата обращения: 08.03.2018).
15. Рябцева Н.К. Аксиологические модели времени // Язык и время. Логический анализ языка. М., 1997. С. 78–95.
16. Сорокина Л.Я. Модели времени URL: http://socio.isu.ru/ru/chairs/ksf/courses/SSV/kurs_lekzij/l_1.html (дата обращения: 10.03.2018).
17. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М., 2003. Изд. 2-е. С. 139–162.
18. Уфимцева Н.В. Языковая картина мира: проблемы моделирования // Вопросы психолингвистики. 2016. № 1 (27). С. 238–249.
19. Цзин Тао. Экстериоризация восприятия времени по вертикали и горизонтали в китайском языке // Вопросы психолингвистики. 2016. № 2 (28). С. 334–343.
20. Шаймухаметова А.Р. Концепт «время» в русской и английской языковых картинах мира // Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Иваново, 2011. Т. 23, вып. 3. С. 83–88.

THE MODEL OF TIME IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF SIBERIANS

S.P. Vasil'eva (Krasnoyarsk, Russia)

A.D. Vasil'ev (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. Time is studied in the field of many sciences, such as philosophy, physics, sociology, psychology, linguistics and others. There are many definitions of time. The objective information about the perception of time by man is enclosed in the language.

The purpose of this study is to describe the time model in the linguistic consciousness of the Siberians of the Yenisei Siberia according to the mass associative experiment data presented in the electronic database "Electronic Associative Dictionary of the Yenisei Siberia".

The *methodology* is based on the achievements of psycholinguistics, in particular, the analysis of materials obtained as a result of a mass free associative experi-

ment involving "extinction" of the parameters of linguistic consciousness.

As a result of the analysis of the associative field of time, a time model of the linguistic consciousness of Siberians, represented by four semantic zones, was obtained by the method of semantic modeling: 1) Cosmic time (cyclic); 2) Metaphysical time; 3) Household time; 4) The axiology of time.

The *conclusions* reflect the semantic content of the model of a Siberian's time, limited, in his opinion, to the boundaries of human life: *life is death; have – have not*. Social appraisal, formed on the basis of temporal experience, records the deviation from the norm of individual facts and actions in time.

Key words: *time, associative experiment, associative field, semantic model.*

References

1. Arutyunova N.D. (1977). Editor's note // Language and time. Logical analysis of the language. Moscow, 5–16.
2. Arutyunova N.E. (1997). Time: models and metaphors // Language and time. Logical analysis of the language. Moscow, 51–61.
3. Associative dictionary of the Yenisei Siberia (2014). // Authors-compilers: S.P. Vasil'eva, D.A. Vasil'ev, M.V. Shibaev, A.V. Kipchatova, A.G. Timchenko, N.N. Bebrish. Krasnoyarsk, 258 p.
4. Boldyrev N.N. (2016). Categorical meaning of the verb: systemic and functional aspects. Monograph. 2nd ed., stereotype. Moscow-Berlin, Direct Media, 229 p.
5. Vasil'ev, A.D., Vasil'eva S.P., Mamaeva T.V., Ust'iantseva E.V., Shibaev M.V. (2016). Inverse associative dictionary of the Yenisei Siberia A – P. Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafiev. Krasnoyarsk, 270 p.
6. Vasil'ev S.P., Vasil'ev A.D., Mamaeva T.V., Ust'iantseva E.V., Shibaev M.V. Associative dictionary of the Yenisei Siberia / electronic database. Krasnoyarsk state pedagogical university. Krasnoyarsk. Available at: react.ftn24.ru/statistic (accessed 03.03.2018).
7. Vasil'eva S.P. (2017). Dynamics of the value meanings of the associative field of "WORLD" in the regional linguistic consciousness of Siberians // Political linguistics, 2 (62), 19–26.
8. Zalevskaia A.A. (1977). The problems of organization of a person's internal lexicon: a textbook. Kalinin, Kalinin state University, 83 p.
9. Zalevskaia A. A. (1990). Word in the human vocabulary: a psycholinguistic study. Voronezh, Publishing House of Voronezh University, 208 p.
10. Karaulov Iu.N. (2000). National mentality indicators in the associative verbal network // Linguistic consciousness and the image of the world // Collection of scientific articles / ed. by N.V. Ufimtseva. Moscow, 191–206.
11. Karaulov Iu.N., Sorokin Iu.A., Tarasova E.F., Ufimtseva N.V. Cherkasova G.A. (1994–1996). Russian associative dictionary. Moscow.
12. Krasukhin K.G. (1997). Three models of Indo-European time based on the vocabulary and grammar material // Logical analysis of the language. Language and time. Moscow, Indrik, 62–77.

13. Petrukhina E.V. time Models in Russian grammar. Available at: www.portal-slovo.ru/philology/37383.php (accessed 09.03.2012).
14. Concepts and categories – Historical project CHRONOS / WEB editor Vyacheslav Rumyantsev. Available at: ponjatija.ru/node/464 (accessed 08.03.2010).
15. Riabtseva N.K. (1997). Axiological models of time // // Language and time. Logical analysis of the language. Moscow, 78–95.
16. Sorokina L.Ia. Models of time. Available at: socio.isu.ru/ru/chairs/ksf/courses/SSV/kurs_lekzij/l_1.html (accessed 10.03.2018).
17. Ufimtseva N.V. (2003). Russian: the experience of another self-knowledge // Ethnocultural specificity of linguistic consciousness. A collection of articles / Ed. by N.V. Ufimtseva. Moscow. 2nd ed., 139–162.
18. Ufimtseva N.V. (2016). Linguistic worldimage: problems of modeling // Issues of psycholinguistics, 1(27), 238–249.
19. Jing Tao (2016). Exteriorization of the perception of time vertically and horizontally in the Chinese language // Issues of psycholinguistics, 2(28), 334–343.
20. Shaimukhametova A.R. (2011). The concept of “time” in Russian and English linguistic worldimages // Collection of scientific works on the proceedings of the international research-to-practice conference, 23(3). Ivanovo, 83–88.

УДК 796.011

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

В.В. Бойко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье выявляются проблемы физического воспитания учащихся 5–7 классов общеобразовательных школ. Среди них проблема обновления содержания, методов и форм обучения физической культуре. *Целью статьи является* формулирование дидактических принципов обучения физической культуре учащихся 5–7 классов и определение соответствующих методов и форм обучения в условиях реализации ФГОС.

Методологию исследования составляют анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих обучение физической культуре в общеобразовательных школах, анализ и обобщение результатов научно-исследовательских работ по исследуемой проблеме зарубежных и отечественных ученых, опыта обучения физической культуре учащихся 5–7 классов.

Результаты. На основе системно-деятельностного и компетентностного подходов представлены

основные требования к обновлению содержания, методов и форм обучения физической культуре в общеобразовательной школе. Сформулированы основные принципы формирования физической культуры учащихся 5–7 классов на уроках и внеучебной деятельности. Обоснована целесообразность включения в образовательный процесс спортивных игр как условия развития мотива изучения физической культуры и занятия спортом.

Заключение. В современной общеобразовательной школе констатирована проблема поиска эффективных технологий обучения физической культуре. Результаты, представленные в статье, будут способствовать ее решению.

Ключевые слова: физическое воспитание, спорт, урок физической культуры, спортивные игры, внеучебная деятельность, принципы, содержание, методы.

