

ISSN 2307-3241
Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

43 (62)
2020

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2020

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Е. А. Лебедева

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. В. Невская

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовеще-
ние» нидерландского художника
эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 25.12.20
Заказ №
Выход в свет 28.12.20

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 21,62
Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного
университета имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Горького, 87

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

Е. Н. Селиверстова	доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
Е. Ю. Рогачева	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
Е. В. Бережнова	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры мировой литературы и культуры Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России
М. В. Богуславский	доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО руководитель Центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
С. А. Завражин	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
А. В. Зобков	доктор психол. наук, доцент профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
В. А. Зобков	доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
А. Д. Король	доктор пед. наук, профессор ректор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь)
Т. И. Миронова	доктор психол. наук, доцент профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета
В. И. Назаров	доктор психол. наук, профессор помощник ректора по вопросам высшего образования в регионе, зав. кафедрой психологии Ивановского государственного университета
И. В. Осмоловская	доктор пед. наук, зав. лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
Л. М. Перминова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета
Е. А. Плеханов	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государствен- ной службы при Президенте РФ
Т. В. Пушкарёва	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
В. А. Романов	доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого
С. Б. Серякова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
А. С. Турчин	доктор психол. наук, доцент профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии РФ
Л. К. Фортובה	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно- правовых дисциплин Владимирского юридического института ФЦИН России
Zdenek Radvanovsky	Doc. PhD, Dean of Faculty of Education J. E. Purkyně University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
Susan Knell	PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Селиверстова Е. Н.

**СОВРЕМЕННОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: НОВЫЕ РАКУРСЫ
ДИДАКТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ 9**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Воробьев Н. А.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ П. Ф. ЛЕСГАФТА ПО РАЗВИТИЮ
ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННОМ
ВЕДОМСТВЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА..... 20**

Данилова Л. Н.

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРОФЕССИИ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ 28**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Мартемьянова Т. Ю.

**ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПРЕДМЕТНОСТИ ОБУЧЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
СТАНДАРТАМИ..... 39**

Хлызова И. В.

**ВОСПИТАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО
ОБЩЕСТВА 49**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Борщева О. В., Росликова А. В.

**АНГЛОЯЗЫЧНОЕ РАДИО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 57**

Гайнеев Э. Р.

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ:
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
С БИЗНЕС-СООБЩЕСТВОМ 66**

Добрякова М. В., Подольская И. А.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ТРАНСФОРМАЦИИ
В УПРАЖНЕНИЯХ ПО ГРАММАТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО
ЯЗЫКА ДЛЯ ОТРАБОТКИ ПОНИМАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
НЕКОТОРЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ 76**

Еропова Е. С., Якубович Д. А.

**ВЕБ-РЕСУРСЫ СЕТИ ИНТЕРНЕТ КАК СОВРЕМЕННЫЕ
СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ
ЮРИСПРУДЕНЦИИ..... 84**

Лощаков А. М., Дарсания И. Н., Шаламберидзе С. З.

**АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ
КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 93**

Молева Г. А.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ 102**

Морозова Г. А.

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ СТРАТЕГИЯМ ПОНИМАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ 109**

Чистякова Е. В.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБОЙ НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ.....	117
---	------------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Жданова М. А., Трубицына Л. В.

СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В БРАКЕ, О ФУНКЦИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ.....	126
---	------------

Сабельникова Н. В., Каширский Д. В., Мошкина В. В.

РОЛЬ КАЧЕСТВА ПРИВЯЗАННОСТИ К БЛИЗКИМ ЛЮДЯМ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА	135
--	------------

Хазова С. А., Крылова М. А.

МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ КАК РЕСУРС ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЙ АКТИВНОСТИ ВЗРОСЛЫХ.....	148
--	------------

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Губернаторова Л. И.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО ФИЗИКЕ	158
---	------------

Монасевич З. Л.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ОЛИМПИАДА ДЛЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ОТКРЫТИЯ НОВЫХ ФОРМ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	167
---	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	178
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	185
-------------------------------------	------------

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Seliverstova E. N.

MODERN SCHOOL EDUCATION: NEW PERSPECTIVES OF DIDACTIC UNDERSTANDING.....	9
---	----------

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Vorobyev N. A.

P. F. LESGAFI' ACTIVITY ON THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION IN THE MILITARY DEPARTMENT IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY	20
--	-----------

Danilova L. N.