Постановка проблемы. Изменение федерального законодательства в области образования, в том числе и в физической культуре, побуждают менять содержание, технологии и формы организации урочной и внеурочной деятельности. Это привело к смене целевых ориентиров в образовательной парадигме школы. Заказчики образовательной услуги делают запрос на насыщение урока игровыми и соревновательными педагогическими приемами.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение результатов отечественных и зарубежных ученых, посвященных вопросам изменения содержания урока физической культуры, насыщение его играми и соревнованиями, что позволит в соответствии с ФГОС развивать индивидуальные качества ученика.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ Л.П. Матвеева, Р.С. Немова,

А.Н. Савчук, D. Siedentop, P. Hastie, в которых рассматриваются особенности построения образовательного процесса на уроках физической культуры, значение игровых видов деятельности и психологические особенности несовершеннолетних 5–7 классов.

Основным центром физического воспитания учащихся является общеобразовательная школа, где в процессе учебных занятий, физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий в соответствии с разработанными и утвержденными положениями формируются определенные компетентности у учеников. Для дальнейшего совершенствования физического развития и воспитания предусматривается организация занятий в спортивных школах и клубах по месту жительства. Занятия физической культурой в школьном возрасте есть неизбежный процесс развития учащихся, так как двигательная активность является

ся естественной потребностью организма на пути его становления, укрепления психического и физического здоровья, усиления его сопротивляемости неблагоприятным условиям. В свою очередь, отсутствие осмысленной активности приводит к снижению физического развития и возможным нарушениям здоровья.

Физическая культура в школьном возрасте имеет особенно большое значение для формирования необходимых в жизни двигательных умений, навыков, овладения основами их практического использования в разнообразных условиях двигательной деятельности. В физической культуре урок является основной формой организации физического воспитания школьников. Благодаря этому происходит охват всех учащихся в обязательном порядке с постоянным составом учащихся. Данные уроки регламентированы стабильным расписанием в определенные дни и часы недели. В совокупности же уроки направлены на обеспечение минимума знаний, навыков, который предписан программой, и поэтому составляют основу для разностороннего физического воспитания учащихся. Также на уроках учащиеся знакомятся с дополнительными формами физического развития, физкультурными минутками и возможными активными формами физического развития на переменах. Учителем на уроках проводятся беседы о значении физической культуры и спорта, о достижениях российских спортсменов, о новых видах физических упражнений и играх. У детей необходимо сформировать мотивацию к занятиям физической культурой и спортом. В процессе обучения физической культуре ученик овладевает компетентностями, необходимыми для повседневной жизни и быта. Уроки также являются основой для самостоятельных и групповых занятий учащихся, для физкультурно-оздоровительных мероприятий. Урок физической культуры в дальнейшем позволяет учащимся знакомиться с разными видами спорта, тем самым побуждать их к занятиям в спортивных школах [Володина, Савчук, 2015].

Физическая культура, как и остальные учебные предметы в образовательном процессе, нацелена на формирование определенных качеств учащихся. Ученики 5–7 классов (10–13 лет) находятся в пе-

редломном периоде развития, так как осуществляется переход из начального в среднее звено школьного образовательного процесса. Происходит изменение повседневного пространства детей, а также их психического и физического состояния.

В этом возрасте завершается формирование когнитивных процессов, особенно мышления. Происходит формирование внутренней речи, показателя организации мышления и познавательных процессов. Зарождается теоретическое мышление. Расцветает логика рассуждений, меняется вид деятельности. Изменение интеллектуального развития происходит в понятийном мышлении, речевом интеллекте и внутреннем плане действий. Происходят совершенствование практического мышления, реализация теоретических знаний и умений в практике, где проявляются предпочтительность, экономность, расчетливость, умение оперативно решать поставленные задачи. Учащиеся 5–7 классов с особым успехом овладевают физическими умениями и навыками. Очень важной является оценка учителя за выполненные действия и задания учеником перед сверстниками, которая является определенной мотивацией к дальнейшей деятельности. Подростковый возраст – это период профессионального самоопределения, в том числе на уроках физической культуры, в выборе спортивной специализации [Немов, 1996].

На современном этапе в общеобразовательных школах реализуются Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (далее – ФГОС), которые подразумевают применение в обучении различных подходов, направленных не только на передачу знаний, умений и навыков, но и на формирование компетенций. Компетенция – это общая способность человека, которая базируется на знаниях, опыте, ценностях, способностях, приобретенных во время обучения [Глущенко, 2000, с. 105]. Физическая культура в 5–7 классах реализуется в образовательном процессе в соответствии с программой по физической культуре; с требованиями ФГОС основного общего образования; с рекомендациями примерной программы по физической культуре. Рабочий план составляется с учетом следующих

нормативных документов: Федеральный закон «О физической культуре и спорте в РФ» от 04.12.2007 г. № 329-ФЗ¹; национальная доктрина образования в Российской Федерации (Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 г. № 751)²; базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации (Приказ Министерства образования и науки РФ от 09.03.2004 г. № 1312 (ред. от 30.08.2011 г.))³; стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 г. (Распоряжение Правительства РФ от 07.08.2009 г. № 1101-р)⁴; письмо Министерства образования и науки РФ от 29.03.2010 г. № 06-499 «О проведении мониторинга физического развития обучающихся»⁵. В программе имеется базовый компонент, который составляет основу государственного стандарта общеобразовательной подготовки в сфере физической культуры и не зависит от региональных, национальных и индивидуальных особенностей ученика, и вариативная часть физической культуры, составленная с учетом индивидуальных способностей детей, региональных, национальных и местных особенностей работы школы. Администрации школы и учителю физической культуры предоставляется возможность для творчества с целью оптимизации образовательного процесса и повышения мотивации к обучению на уроках. Вместе с тем в школах не особо стремятся менять ситуацию для обновления содержания и форм преподавания физической культуры. Ощущается низкий темп гуманизации процесса физического воспитания, а это может привести к формированию асоциаль-

ного поведения, потому как возможна неверная трансформация физкультурных ценностей. И тогда физическая культура как учебный предмет теряет роль в нравственных и моральных аспектах. Многие учителя физической культуры до сих пор понимают физкультурное занятие как занятие по развитию силы, быстроты, выносливости, которые необходимы для подготовки учащихся к соревнованиям Школьной спортивной лиги, Президентских состязаний, сдаче нормативов ГТО. Несмотря на большой перечень соревновательных событий, имеющийся не меньший арсенал средств и методов для развития физических качеств, формирование мировоззрения при сохранении здоровья остается одной из главных задач физической культуры в общеобразовательной школе, особенно у учеников в возрасте 10–13 лет. Успешное формирование компетенций обеспечивается, в свою очередь, созданием условий, при которых образовательное пространство будет обладать высоким мотивирующим потенциалом [Зубцова и др., 2015, с. 36]. «К таким перспективным направлениям относится обучающая игрофикация, в рамках которой применяются системы игровых правил, игрового опыта и культурных ролей для мотивирования обучаемых к учебно-познавательной деятельности» [Бессмертный, Гаенкова, 2015, с. 43]. Для этого необходимо разнообразить урочную деятельность нетрадиционными организационными формами физического воспитания, замещающими традиционную урочную форму организации занятий. Популяризировать массовые спортивные мероприятия, в том числе в спортивных секциях. Учащиеся в исследуемом возрасте должны ознакомиться с различными видами спорта. Мотивирующей формой познавательной деятельности на уроках физической культуры может и должна стать игра. Игра имеет многофункциональное значение в развитии человека и долгий исторический период развития. Она удовлетворяет разные потребности человека в духовном и физическом развитии, а также в отдыхе и развлечении. Главной задачей педагогической игры является воспитание. Игра может быть применена не только на конкретных видах спорта, но и в любых физических упражнениях [Матвеев, 2005].

¹ Федеральный закон «О физической культуре и спорте в РФ» от 04.12.2007 г. № 329-ФЗ [Электронный ресурс]. URL http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/

² Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/182563/>

³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 09.03.2004 г. № 1312 (ред. от 30.08.2011 г.) «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для общеобразовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/6149681/>

⁴ Распоряжение правительства Российской Федерации от 7 августа 2009 г. № 1101-р «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/196059/>

⁵ Самусенков О.И. Педагогическая технология реализации социально-культурного потенциала игровых видов спорта в работе с юными спортсменами (на примере футбола): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 45 с.

В современном обществе в целом и в общеобразовательных школах в частности все большую популярность получают игровые виды спорта. Возникает ситуация естественной актуализации сущности социально-культурной ценности занятий игровыми видами спорта и внедрения их в образовательный процесс как возможность реализации их гуманистического потенциала.

В общеобразовательных школах г. Красноярска имеется опыт реализации общеобразовательных программ по физической культуре на основе игровых видов спорта: регби, футбола, хоккея. В этом процессе возникает проблема их социально-культурного потенциала в едином воспитательном пространстве, отсутствует глубинная научная разработка, нет исследований результатов, полученных от реализации педагогической деятельности.

Социально-культурная ценность не рассматривается применительно к игровым видам деятельности на уроке физической культуры, в том числе по отношению к регби. В период перехода учащихся из начального в среднее звено важной задачей педагогического коллектива является сохранить интеллектуальный, нравственный и творческий потенциал учащихся. Это возможно через формирование положительного отношения к эстетическим ценностям игровых видов спорта в учебной деятельности. Учителю физической культуры важно понять, с помощью каких технологий, средств, форм и методов работы с учащимися возможно реализовать социально-культурный потенциал спортивной игры. Учителями физической культуры общеобразовательных школ Кировского района г. Красноярска (20 учителей из 13 школ) было проведено исследование мнения учащихся 5–7 классов об интересных видах деятельности на уроках физической культуры. Опрос показал, что у 70 % учащихся присутствует интерес к игровым видам спорта, 20 % выбрали общефизическую подготовку и 10 % – иные виды деятельности (силовые физические упражнения, легкая атлетика). По гендерному разделению 80 % мальчиков и 65 % девочек высказались за игровые виды спорта. Для повышения мотивации к спорту 90 % учителей выступили за проведение соревнований по игровым видам спорта не только в рамках

Школьной спортивной лиги, Президентских соревнований, но и в неофициальных соревнованиях между учащимися параллели в школе, а также с учащимися соседних школ по личной договоренности учителей. Данная деятельность позволяет усилить мотивацию у учащихся к занятиям физической культурой и в последующем спортом. Интересы учащихся 10–13 лет важно учитывать при организации учебного процесса по физкультуре с целью усиления мотивации занятий спортом. Были опрошены родители (законные представители) несовершеннолетних учащихся 5–7 классов (1000 человек) на предмет выявления их мнения по вопросу, что позволяет усилить интерес к физической культуре и спорту у детей данного возраста. 60 % респондентов выступили за игровые виды спорта, 20 % – за личностные качества учителя физической культуры, 10 % – за соревновательные мероприятия, 8 % – за облегченные формы физической культуры, 2 % ответили, что «физическая культура изначально у детей порождает протест к занятиям активными видами деятельности». Традиционные уроки физической культуры вызывают протест у 60 % родителей (законных представителей) несовершеннолетних и у 90 % детей. Преобладающей группой здоровья несовершеннолетних 10–13 лет остается основная группа. Первая группа здоровья является редкостью для общеобразовательных школ. Это вызвано объективными и субъективными причинами, врожденными и приобретенными качествами здоровья. Они влияют на дальнейшие действия учащихся, в том числе в физической культуре. Состоятельность личного развития учащихся сопряжена с собственным состоянием здоровья.

Учащиеся 5–7 классов преимущественно имеют заболевания сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта. Необходимо отметить снижение активности у детей, погружение их в достижения информационного общества, использование гаджетов.

В повседневной жизни организм человека постоянно должен адаптироваться к условиям окружающей среды. Адаптация состоит из разносторонней деятельности, рационального сочетания физического и умственного труда.

Возникающие в результате социальных факторов стрессы у человека вызывают быструю готовность функциональных систем организма к физической работе, а неудовлетворение в данной ситуации биологической потребности в движении приводит к затягиванию последствий стресса [Чумаков, 1977]. Таким образом, оптимальный уровень двигательной активности способствует снятию и предупреждению стресса, что особенно важно для учащихся в период адаптации в среднем звене.

Продолжительная интеллектуальная нагрузка приводит к увеличению тонического напряжения сосудов головного мозга, ведет к замедлению процесса свертываемости крови и неблагоприятно влияет на функциональные способности учеников [Баранова и др., 1970]. Следовательно, учителю физической культуры в общеобразовательной школе необходимо определять оптимальную физическую нагрузку, которая благоприятно бы влияла на интеллектуальную и познавательную деятельность учащихся.

Учителя физической культуры утверждают, что учащиеся, занимающиеся физкультурой и выполняющие все упражнения, реже обращаются к медицинским работникам за помощью и реже пропускают учебные занятия по причине болезни. Учащиеся с небольшой двигательной активностью чаще всего подвержены простудным заболеваниям, у них проявляются неврологические отклонения, апатия к познавательной деятельности.

Проявление гипокинезии приводит к нарушению баланса обмена веществ, снижается координация движения человека, дестабилизируется интенсивность изменений тканей опорно-двигательного аппарата [Дубровский, 2004]. Все это ведет к уменьшению интенсивности протекции морфофункциональных изменений тканей опорно-двигательного аппарата.

Опрашиваемые учителя физической культуры на предмет двигательной активности учащихся отмечают, что у учащихся с 1 по 4 класс двигательная активность уменьшается на 10 %, с 5 по 7 класс – на 40 %, что является критическим значением для гармоничного развития ученика.

Полученные данные о снижении двигательной активности учащихся побуждают педагогиче-

ское сообщество к рассмотрению возможности изменения учебного процесса на уроке физкультуры.

В учебном процессе учащихся следует рассматривать как субъект образовательного процесса, который участвует в творческой деятельности совместно с учителем согласно рабочей программе по предмету. На уроке физической культуры появляется спортивная деятельность как возможность усиления мотивационной составляющей образовательного процесса. Качественная демонстрация элементов видов спорта позволяет побудить интерес у учащихся к регулярным занятиям спортом. Тем более что на занятиях спортом раскрываются различные качества человека, в том числе психофизические способности индивида. Учащиеся самоутверждаются и осознают свои физические и психические возможности.

Спортивная деятельность является логическим завершением физической культуры для всестороннего развития⁶.

Физическая культура в общеобразовательной школе формируется на основе следующих принципов:

- ясное и четкое объяснение учителем поставленных задач на уроке и четкая организация занятий, личная демонстрация применяемых упражнений;
- воспитание потребности и устойчивого интереса к занятиям физическими упражнениями;
- формирование у учащихся общечеловеческих и гуманистических ценностей через физическую культуру;
- формирование физической культуры личности учащихся;
- физическое самовоспитание учащихся, изучение собственных физических и психических особенностей.

Учителя физической культуры обязаны решать следующие задачи: подготовить учащихся к созидательной деятельности; сохранить и укрепить физическое и психическое здоровье учащихся, научить самостоятельному и осознанному выбору деятельности; побудить интерес к занятиям спортом.

⁶ Самусенков О.И. Педагогическая технология реализации социально-культурного потенциала игровых видов спорта в работе с юными спортсменами (на примере футбола): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 45 с.

Физическая культура и спортивная тренировка отличаются друг от друга. Уроки физической культуры направлены на воспитание физических качеств, спорт – на достижение спортивных результатов. В физической культуре и в спорте совпадают задачи по формированию гармоничной личности человека, побуждению к активной жизненной позиции подростков.