AXIOLOGICAL FRAMEWORK OF TEACHER PROFESSION IN THE REPUBLIC OF KOREA	28
---	-----------

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Martemyanova T. Yu.

FUNCTIONALITY OF THE SUBJECT OF TRAINING IN THE PROCESS OF MASTERING EDUCATIONAL STANDARDS.....	39
--	-----------

Khlyzova I. V.

EDUCATION OF HEALTHY SCHOOLCHILDREN LIFESTYLE AS A PRIORITY TASK OF MODERN SOCIETY	49
---	-----------

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Borshcheva O. V., Roslikova A. V.

**ENGLISH-SPEAKING RADIO STATION AS A TOOL
OF EFFECTIVE LISTENING SKILLS DEVELOPMENT
WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE..... 57**

Gayneev E. R.

**TRAINING OF A PRACTICAL TRAINING TEACHER:
INTERACTION OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY WITH
THE BUSINESS COMMUNITY..... 66**

Dobryakova M. V., Podolskaya I. A.

**USING THE TRANSFORMATION PRINCIPLE IN FRENCH
GRAMMAR EXERCISES TO PRACTICE UNDERSTANDING
AND USING CERTAIN GRAMMATICAL PRINCIPLES..... 76**

Eropova E. S., Yakubovich D. A.

**THE INTERNET WEB RESOURCES AS MODERN EDUCATION
TOOLS FOR THE STUDENTS OF A JURISPRUDENCE..... 84**

Loshchakov A. M., Darsania I. N., Shalamberidze S. Z.

**ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING
A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MODEL
FOR FORMING A HEALTH CULTURE OF STUDENTS
OF CLASSICAL UNIVERSITY 93**

Moleva G. A.

**THEORETICAL-METHODICAL BASIS OF FORMING
SCHOOLCHILDREN UNIVERSAL LABOUR SKILLS..... 102**

Morozova G. A.

**DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHINGNON-LINGUISTIC
STUDENTS THE STRATEGIES OF COMPREHENSION
OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS 109**

Chistyakova E. V.

**THE INFLUENCE OF NORDIC WALKING ON HEALTH
OF STUDENTS 117**

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Zhdanova M. A., Trubitsyna L. V.

**SUBJECTIVE VIEWS OF YOUNG PEOPLE, WHO ARE MARRIED
ABOUT THE FUNCTIONS OF THE MODERN FAMILY 126**

Sabelnikova N. V., Kashirsky D. V., Moshkina V. V.

**THE ROLE OF ATTACHMENT IN THE DEVELOPMENT
OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS OF ART COLLEGE 135**

Khazova S. A., Krylova M. A.

**MENTAL REPRESENTATION OF DIFFICULT LIFE SITUATIONS
AS A RESOURCE OF PROTECTIVE AND COPING ACTIVITY
OF ADULTS 148**

INNOVATIVE VECTORS OF CONTEMPORAL EDUCATIONAL PRACTICE

Gubernatorova L. I.

**FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES
AND COMPETENCIES ON THE BASIS OF ACTIVITY OLYMPIAD
IN PHYSICS 158**

Monasevich Z. L.

**ACTIVITY OLYMPIAD FOR YOUNGER TEENAGERS
AS A POSSIBILITY OF OPENING NEW FORMS
OF EDUCATIONAL INTERACTION..... 167**

OUR AUTHORS 182

INFORMATION FOR AUTHORS 185

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Е. Н. Селиверстова

СОВРЕМЕННОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: НОВЫЕ РАКУРСЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

На основе анализа инновационной образовательной практики автором предпринята попытка выявления тенденций, отражающих обновление подходов к пониманию сущностных характеристик современного обучения в сравнении с классическими подходами. Внимание сосредоточено на раскрытии специфики познавательной деятельности обучающихся, реализующейся в современной практике обучения в учебном, игровом и проектном форматах. Это позволило сделать вывод о накоплении массива эмпирических данных, создающих основу для раскрытия новых сторон сущности обучения, отличных только от его учебно-познавательного предназначения.

Ключевые слова: современное обучение, антропологический подход, сущность обучения, учебно-познавательная деятельность, игровая деятельность в обучении, проектная деятельность в обучении.