Результат исследования. Анализ состояния физического воспитания учащихся показал, что в общеобразовательной школе ведется поиск эффективных форм, методов и средств обучения с учетом потребностей и мотивов учащихся основной общеобразовательной школы в занятиях различными видами физкультурной деятельности. На основе результатов проведенного анализа сформулированы основные дидактические принципы обучения физической культуре в общеобразовательной школе. Определены основные требования к обновлению содержания, методов и форм формирования физической культуры учащихся 5–7 классов на уроках и внеучебной деятельности.

Библиографический список

1. Баранова Л.К. и др. Умственный труд и физическая культура. М.: Изд-во МГУ, 1970. 83 с.
2. Бессмертный А.М., Гаенкова И.В. Методика оценки эффективности игрофикации в учебном процессе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 43–47.
3. Володина В.С., Савчук А.Н. Теория и методика физического воспитания школьников / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015.
4. Глущенко В.В. Прогнозирование. М.: Вузовская книга, 2000. 208 с.
5. Дубровский В.И. Лечебная физическая культура: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: ВЛАДОС, 2004. 624 с.
6. Зубцова Л.Д., Клепацкий А.Н., Соколова А.Н. Обучение студентов общеинженерным дисциплинам: формирование их познавательной мотивации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 36–40.
7. Иванова И.В., Макарова В.А. Вариативность как ведущая тенденция развития современного дополнительного образования в России // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 11 (164). С. 14–17.
8. Лопухина А.С. Основопологающие принципы педагогического контроля для отбора показателей оценки качества и эффективности получения школьниками физкультурного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 12 (165). С. 69–71.
9. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. 4-е изд. испр. и доп. СПб.: Лань, 2005. 384 с. (Учебники для вузов. Специальная литература).
10. Немов Р.С. Психология. М., 1996. 496 с.
11. Пешков В.Ф. Восстановительно-профилактическая направленность школьного урока физической культуры // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 5 (158). С. 252–255.
12. Программа интегративного курса физического воспитания для обучающихся общеобразовательных учреждений на основе регби / А.В. Кулешов, Д.В. Бесполов, Е.Н. Федотова. М., 2012. 61 с.
13. Сидоров Л.К., Савчук А.Н. Двигательная потребность и двигательная активность: Этапы и пути развития: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. 334 с.
14. Чумаков Б.Н. Валеология: Избранные лекции. М.: Российское издательское агентство, 1977. 245 с.
15. Balsevich V.K. Identification and Development of Sport Talent // Current Research in Sports Sciences. New York: Plenum Press. 1996. P. 1–4.
16. Sientop D., Hastie P., Van der Mars H. Complete Guide to Sport Education. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004. 175 p.
17. Olsen B., Stordahl K. Model for forecasting cost evolution of components and technologies // Telektronikk. 2004. Vol. 100, № 4. P. 138–148.
18. Wolf-Wendel L., Ward K., Kinzie J. A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success // Journal of College Student Development. 2009. № 50. P. 407–428.

PHYSICAL EDUCATION OF 5TH – 7TH GRADERS OF THE GENERAL ACADEMIC SCHOOL IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF FSES REQUIREMENTS

V.V. Boiko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article reveals the problems of physical education of 5th–7th graders of the general academic school. Among them is the problem of updating the content, methods and forms of teaching physical culture. *The purpose of the article* is to formulate the didactic principles of teaching physical culture to 5th–7th graders and to determine the appropriate methods and forms of training in the context of the implementation of FSES.

The research methodology is based on the analysis of normative and legal documents regulating the teaching of physical culture in general academic schools, the analysis and generalization of the results of scientific research on the studied problem of foreign and domestic scientists, the experience of teaching physical culture to 5th–7th graders.

Results. On the basis of the system-activity and competency-based approaches, the basic requirements for updating the content, methods and forms of teaching physical culture in the general academic school are presented. The basic principles of the formation of physical culture of 5th–7th graders in the classroom and in extra-curricular activities are formulated. The expediency of inclusion of sports games in the educational process as a condition for the development of the motivation for studying physical culture and playing sports is substantiated.

Conclusion. The article identifies the problem of finding effective technologies for teaching physical culture in today's general academic school. The results presented in the article will contribute to its solution.

Key words: *physical education, sport, physical culture lesson, sports games, extra-curricular activities, principles, content, methods.*

References

1. Baranova L.K. & others (1970). Mental labor and physical culture. Moscow, MGU, 83 p.
2. Bessmertnyi A.M., Genkova I.V. (2015). Methods of evaluating the effectiveness of gamification in the learning process // Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev, 3 (33), 43–47.
3. Volodin S.V., Savchuk A.N. (2015). Theory and methodology of physical education of schoolchildren. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 429 p.
4. Glushchenko V.V. (2000). Forecasting. Moscow, University book, 208 p.
5. Dubrovskii V.I. (2004). Therapeutic physical culture: textbook for students of higher vocational institutions. 3rd ed., revised and enlarged. M., VLADOS, 624 p.
6. Zubtsova L.D., Klepatskii A.N., Sokolova A.N. (2015). Training of students in general engineering disciplines: the formation of their cognitive motivation // Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev, 2 (32), 36–40.
7. Ivanova I.V., Makarova V.A. (2015). Variability as the leading trend in the development of modern supplementary education in Russia // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 11 (164), 14–17.
8. Lopukhina A.S. (2015). Fundamental principles of pedagogical control for the selection of indicators for assessing the quality and effectiveness of schoolchildren getting physical education // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 12 (165), 69–71.
9. Matveev L.P. (2005). General theory of sport and its applied aspects, 4th ed., revised and enlarged. SPb, Lan', 384 p.
10. Nemov R.S. (1996). Psychology. Moscow, 496 p.
11. Peshkov V.F. (2015). Restorative and preventive orientation of a school lesson of physical culture // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 5 (158), 252–255.
12. Kuleshov A.V., Bepolov D.V., Fedotova E.N. (2012). The program of an integrative course of physical education for students of general

- educational institutions on the basis of rugby. Moscow, 61 p.
13. Sidorov L.K., Savchuk A.N. (2007). The motor need and motor activity: Stages and ways of development: monograph / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 334 p.
 14. Chumakov B.N. (1977). Valeology: Selected lectures. Moscow, Russian publishing agance, 245 p.
 15. Balsevich V.K. (1996). Identification and Development of Sport Talent //Current Research in Sports Sciences. New York, Plenum Press, 1–4.
 16. Siedentop D., Hastie P., Van der Mars H. (2004). Complete Guide to Sport Education. Champaign, IL: Human Kinetics, 175 p.
 17. Olsen B., Stordahl K. (2004). Model for forecasting cost evolution of components and technologies // Teletronikk, 100 (4), 138–148.
 18. Wolf-Wendel L., Ward K., Kinzie J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success // Journal of College Student Development, 50, 407–428.

УДК 37.004

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 6–7 КЛАССОВ ДИСЦИПЛИНАМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА НА ОСНОВЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Ю.А. Веретнова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена анализу проблемы сложности восприятия и запоминания учащимися необходимых музыкально-теоретических материалов в силу многообразия и абстрактности понятийного аппарата предметов художественно-эстетического цикла общего образования. *Цель работы* – обоснование необходимости создания и развития методики обучения учащихся предметам художественно-эстетического цикла в школе на основе использования алгоритмического подхода, обеспечивающего результативность освоения теоретического учебного материала.

Методология исследования. Контуры новой методики определяются на основе критического

анализа работ отечественных и зарубежных ученых с позиций алгоритмического и информационного подходов.

Результаты и заключение. Обосновано включение в учебный процесс по художественно-эстетическим дисциплинам приемов и средств алгоритмизации учебной деятельности в специфических формах с использованием ИКТ. Материалы статьи могут быть полезны при проектировании педагогической стратегии обучения учащихся творческим предметам в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: алгоритмический подход, обучение предметам художественно-эстетического цикла, приемы и средства алгоритмизации видов учебной деятельности.

Постановка проблемы. В настоящее время алгоритмизация обучения коснулась практически всех учебных дисциплин в общеобразовательной школе, кроме предметов художественно-эстетического цикла. Алгоритмический подход в обучении позволяет расширить образовательные возможности предметов. Если проанализировать реальные интересы подростков, то во все времена они были направлены не на познание культурного наследия, а на потребление и воспроизведение современного искусства. Поэтому результаты освоения предметов художественно-эстетического цикла по некоторым позициям остаются недостаточно высокими. Детям интереснее зрелищные виды искусства, такие как кино, мюзикл. Как же тогда приблизить классиков музыки и живописи к нашим детям? Проблема нам видится в том, что учащимся, в большинстве своем, предлагается воспринимать образцы искусства как дан-

ность, а психология подросткового возраста такова, что детям необходимо всю информацию обосновывать для себя и проверять, а им же предлагается только констатировать информацию. Ученикам отводится роль пассивного слушателя, и как следствие – уменьшение мотивации учащихся 6–7 классов к изучению предметов художественно-эстетического цикла. Однако процесс создания музыкального, изобразительного произведения – это алгоритм. Несмотря на то что механизм появления произведения искусства имеет творческий характер, он подчиняется определенным законам, даже если рассмотреть сугубо синтетические виды искусства, такие как опера, балет. К сожалению, в традиционных методиках преподавания предметов художественно-эстетического цикла, таких как методика Д.Б. Кабалева, Е.Д. Критской, В.О. Усачева, Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Ю.Б. Алиева и др. [Алиев, 2010; Школяр,

Красильникова, Критская, 1998; Красильникова, 1997; Кабалецкий, 2010], не используется алгоритмический подход. В этой связи появляется необходимость исследовать возможности алгоритмизации процесса обучения и применения компьютерных технологий при изучении предметов художественно-эстетического цикла, разрабатывать приемы, помогающие ученикам искать алгоритмы, анализировать, записывать, воспроизводить, создавать собственные алгоритмы для достижения лучшего понимания учебного материала [Паронджанов, 2001]. Сложность включения алгоритмов в процесс обучения предметам художественно-эстетического цикла заключается в неразработанности соответствующей необходимой методической базы.

Целью статьи является обоснование необходимости создания и развития методики обучения учащихся предмету «Искусство. Музыка» в школе, с использованием алгоритмического подхода, обеспечивающего результативность освоения теоретического учебного материала.

Новая методика позволит повысить интерес школьников к изучению предметов художественно-эстетического цикла и более глубоко усвоить учебный материал за счет алгоритмической систематизации понятийного тезауруса и его визуализации.

Обзор литературы. Для того чтобы иметь целостное комплексное представление об имеющейся литературе, посвященной вопросам развития алгоритмического мышления в курсе художественно-эстетического цикла, необходимо провести работу по ее систематизации и анализу. Представим результаты проведенного анализа.

Все музыканты говорят, пишут, общаются на одном музыкальном языке. И людям непосвященным трудно или невозможно его понять. Остается воспринимать и оценивать только эмоциональную сторону произведения. Алгоритмическое мышление можно понимать как систему мыслительных приемов, направленных на решение задач [Славшик, 2012]. Однако большинство учащихся не умеет четко раскладывать произведения искусства на отдельные составляющие, из которых оно построено, и видеть в этом

взаимосвязи. Именно навыку найти и прописать последовательность действий необходимо обучать молодежь уже с начальной школы. В настоящее время традиционная методика преподавания музыки, изобразительного искусства и МХК основывается на изучении шедевров музыки и живописи, не опираясь на алгоритмическое мышление учащихся и не развивая его.

Спонтанное применение отдельных алгоритмов при анализе музыкальных произведений наблюдается в музыкально-теоретических учебных изданиях Н.А. Римского-Корсакова [Римский-Корсаков, 1885], С.И. Танеева [Танеев, 2017], Ю.Н. Тюлина и Н.Г. Привано, Г.В. Виноградова и Е.М. Красовской, И. Горвата и И. Вассербергер, Ю.П. Козырева. В работе [Рек, 2011] показаны алгоритмические композиции в некоторых произведениях искусства, что позволяет более целенаправленно «творить» новые произведения.

Наибольший вклад в разработку теории алгоритмов внесли М.И. Агеев и А.Ш. Блох. Отдельной отраслью применения алгоритмов становится современная педагогика, где одними из наиболее значительных трудов, посвященных алгоритмам в процессе обучения, являются исследование Л.Н. Ланды [Ланда, 1966], а также работы зарубежных авторов [Aschauer, 2008; Dias-Geres Gustavo, 2000]. В методической литературе по информатике отмечены различные способы формирования алгоритмического мышления школьников: проведение систематического и целенаправленного применения идей структурного подхода (А.Г. Гейн, В.Н. Исаков, В.В. Исакова, В.Ф. Шолохович). Среди диссертационных исследований в области теории и методики обучения информатике формирование алгоритмического мышления школьников рассмотрено в работах А.И. Газейкиной (5–7 классы), Л.Г. Лучко (базовый курс), С.В. Ильиченко, И.В. Левченко, И.Н. Слинкиной (начальная школа). К примеру, в работе Т.Н. Лебедевой¹ предложена методика формирования

¹ Лебедева Т.Н. Формирование алгоритмического мышления школьников в процессе обучения рекурсивным алгоритмам в профильных классах средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.

алгоритмического мышления школьников при изучении информатики в профильных классах, однако практически отсутствуют исследования развития алгоритмической линии в предметах художественно-эстетического цикла.

Е.А. Бурков в статье отмечает, что музыкальное образование на современном этапе связано с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) как современного и эффективно-го средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса [Бурков, 2014]. Информационные технологии в музыкальной культуре также рассматривают в работах Г.Д. Семенова, А.В. Харуто, А.А. Вербицкий, Д.В. Ксенофонтова [Семенова, 1994; Харуто, 1997; Вербицкий, Цеханский, 1990; Ксенофонтова, 2012]. Но в методическом обеспечении школьного курса «Искусство» включение МКТ минимально.

На основе изученной литературы методическая разработанность рассматриваемой проблемы представляется неудовлетворительной. В этой связи актуальным является поиск способов включения средств и методов алгоритмизации при изучении произведений искусства с применением современных информационных технологий.

Концептуальная часть. Переход системы образования на ФГОС официально утвердил требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, где на первое место выступает компетентностная модель. Выделим те результаты обучения в предметах художественно-эстетического цикла, для достижения которых, мы считаем, необходим алгоритмический подход в обучении.

Личностные – способность ставить цели и строить жизненные планы.

Предметные – формирование научного типа мышления.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

1) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативных, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

2) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

3) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

4) владение основами принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

5) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

6) умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

7) формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ-компетенции);

Изобразительное искусство: приобретение опыта работы в специфических формах художественной деятельности, в том числе базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, компьютерная графика, мультипликация и анимация).

Музыка:

1) формирование мотивационной направленности на продуктивную музыкально-творческую деятельность;

2) овладение основами музыкальной грамотности².

Из вышеизложенного следует, что компетентностный подход в обучении позволит учащимся самостоятельно генерировать новые идеи в поисках решения поставленных задач.

² Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897.

Современное общество, ФГОС ООО требуют от выпускника школы умения планировать свои действия, находить необходимую информацию для решения задачи, моделировать будущий процесс. Поэтому художественно-эстетический цикл общего образования, развивающий алгоритмическое мышление, формирующий соответствующий стиль мышления, является важным и актуальным. Также необходимость поиска новых эффективных средств развития алгоритмического мышления у школьников обусловлена его значимостью для дальнейшей самореализации личности в информационном обществе.