Яркой характеристикой жизни человека XXI века являются свободный доступ к информационным ресурсам, а также расширяющиеся возможности приобретения нового социального опыта через различного рода формальные и неформальные контакты – сетевое взаимодействие, построенное на основе горизонтальных связей. В таких условиях серьезные изменения претерпевает и организационно-педагогический уклад школьного обучения. В современной школе постепенно все больше «приживаются» такие подходы к организации обучения, которые в известной степени противоречат требованиям классической дидактики, но одновременно демонстрируют достаточную

продуктивность в отношении достижения приоритетных целевых ориентиров обучения XXI века, зафиксированных во ФГОС, – личностных и метапредметных образовательных результатах. К примеру, внимание школьной практики сосредоточено на субъектной познавательной позиции обучающегося, которая предполагает собственную познавательную инициативу обучающихся, их самоорганизацию и саморегуляцию в познании; распространен сегодня и свободный выбор обучающимися содержания учебного материала, способов его освоения и даже учителя; все чаще в обучении доминирует не столько взаимодействие педагога со школьниками, сколько обучающихся

друг с другом; обновляется представление о субъектах оценочной деятельности и их месте в обучении – уменьшается доля педагогической оценки и одновременно все более заметно проявляется себя самооценка школьников и т. п.

Вполне очевидно, что перечисленные и многие другие кардинальные изменения, происходящие в практике школьного обучения, вступают в известный диссонанс со сложившимися классическими подходами к осмыслению сущности обучения, которые были разработаны в отечественной и зарубежной дидактике в 70 – 90-х гг. прошлого века (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, Л. Клинберг, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. Оконь, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.). Они заключаются в понимании обучения как процесса взаимодействия деятельности учителя и ученика, в котором учитель целенаправленно и планомерно организует деятельность учащегося по усвоению системы знаний о мире, разнообразных способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений.

Вместе с тем сегодня именно такое классическое понимание обучения является наиболее распространенным. Так, в учебных пособиях, которые используются в системе непрерывного педагогического образования, понимание сущности обучения, как правило, связано с выделением следующих его сущностных характеристик:

- обучение – это процесс познания, управляемый педагогом, который в обучении приобретает четкое оформление в особый, присущий только человеку тип

деятельности – учебно-познавательную деятельность или учение [17];

- обучение рассматривается как процесс, «в котором на основе усвоения систематизированных предметных, межпредметных и метапредметных знаний, умений и навыков обеспечивается развитие ценностных ориентаций, мотивации, нравственных норм и установок, разнообразных, в том числе творческих, способностей, готовности к исполнительской и созидательной деятельности, труду и общению» [6, с. 49];

- обучение сопряжено с организацией учебно-познавательной деятельности учащихся, с передачей информации, стимулированием интереса, самостоятельности и творчества учащихся и оценкой педагогом учебных достижений учащихся [15];

- обучение основано на органично взаимосвязанных деятельностих – преподавании (обучающая деятельность педагога по организации усвоения учебного материала) и учении (деятельность учащихся по усвоению предлагаемых им знаний) [8, с. 186];

- обучение осмысливается как «совместная деятельность или система действий преподавателя и субъектов учения, направленная на усвоение последними избранных преподавателем или предписываемых программой учебной дисциплины элементов объективизированного опыта человечества» [18, с. 72] и т. п.

Вместе с тем достаточное разнообразие нюансов в приведенных формулировках все же показывает, что все они фокусируются на представлении обучения как руководимой учителем и

протекающей под его непосредственным руководством *учебно-познавательной* деятельности обучающихся, в результате которой школьники усваивают отобранный и предъявляемый учителем учебный материал. Если фокус анализа сущности обучения переместить на качественные характеристики деятельности обучающихся, которые, собственно, и определяют подходы к осмыслению «субстанционального ядра» обучения, то можно сказать, что в основе классического понимания сущности обучения лежит доминанта учебно-познавательной ориентации обучения, которая определяет его смысл и целевые приоритеты.