Опора на алгоритмическое мышление позволит ученикам не только проанализировать произведения искусства, но и творчески подойти к составлению своего эффективного алгоритма для анализа произведения, составления новых произведений, как музыкальных так и художественных, уже с 6 класса общеобразовательной школы. Использование алгоритмов в обучении будет способствовать изменению знаний учащихся, в частности восприятию ими новых знаний личностно-осмысленно и практико-ориентированно. Теоретические основы и понятия об элементах музыки будут восприниматься на основе логики и практики, что, в свою очередь, активизирует процесс восприятия.

Алгоритмизация деятельности учащихся в процессе обучения позволит им постепенно познать музыкальный язык и почувствовать себя своими в музыкальном мире. Все вместе это повысит их мотивацию к обучению. Еще один важный момент – это большой понятийный тезаурус музыкального искусства. Учащиеся не успевают погрузиться в творчество одного композитора, художника, а учитель им уже рассказывает о других. В результате направления, художественные стили и т.п. накладываются друг на друга. Алгоритмический подход позволяет строго систематизировать и упорядочивать в визуализированной форме термины и понятия музыкального искусства. Побочным эффектом алгоритмизации обучения может быть развитие алгоритмического мышления учащихся, которое будет

способствовать успешности восприятия учебного материала и в других предметных областях.

Практическая часть. Рассмотрим элементы применения алгоритмического подхода на уроках музыки. К примеру, задание для учащихся после прохождения тем романса, баллады и песни заключается в том, что учащиеся должны самостоятельно определить, к какому из трех жанров относится то или иное прослушанное музыкальное произведение. Представим фрагмент алгоритма определения жанровой принадлежности музыкального произведения в виде блок-схемы (рис.). Данная блок-схема составлена в рамках определенных средств выразительности (характеристик), которые изучаются на уроках. Для удобства обозначим следующие средства выразительности условными обозначениями: И – инструменты; В – вокальная партия; Х.Л. – характер лирический; Ж1 – жанр 1 – романс; Ж2 – баллада, Ж3 – пьеса, Ж4 – опера; Ж. неизвестен (прослушиваемое музыкальное произведение не относится ни к одному из трех обозначенных жанров). Ж1 романс = один музыкальный инструмент + вокальная партия + характер лирический. Ж2 баллада = один музыкальный инструмент + вокальная партия + характер драматический. Ж3 пьеса = один музыкальный инструмент + нет вокальной партии. Ж4 опера = не один музыкальный инструмент + есть вокальная партия.

Проиллюстрируем работу блок-схемы на нескольких примерах.

Пример 1. Романс «Я помню чудное мгновение» М.И. Глинки, слова А.С. Пушкина. Инструмент исполняет один. И. один – да. Вокал есть – да. Характер лирический – да. Согласно этой схеме результатом является Жанр 1 – романс.

Пример 2. Ф. Шуберт. Баллада «Лесной царь». Инструмент исполняет один. И. один – да. Вокал есть – да. Характер лирический – нет. Согласно этой схеме результатом является Жанр 2 – баллада.

Пример 3. С. Рахманинов Прелюдия ор. 32 № 12 gis-moll. Инструмент исполняет один. И. один – да. Вокал есть – нет. Согласно этой схеме результатом является Жанр 3 – пьеса.



Рис. Блок-схема определения жанровой принадлежности музыкального произведения

Fig. Block diagram of determining the genre of a musical piece

Пример 4. Ж. Бизе опера «Кармен». Инструмент исполняет один, И. один – нет. Вокал есть – да. Согласно этой схеме результатом является Жанр 4 – опера.

Пример 5. И. Брамс. «Симфония № 3», 3 часть. Инструмент исполняет один. И. один – нет. Вокал есть – нет. Согласно этой схеме Жанр произведения неизвестен.

Предложенный алгоритм в виде блок-схемы позволяет осуществить тренаж учеников по рассмотренным темам на этапе обучения – ознакомления и заучивания, на этапе тестирования – контроль их знаний.

Результаты и дискуссия. Первые попытки использования алгоритмического подхода при анализе музыкального произведения на уроках музыки показали повышение мотивации и активности учащихся среднего звена школы. Уроки стали проходить интереснее и результативнее.

В продолжение настоящего исследования необходимо обратить внимание на следующие моменты:

- алгоритмы не являются узконаправленными приемами для использования в учебном процессе только лишь точных дисциплин. Их применение в предметах искусства повысит эффектив-

ность процесса обучения, активизирует творческую активность учащихся.

– процесс постижения красоты произведений искусства будет более полным, осознанным, практико-ориентированным и запоминающимся, если учащиеся смогут проанализировать алгоритм создания произведения искусства и создать свой алгоритм. «Скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, дай мне действовать самому — и я пойму» (Конфуций);

– наша концепция основывается на том, что искусство в первооснове имеет алгоритмическую природу. И сейчас уже не считается, что эмоциональное в искусстве может пострадать от логического вмешательства;

– изучение алгоритмической природы музыки, информационно-коммуникационных технологий в искусстве является отдельным и не разработанным исследовательским направлением;

– необходимо разработать новую эффективную методику преподавания, которая будет содержать в себе принципы метапредметности и интегрированного обучения, т.е. соединять все предметы художественно-эстетического цикла;

– ее разработка возможна только на основе методологии когнитивных особенностей и алгоритмического мышления учащихся основной общеобразовательной школы, а традиционные методы изучения предметов искусства, следует признать во многом устаревшими;

– наиболее результативной представляется алгоритмизация следующих тем курса «Искусство»: ритм, размер, форма, динамика, лад, темп, такт, мелодия, тембр, инструменты, гармония, музыкальные стили, архитектурные стили, композиция;

– предлагается использовать следующие приемы построения алгоритмов: пошаговая детализация, решение частных задач, приемы на основе определений, конструирование, эквивалентные и сужающие преобразования и изобразительные способы алгоритмизации: словесный, формульно-словесный, блок-схемный.

Заключение. Анализ научно-методической литературы показал возможность применения алгоритмических конструкций и средств

ИКТ при изучении дисциплин художественно-эстетического цикла в общеобразовательной школе. Алгоритмизация обучения позволяет сменить роль пассивного ученика на активного познавательного субъекта. Использование ИКТ и алгоритмов на уроках искусства способствует расширению образовательных возможностей предметов. На примере изучения жанровой принадлежности музыкального произведения показана возможность создания алгоритма обучения и контроля учащихся по заданной теме. Дальнейшие исследования могут быть связаны с поиском и анализом образовательных технологий, основанных на алгоритмической составляющей музыки и изобразительного искусства.

Автор выражает признательность своему научному руководителю Н.И. Паку за ценные замечания к статье.

Библиографический список

1. Алиев Ю.Б. Дидактика и методика школьного музыкального образования. М., 2010.
2. Бурков Е.А. E-learning в музыкальном образовании: современные подходы и инструменты реализации. 2014. С. 74.
3. Вербицкий А.А., Цеханский В.М. Информационные технологии в трансляции музыкальной культуры // Информатика и культура: сб. науч. тр. Новосибирск, 1990. 231 с.
4. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. М.: Академия, 2000.
5. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. Ростов-на-Дону, 2010.
6. Красильникова М. Идеи Д.Б. Кабалевского в свете обновления содержания музыкального образования // Искусство в школе. 1997. № 3.
7. Ксенофонтова Д.В. Музыкальные технологии XXI века // Проблемы и перспективы развития образования: матер. II Междунар. науч. конф. (Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 14–16.
8. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении / под общ. ред. и со вст. ст. Б. Гнеденко и Б. Бирюкова. М.: Просвещение, 1966. 487 с.

9. Пак Н.И. Информационный подход и электронные средства обучения: монография / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 196 с.
10. Паронджанов В.Д. Как улучшить работу ума: алгоритмы без программистов — это очень просто! М.: Дело, 2001. 360 с. ISBN 5–7749–0211–0.
11. Римский-Корсаков Н.А. Учебник гармонии. 1885.
12. Семенова Г.Д. Компьютерные обучающие системы в музыкальную педагогику // Педагогическая информатика / гл. ред. Я.А. Ваграменко. М., 1994. № 3. С. 54–61.
13. Славщик А.А. История алгоритмической музыкальной композиции // Физико-математические науки и информационные технологии: проблемы и тенденции развития: сб. ст. по матер. II Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012.
14. Танеев С.И. Учение о каноне: учеб. пособие. 2-е изд., испр. СПб.: Лань: Планета музыки, 2017. 156 с.
15. Харуто А.В. Курс «Музыкальная информатика» в Московской государственной консерватории // Творческая педагогика накануне нового века: матер. 1-й науч.-практ. конф. 31 марта – 2 апреля 1997 г. М., 1997. С. 64–70.
16. Школяр Л.В., Красильникова М.С., Критская Е.Д. и др. // Теория и методика музыкального образования детей: науч.-метод. пособие. М., 1998.
17. Aschauer D. Algorithmic Composition – Master Thesis. Austria, 2008. 44 с.
18. Dias-Geres Gustavo – Algorithmic composition: using mathematical models in music composition: Doctor of musical arts [Manhattan school of music]. 2000. P. 12–20, 23–26.
19. Peck J.M. Explorations in Algorithmic Composition: Systems of Composition and Examination of Several Original Works Bachelor's of Science Degree in Computer Science – State University of New York. 2011. P. 17–19.

A METHOD OF TEACHING OF 6TH–7TH GRADERS TO THE ART-AESTHETIC DISCIPLINES BASED ON THE ALGORITHMIC APPROACH

Iu.A. Veretnova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article is devoted to the analysis of the problem of the complexity of perception and memorization of necessary musical and theoretical materials by the students because of the diversity and abstractness of the conceptual apparatus of the art-aesthetic disciplines of general education. The aim of the work is to justify the need to create and develop a methodology for teaching art-aesthetic disciplines to schoolchildren on the basis of using an algorithmic approach that ensures the effectiveness of mastering the theoretical learning material.

Methodology of the study. The contours of the new methodology are determined on the basis of a

critical analysis of the works of domestic and foreign scientists from the standpoint of algorithmic and information approaches.

Results and conclusion. The article substantiates the inclusion of methods and means of algorithmization of educational activities in specific forms, using ICT, in the educational process of art-aesthetic disciplines. The materials of the article can be useful in designing the pedagogical strategy for teaching creative subjects to pupils of the general education school.

Key words: *algorithmic approach, teaching art-aesthetic disciplines, methods and means of algorithmization of educational activity types.*

References

1. Aliev Iu.B. (2010). Didactics and methods of school music education. Moscow.
2. Burkov E.A. (2014). E-learning in music education: modern approaches and implementation tools, 74.
3. Verbitskii A.A., Tsekhanskii V.M. (1990). Information technologies in the translation of musical culture // Informatics and Culture: collection of research papers. Novosibirsk, 231 p.
4. Dmitrieva L.G., Chernov Ivanenko N.M. (2000). Methodology of music education in school. Moscow, Akademiia.
5. Kabalevskii D.B. (2010). Basic principles and methods of the program on music for general education school. Rostov-on-Don.
6. Krasil'nikova M. (1997). Ideas of D.B. Kabalevskii in the light of the renewal of the content of music education. // Art at school, 3.
7. Ksenofontova D.V. (2012). Music Technologies of the 21st Century // Problems and Perspectives of the Development of Education: Proceedings of the 2nd International Scientific Conference (Perm, May 2012). Perm, Merkurii, 14–16.
8. Landa L.N. (1966). Algorithmization in learning / Ed. by B. Gnedenko and B. Biriukov. Moscow, Prosveshchenie, 487 p.
9. Pak N.I. (2013). Information approach and electronic means of teaching: monograph / KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 196 p.
10. Parondzhanov V.D. (2001). How to improve the work of the mind: Algorithms without programmers – it's very simple! Moscow, Delo, 360 p. ISBN 5-7749-0211-0.
11. Rimskii-Korsakov N.A. (1985). Textbook of Harmony.
12. Semenova G.D. (1994). Computer training systems in musical pedagogy // Pedagogical Informatics, 3 / Chief Editor Ia.A. Vagramenko. Moscow, 54–61.
13. Slavshchik A.A. (2012). History of algorithmic musical composition // Physics, mathematics and information technology: problems and development trends: collection of articles of the 2nd International Research-to-Practice Conference. Novosibirsk, SibAK.
14. Taneev S.I. (2017). Doctrine of the canon: a textbook, 2nd edition, corrected. St. Petersburg, Lan': Planeta muzyki, 156.
15. Kharuto A.V. (1997). The course "Musical Informatics" in Moscow State Conservatory // Creative pedagogy on the eve of the new century:

- Proceedings of the 1st Research-to-Practice Conference on March 31-April 2, 1997. Moscow, 64–70.
16. Shkoliar L.V., Krasil'nikova M.S., Kritskaia E.D. and others (1998) / The Theory and Methods of Music Education of Children: methodological manual. Moscow.
 17. Aschauer Daniel. (2008). Algorithmic Composition. Master Thesis. Austria, 44 p.
 18. Dias-Geres Gustavo. (2000). Algorithmic composition: using mathematical models in music composition: Doctor of musical arts [Manhattan school of music], 12–20, 23–26.
 19. Peck Jacob M. (2011). Explorations in Algorithmic Composition: Systems of Composition and Examination of Several Original Works. Bachelor's of Science Degree in Computer Science. State University of New York, 17–19.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАБИЦКАЯ Елена Алексеевна – старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования, заместитель директора по учебной работе института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: elenabubiz@mail.ru

БИЗЮКОВ Николай Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественно-научных направлений, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: Bizyukov_nikolay@inbox.ru

БОЙКО Василий Викторович – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bvl97@mail.ru

БОГДАНОВА Оксана Николаевна – заведующая краевым ресурсным центром по работе с одаренными детьми, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; e-mail: bogdanova.oksana@kipk.ru

БРЕЛЬ Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований и психогенетики, Национальный исследовательский Томский государственный университет; e-mail: brelelena@mail.ru

БРИЧКОВСКАЯ Олеся Олеговна – аспирант кафедры психологии, Сургутский государственный педагогический университет; e-mail: o-miss@mail.ru

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@mail.kspu.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВЕРЕТНОВА Юлия Александровна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mmmse@yandex.ru

ГРАСС Татьяна Петровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор и заведующая кафедрой экономики и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tpgrass@mail.ru

ГРУЗДЕВА Марина Александровна – преподаватель-методист, ЧОУ «Мариоль» (Воронеж); e-mail: marinagrouzdeva@yandex.ru

ДАНИЛОВА Елена Юрьевна – музыкальный руководитель, детский сад № 1 «Березка», с. Краснотуранск, Красноярский край; e-mail: lena-1972-lena@mail.ru

ДУДА Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: irinaduda@yandex.ru

ДЬЯЧУК Павел Петрович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ppdyachuk@rambler.ru

ЖМУРОВА Людмила Валерьевна – аспирант кафедры психодиагностики и практической психологии, Иркутский государственный университет; преподаватель, Иркутский областной музыкальный колледж им. Фридерика Шопена; преподаватель, Детская музыкальная школа № 3 (Иркутск); e-mail: zhldmila10@gmail.com