Несмотря на то что понятие «учебно-познавательная деятельность» достаточно широко представлено как в научно-исследовательской, так и в учебной литературе, его содержание все еще не нашло должного научного обоснования. Это отражается в том, что понятия «учебная деятельность» и «познавательная деятельность» либо отождествляются, либо учебно-познавательная деятельность сводится к деятельности по усвоению всего нового, либо учебная и познавательная деятельности рассматриваются как две стороны учения, одна из которых – познавательная деятельность – характеризует внутренние психические процессы обучающихся, а другая – учебная деятельность – внешне видимые, организационные процессы, связанные с тем, какими способами обучающиеся организуют собственное познание. Вероятно, ни одну из приведенных позиций нельзя признать целесообразной с научной точки зрения, поскольку, как справедливо подчеркивал С. Г. Воровщиков,

учебно-познавательная деятельность «является сложным системным образованием, обладающим интегративными свойствами. ... Использование понятия «учебно-познавательная деятельность» обусловлено расстановкой приоритетов и акцентов в деятельности учащегося, который осуществляет не просто учебную, но еще и познавательную деятельность» [5, с. 19]. Для того чтобы понять глубину представленного положения, напомним, что, по мнению Д. Б. Эльконина, учебная деятельность выступает как особая деятельность школьника, которая сознательно направляется им на достижение целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целевых установок. Подчеркивая ориентацию учебной деятельности на открытие обучающимися новых способов познания и овладение ими, Д. Б. Эльконин уточнял, что «это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения и в самом субъекте» [19, с. 45].

Будет корректным сказать, что в обучении усвоение нового проходит в условиях формирования у школьников осознанного отношения к познанию, когда они специально прилагают собственные усилия для того, чтобы достигнуть выдвинутую познавательную цель. Как видим, подчинение познания законам учебной деятельности приводит к приоритетности не столько ценностно-смысловых, сколько целевых установок в познании. Не случайно поэтому И. А. Зимняя, характеризуя значимость познавательной деятельности для обучающихся, подчеркивала, что она состоит в нацеленности на освоение системы научных знаний, которые

в дальнейшем будут использоваться в качестве средств познавательной деятельности [7]. Эту же особенность познавательной деятельности школьников в обучении выделял и П. И. Пидкасистый, особо подчеркивая, что в процессе обучения школьники не только приобретают конкретные научные знания и умения, но и овладевают способами познавательной деятельности, с помощью которых они усваивают учебное содержание [13].

Доминанта учебно-познавательной деятельности, свойственная классическому пониманию сущности обучения, вступает в известное противоречие с тем, что в условиях современных инновационных образовательных практик все более характерным становится такой подход, когда познавательная деятельность школьников организуется не в форме учебной деятельности. По-видимому, сегодня мы становимся очевидцами процесса накопления массива эмпирических данных о таких способах организации обучения, которые ориентированы на раскрытие новых сторон сущности обучения, отличных от его учебно-познавательного предназначения. Для того чтобы понять направления этих трансформаций, обратимся к анализу особенностей и образовательных возможностей тех видов деятельности обучающихся, включение в которые придает познавательной деятельности школьников обновленный формат, отличный от учебно-познавательной деятельности. В данном случае речь прежде всего идет об игровой деятельности и проектной деятельности, каждая из которых, вливаясь в обучение, открывает взгляд на его новые сущностные свойства.

В современной педагогике игра ребенка наряду с познанием рассматривается как важнейший способ освоения мира. Однако в отличие от учебного познания, направленного на получение объективных, систематизированных, обоснованных и организованных в структуры научных знаний о природе, человеке и обществе, в игре школьник отражает реальность, трансформируя все увиденное и услышанное через свои собственные эмоции и субъективные переживания. Это обусловлено тем, что игровая деятельность представляет собой форму познания в условных/придуманных ситуациях, связанных с воспроизведением обучающимися действий и отношений взрослых, когда дети по собственному желанию принимают на себя определенные роли и подчиняются определенным правилам-ограничителям. Выступая средством самореализации и самовыражения ребенка, позволяющим ему выходить за пределы мира, смоделированного взрослыми, и выстраивать свой собственный мир, игра не предполагает выдвижения специальных познавательных задач, которые осознаются обучающимися как знак, сигнализирующий о необходимости включения в познавательную деятельность. Именно поэтому Д. Б. Эльконин считал игру самостоятельным видом деятельности, в которой у ребенка происходит интенсивное развитие мотивационно-потребностной сферы, складывается и совершенствуется управление поведением, происходит эмоционально наполненное вхождение в жизнь взрослых, постижение общественных функций и смысла человеческого бытия, создавая богатейшие возможности для ориентации школьника во внешнем мире. Дети

учатся в игре взаимодействовать с другими людьми, осваивать правила и способы взаимодействия, обретают опыт взаимопонимания, учатся объяснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми. Поэтому закономерно, что действие в придуманной ситуации приводит к тому, что ребенок учится управлять не только познанием предметов или реальных обстоятельств, но и смыслом ситуации, ее значением. Подчеркнем, что в игре ребенок обучается действовать в ситуации, которая наряду с непосредственным переживанием требует также и познания, которое, однако, существенно отличается от познания в условиях учебной деятельности. Игра позволяет школьнику постигать новое качество отношения к миру, когда он видит вокруг себя не только многообразие форм проявления мира, но и начинает постигать значение и смысл окружающей действительности, вырабатывая таким образом ценностно-смысловое отношение к познанию мира.

Очевидно, включение обучающихся в познание посредством игровой деятельности приводит к возникновению особой познавательной позиции школьников. С одной стороны, познание в процессе обучения уже не может быть сведено к прежнему его пониманию как только учебной деятельности, которая отличается отчетливым осознанием обучающимися осваиваемого содержания и используемых способов познания. Но, с другой стороны, такое познание не может быть полностью отождествлено и с игровой деятельностью, в которой на первый план выступают эмоции, переживания, стремления школьника удо-

влетворить свои интересы, самореализоваться и выразить себя, когда в ситуациях увлеченности игровым сюжетом собственно познавательный аспект, хотя и проявляется, но, скорее всего, не осознается ими как специальная, планируемая цель. Мы полагаем, что включение обучающихся в познание в формате игры, значительно трансформирующее классические представления о качественных характеристиках познавательной деятельности обучающихся, следует рассматривать как свидетельство происходящих сегодня качественных изменений в понимании сущности, целевых установок и способов организации обучения в целом.

Показательно, что уже с середины XX века в зарубежной педагогике началось осознание подобных изменений на понятийном уровне и в научный оборот было введено новое понятие «эдьютейнмент» [1; 2; 5 и др.]. Поскольку в основе этого термина лежат два английских слова – «education» – «обучение» и «entertainment» – «развлечение», то, можно сделать некоторые обобщающие выводы относительно новых свойств обучения: обучение строится на включении школьников в такую познавательную деятельность, которая сопровождается одновременным удовлетворением любопытства обучающихся, что, как утверждают психологи, способствует глубокому погружению в изучаемый материал. Происходящее при этом освоение серьезного учебного материала в эмоционально благоприятной для обучающихся атмосфере (в несерьезном тоне) позволяет снимать излишнее давление на психику и эмоцио-

нальное напряжение и тем самым способствует более активному протеканию психических познавательных процессов.

Сущностными проявлениями эдьютейнмента выступают такие его свойства, которые позволяют обнаружить новые смысловые характеристики обучения, не свойственные классическому пониманию. К ним целесообразно отнести неформальную обстановку и положительно окрашенную атмосферу занятий, призванную удовлетворить увлечения и интересы обучающихся, а также развлечь их; отсутствие строгих рамок и запретов, контроля со стороны педагога; возможность обучающихся активно общаться и обогащать друг друга знаниями; опору на индивидуальные темпы познания. Анализ исследований по проблематике эдьютейнмента убеждает в том, что в отличие от традиционного понимания сущности обучения, основанного на доминанте учебно-познавательной деятельности, ключевым ядром эдьютейнмента является опора на бессознательные механизмы познания, когда обучающиеся, опираясь на свои актуальные интересы, предпочтения и субъективные способы понимания, получают возможность в свободной обстановке обсудить различные вопросы и получить для себя нужную информацию без четкой предварительной постановки познавательных задач. В качестве методологической основы эдьютейнмента исследователи выделяют принцип конструктивизма, в соответствии с которым обучающиеся добывают новые знания и способы действия из уже освоенного ими социального опыта: обучение перестраивает, дополняя и углубляя имеющиеся у школьников знания и умения.

Как видим, выявленные характеристики противоречат принципам классической дидактики (к примеру, принципу систематичности и последовательности и др.), а обучение, организованное в формате эдьютейнмента, не позволяет добиваться достижения планируемых результатов в освоении обучающимися знаний и способов действия. Вместе с тем важно, что несмотря на отсутствие учебно-познавательной доминанты, так организованное обучение позволяет решать ряд образовательных задач, связанных с достижением личностных результатов обучения. В первую очередь речь идет об очень важной стороне – возможности каждому обучающемуся получить удовольствие от самого процесса познания, ощутить его значимость для жизни и сформировать ценностно-смысловое отношение к познанию.