ИЗОТОВА Инга Игоревна – заведующая кафедрой физической культуры и спорта, Байкальский государственный университет (Иркутск); e-mail: izotovaii@bgu.ru

КАЗАНЦЕВ Виктор Сергеевич – старший преподаватель кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации (Иркутск); e-mail: Kazanseva.inet@mail.ru

КАЗАНЦЕВ Сергей Михайлович – старший преподаватель Физкультурно-оздоровительного центра, Иркутский государственный университет; e-mail: Kazanseva.inet@mail.ru

КАЗАНЦЕВА Надежда Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации (Иркутск); e-mail: Kazanseva.inet@mail.ru

КОВАЛЕНКО Елена Ивановна – преподаватель кафедры патофизиологии и общей патологии, Сургутский государственный университет; e-mail: elenakov10@yandex.ru

КОЛЬГА Вадим Валентинович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры летательных аппаратов, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: kolgavv@yandex.ru

МЕНДОТ Элла Эрес-ооловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: menella2013@yandex.ru

МОЛЧАНОВА Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, Волгоградский государственный институт искусств и культуры; e-mail: natmol.v@mail.ru

МОСКОВЧЕНКО Ольга Никифоровна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: moskovchenko7@mail.ru

НОСОВА Людмила Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Сургутский государственный педагогический университет; e-mail: prinform@surgpu.ru

ПЕРЕГУДОВА Ирина Павловна – аспирант института космических исследований и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: irindyachuk@mail.ru

ПЕТРИЩЕВ Владимир Иннокентьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

ПОЛЕЖАЕВА Галина Тихоновна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента организации, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: artgt65@mail.ru

РАССКАЗОВ Филипп Дементьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования института гума-

нитарного образования и спорта, Сургутский государственный университет; e-mail: lesj_rasskazov@mail.ru

РОМАНЮК Яна Александровна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: yana_romanyuk_2014@mail.ru

ТАМОЧКИНА Оксана Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Волгоградский государственный аграрный университет; e-mail: o.tamochkina@mail.ru

ХАЛИМОВА Надежда Михайловна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психолого-педагогического образования института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: nmhal@mail.ru

ЦЫГАНКОВА Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научных направлений, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: nedby@mail.ru

ШАДРИН Игорь Владимирович – кандидат технических наук, доцент кафедры технологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shmyrf@mail.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shkerina@mail.ru

ШУМАКОВ Алексей Васильевич – доцент кафедры физической культуры, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: moskovchenko7@mail.ru

Credits

Babitskaia Elena A. – Senior Lecturer of the Department of Psychological and Pedagogical Education, Deputy Director for Academic Affairs of the Institute of Continuing Teacher Education, N.F. Katanov Khakass State University (Abakan); e-mail: elenabubiz@mail.ru

Bizyukov Nikolay V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Natural Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk), Russian Federation; e-mail: Bizyukov_nikolay@inbox.ru

Boiko Vasilii V. – post-graduate student of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: bvl97@mail.ru

Bogdanova Oksana N. – Head of the Regional resource center for work with gifted children of Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Educators; e-mail: bogdanova.oksana@kipk.ru

Brel' Elena Iu. – PhD of Psychology, Associate Professor, Senior Researcher, Laboratory of Cognitive Research and Psychogenetics, National Research Tomsk State University; e-mail: brelelena@mail.ru

Brichkovskaia Olesya O. – post-graduate student of the Department of Psychology, Surgut State Pedagogical University; e-mail: o-miss@mail.ru

Vasil'ev Aleksandr D. – Doctor of Philology, Professor, Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@mail.kspu.ru

Vasil'eva Svetlana P. – Doctor of Philology, Professor, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

Veretenova Yulia A. – post-graduate student of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mmmse@yandex.ru

Grass Tatyana P. – Doctor of Education, Associate Professor, Head of the Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tpgrass@mail.ru

Gruzdeva Marina A. – teacher-methodologist of “Mariol” private educational institution (Voronezh); e-mail: marinagrouzdeva@yandex.ru

Danilova Elena Iu. – Musical Director of Kindergarten No. 1, Krasnoturansk, the Krasnoyarsk Territory; e-mail: lena1972-lena@mail.ru

Duda Irina V. – PhD in Education, Associate Professor, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: irinaduda@yandex.ru

D'iachuk Pavel P. – Doctor of Education, Associate Professor, Professor of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in high school, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: pppyachuk@rambler.ru

Zhmurova Liudmila V. – post-graduate student of the Department of Psychodiagnostics and Practical Psychology, Irkutsk State University; teacher of Irkutsk Regional Music College named after Friderik Chopin; teacher of the Children's Music School No. 3 (Irkutsk); e-mail: zhludmila10@gmail.com

Izotova Inga I. – Head of the Department of Physical Culture and Sports, Baikal State University (Irkutsk); e-mail: izotovaii@bgu.ru

Kazantsev Viktor S. – Senior Lecturer of the Department of General Humanities and Socio-Economic Disciplines, Academy of the General Prosecutor's Office of the Russian Federation; e-mail: Kazanseva.inet@mail.ru

Kazantsev Sergey M. – Senior Lecturer of the Physical Fitness Center, Irkutsk State University; e-mail: Kazanseva.inet@mail.ru

Kazantseva Nadezhda V. – PhD of Education, Senior Lecturer of the Department of General Humanities and Socio-Economic Disciplines, Academy of the General Prosecutor's Office of the Russian Federation (Irkutsk); e-mail: Kazanseva.inet@mail.ru

Kovalenko Elena I. – Lecturer of the Department of Pathophysiology and General Pathology, Surgut State University; e-mail: elenakov10@yandex.ru

Kol'ga Vadim V. – Doctor of Education, PhD in Technical Sciences, Professor of the Department of Aircraft Systems, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: kolgavv@yandex.ru

Mendot Ella E. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Physical Education, Tuva State University (Kyzyl); e-mail: menella2013@yandex.ru

Molchanova Natalia V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Social and Cultural Activities, Volgograd State Institute of Arts and Culture; e-mail: natmol.v@mail.ru

Moskovchenko Olga N. – Doctor of Education, Professor of the Department of Theory of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: moskovchenko7@mail.ru

Nosova Liudmila N. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, Surgut State Pedagogical University; e-mail: prinform@surgpu.ru

Peregudova Irina P. – post-graduate student of the Institute of Space Research and Informatic Technologies of Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: irindyachuk@mail.ru

Petrishchev Vladimir I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of foreign languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

Polezhaeva Galina T. – PhD in Economics, Associate Professor of the Department of Organization Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: artgt65@mail.ru

Rasskazov Philip D. – Doctor of Education, Professor of the Department of Theory and Methodology of Professional Education, Institute of Humanitarian Education and Sports, Surgut State University; e-mail: lesi_rasskazov@mail.ru

Romaniuk Yana A. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: yana_romanyuk_2014@mail.ru

Tamochkina Oksana A. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Volgograd State Agrarian University; e-mail: o.tamochkina@mail.ru

Khalimova Nadezhda M. – Doctor of Education, Associate Professor, Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Institute of Continuing Teacher Education, Katanov Khakas State University (Abakan); e-mail: nmhal@mail.ru

Tsygankova Elena V. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Natural Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: nedby@mail.ru

Shadrin Igor V. – PhD in Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Technology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shmyrf@mail.ru

Shkerina Lyudmila V. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shkerina@mail.ru

Shumakov Alexey V. – Senior Lecturer of the Department of Physical Culture, Krasnoyarsk State Agrarian University; e-mail: moskovchenko7@mail.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 философских 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 philosophical 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 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**

2018. № 1 (43)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста А.С. Дубовик
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

Подписано в печать 23.03.18. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 25,75. Бумага офсетная.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 03-РИО-003

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт»,
т. 8 (391) 295-03-40