Наряду с зарубежными поисками сходные по своей сути педагогические позиции, для которых характерным является отход от полной осознанности обучающимися своего процесса познания и его результатов, разрабатывает и ряд отечественных педагогов-исследователей. К примеру, В. М. Букатов, который предложил инновационный подход к организации обучения, основанный на драмо/герменевтике [3], А. А. Окунев, который на своих уроках математики в системе использует сочинение школьниками сказок, сюжетом и героями которых выступают математические объекты, понятия и отношения [11].

Мы полагаем, что ценность игрового и развлекательного обучения более всего обусловлена необходимостью включения в контекст научного познания личностного опыта обучающихся,

который, как известно, придает обучению не только целе-, но и ценностно-ориентированный характер [12]. Личностный опыт, основу которого составляют ценности, не может быть передан в готовом виде, а должен быть выстроен самой личностью в условиях свободного выбора содержания и способов познания, диалогического взаимодействия всех субъектов обучения, обмена разными, но равноправными мнениями, суждениями и оценками, что открывает путь к обретению обучающимися ценности познания и творчества, обеспечивает предпосылки для окультуривания используемых способов самоопределения в познании.

Наравне с игровой деятельностью не менее значимую роль в современном обучении начинает приобретать и проектная деятельность. По мнению исследователей [10; 14; 9 и др.], она представляет собой особый вид деятельности, имеющей ограничения во времени, направленной на создание заранее предполагаемого значимого для обучающихся продукта с ориентацией на обозначенные сроки и требования к его качеству. В проектной деятельности при непосредственной поддержке учителя обучающиеся оказываются в ситуации самостоятельной постановки конкретных задач, обеспечивающих получение необходимого продукта, отбора внутренних и внешних ресурсов в ходе разработки стратегии и тактики для достижения желаемых результатов. Подчеркнем, что для этой деятельности сущностной является не столько учебно-познавательная доминанта (нацеленность на познание как таковое), сколько направленность на метапред-

метный опыт жизненной самоорганизации и саморегуляции в условиях разработки и реализации стратегий достижения личностно значимых для себя результатов, поскольку 1) проект посвящается проблеме, имеющей для обучающихся личностную значимость – теоретическую, практическую или познавательную, что, безусловно, влияет на развитие мотивации и создает надежные предпосылки для проявления избирательности школьников в процессе обучения, 2) результатом выполнения проекта выступает не просто что-то новое, а то, что отвечает потребностям и интересам конкретного школьника, обуславливая накопление опыта творчески созидательной деятельности обучающихся, повышая уровень их познавательной активности и тем самым укрепляя в их растущем сознании ценность творчества, 3) разработка стратегии и тактики выполнения проекта, основанная на выборе оптимальных для обучающегося способов деятельности и ресурсного сопровождения, которая обеспечивает постепенное формирование у школьников способов самоорганизации и саморегуляции в процессе осуществления различных видов деятельности, что является продуктивным в отношении накопления опыта жизненного самоопределения, самореализации и самосовершенствования.

Проведенный анализ, выявляющий вектор трансформационных процессов, характерных для познавательной деятельности школьников в современном обучении, достаточно отчетливо демонстрирует тенденцию, состоящую в осознании того, что современное обучение обретает такие новые свойства

(«субстанциональное ядро»), без которых оно сегодня не может мыслиться как современное обучение. Речь идет о свойствах, которые нельзя игнорировать и изменять, поскольку они определяют все остальные характеристики современного обучения как дидактической системы, предъявляя соответствующие требования к содержанию, методам и формам организации обучения. В основе выделения этих сущностных свойств, без которых современное обучение перестает быть самим собой, лежит методология антропологического подхода в его современном (неклассическом) прочтении [16]. В соответствии с ним познание «предстает как процесс понимания, осмысления – конструирования смыслов окружающих явлений и процессов человеком, установления их значимости для людей в зависимости от социокультурного контекста. ... В отличие от классической философии, для которой истина есть цель познания, в неклассической философии целью познания выступает решение постоянно возникающих в процессе человеческой деятельности проблем» [Там же, с. 77]. Отсюда ясно, что обновленные ракурсы рассмотрения сущности обучения должны исходить из понимания того, что организуемое в нем ученическое познание нуждается в разнообразии форматов, не сводящих его только к учебной деятельности, имеющей исключительно целевую ориентацию. В качестве необходимого и обязательного признается также доминанта ценностного формата познания. В частности, включение школьников в игровую и проектную деятельность приводит к тому, что осуществляемое познание мира перестает ограничиваться только

учебными формами с приоритетом на целевое приобретение нового. Участвуя в игре и выполнении проектов, обучающиеся начинают приобретать опыт самопознания – осознавать себя, свои идеалы, потребности и интересы, и на этой основе вырабатывать личностно значимую программу действий, занимать выработанную ими самостоятельно ценностную (а не только целевую) позицию в познании. Очевидно, такой подход позволяет рассматривать познание школьников в обучении в его широком культурном контексте, который предполагает осмысление познания как универсальной деятельности человека, пронизывающей все виды деятельности и составляющей основу жизнедеятельности человека в целом.

Представленный взгляд на расширение спектра функциональных и характерологических проявлений ученического познания обуславливает целесообразность трансформации классического понимания сущности обучения как включения школьников только в учебно-познавательную деятельность, ограничивающего познание рамками «школьного класса» и препятствующего его выходу в реальную жизнь. Неклассическая методология диктует целесообразность понимать сущность обучения как целенаправленное и систематическое включение школьников в познание и самопознание, осуществляемые не только в традиционном формате учебной деятельности, но и в условиях других видов деятельности, составляющих контекст жизнедеятельности современного человека. Происходящее на этой основе расширение познавательных горизонтов обучения посредством реализации не только его целевых, но и в равной мере

ценностных начал позволит планировать и обеспечивать формирование у обучающихся не только опыта научного познания, но в такой же степени и опыта познания как универсальной деятельности человека, составляющей основу жизненного самоопределения, самореализации и самосовершенствования как важнейших характеристик зрелой саморазвивающейся личности.

Литература

1. Богданова О. А. Эдьютейнмент как особый тип обучения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2014. № 4(30). С. 61 – 65.
2. Букатов В. М. Эдьютейнмент: дидактические уроки игровых инноваций в образовании взрослых // Актуальные проблемы психологического знания. 2017. № 2. С. 20 – 26.
3. Букатов, В. М., Ершова А. П. Нескучные уроки: Обстоятельное изложение игровых технологий обучения школьников : пособие для учителей физики, химии, математики, географии, биологии. СПб. : Школьная лига, 2013. 240 с.
4. Воровщиков С. Г. Специфика учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников (К 85-летию члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Т. И. Шамовой) // Преподаватель XXI век. 2009. № 4. С. 16 – 27.
5. Дьяконова О. О. Дидактический утилитаризм: эдьютейнмент как инновационное решение проблем образования взрослых // Вестник Тверского гос. ун-та. 2015. № 3. С. 271 – 276.
6. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Теория обучения и воспитания : учеб. и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2020. 230 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М. : ЛОГОС, 2000. 384 с.
8. Крившенко Л. П., Юркина Л. В. Педагогика : учеб. и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2020. 400 с.
9. Лазарев В. С. Новое понимание метода проектов в образовании // Педагогика. 2011. № 8. С. 130 – 136.
10. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение. 2-е изд., доп. М. : Академия, 2012. 160 с.
11. Окунев А. А. Спасибо за урок, дети. М. : Просвещение, 1988. 128 с.
12. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики) : монография. М. : МИОО, 2015. 272 с.
13. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. М. : Педагогика, 1980. 240 с.

14. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников. 2-е изд. М. : Просвещение, 2011. 192 с.
15. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2010. 432 с.
16. Сергейчик Е. М. Философские основания антропологического подхода в постнеклассической науке // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3. С. 70 – 82.
17. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2013. 576 с.
18. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. Деятельностный подход : учеб. пособие для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2020. 241 с.
19. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М. : Знание, 1974. 64 с.

References

1. Bogdanova O. A. E`d`yutejnmnt kak osoby`j tip obucheniya // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2014. № 4(30). S. 61 – 65.
2. Bukatov V. M. E`d`yutejnmnt: didakticheskie uroki igrovy`x innovacij v obrazovanii vzrosly`x // Aktual`ny`e problemy` psixologicheskogo znaniya. 2017. № 2. S. 20 – 26.
3. Bukatov, V. M., Ershova A. P. Neskuchny`e uroki: Obstoyatel`noe izlozhenie igrovy`x texnologii obucheniya shkol`nikov : posobie dlya uchitelej fiziki, ximii, matematiki, geografii, biologii. SPb. : Shkol`naya liga, 2013. 240 s.
4. Vorovshnikov S. G. Specifika uchebno-poznavatel`noj deyatel`nosti kak raznovidnosti ucheniya shkol`nikov (K 85-letiyu chlena-korrespondenta RAO, doktora pedagogicheskix nauk, professora T. I. Shamovoj) // Prepodavatel` XXI vek. 2009. № 4. S. 16 – 27.
5. D`yakonova O. O. Didakticheskij utilitarizm: e`d`yutejnmnt kak innovacionnoe reshenie problem obrazovaniya vzrosly`x // Vestnik Tverskogo gos. un-ta. 2015. № 3. S. 271 – 276.
6. Zagvyazinskij V. I., Emel`yanova I. N. Teoriya obucheniya i vospitaniya : ucheb. i praktikum dlya vuzov. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Yurajt, 2020. 230 s.
7. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psixologiya : ucheb. dlya vuzov. Izd. 2-e, dop., ispr. i pererab. M. : LOGOS, 2000. 384 s.
8. Krivshenko L. P., Yurkina L. V. Pedagogika : ucheb. i praktikum dlya vuzov. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Yurajt, 2020. 400 s.
9. Lazarev V. S. Novoe ponimanie metoda proektov v obrazovanii // Pedagogika. 2011. № 8. S. 130 – 136.

10. Matyash N. V. Innovacionny`e pedagogicheskie texnologii: Proektnoe obuchenie. 2-e izd., dop. M. : Akademiya, 2012. 160 s.
11. Okunev A. A. Spasibo za urok, deti. M. : Prosveshhenie, 1988. 128 s.
12. Perminova L. M. Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashix dnei (filosofsko-pedagogicheskie aspekty` sovremennoj didaktiki) : monografiya. M. : MIOO, 2015. 272 s.
13. Pidkasisty`j P. I. Samostoyatel`naya poznavatel`naya deyatel`nost` shkol`nikov v obuchenii: teoretiko-e`ksperimental`noe issledovanie. M. : Pedagogika, 1980. 240 s.
14. Polivanova K. N. Proektnaya deyatel`nost` shkol`nikov. 2-e izd. M. : Prosveshhenie, 2011. 192 s.
15. Rean A. A., Bordovskaya N. V., Rozum S. I. Psixologiya i pedagogika. SPb. : Piter, 2010. 432 s.
16. Sergejchik E. M. Filosofskie osnovaniya antropologicheskogo podxoda v post-neklassicheskoy nauke // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal`nogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e i social`ny`e nauki. 2018. № 3. S. 70 – 82.
17. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika / pod red. V. A. Slastenina. M. : Akademiya, 2013. 576 s.
18. Fokin Yu. G. Teoriya i texnologiya obucheniya. Deyatel`nostny`j podxod : ucheb. posobie dlya vuzov. 4-e izd., pererab. i dop. M. : Yurajt, 2020. 241 s.
19. E`l`konin D. B. Psixologiya obucheniya mladshogo shkol`nika. M. : Znanie, 1974. 64 s.

E. N. Seliverstova

MODERN SCHOOL EDUCATION: NEW PERSPECTIVES OF DIDACTIC UNDERSTANDING

Based on the analysis of innovative educational practices, the author attempts to identify trends that reflect the updating of approaches to understanding the modern education essential characteristics in comparison with classical approaches. Attention is focused on identifying the specifics of students' cognitive activity, which is implemented in modern teaching practice in educational, game and project formats. This allowed us to draw a conclusion about the accumulation of an array of empirical data that creates the basis for revealing new aspects of the education essence that differ from its educational and cognitive dominant.

Key words: *modern education, anthropological approach, the essence of education, educational and cognitive activity, game activity in education, project activity in education.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 355.233.22-05(470) «18»

Н. А. Воробьев

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ П. Ф. ЛЕСГАФТА ПО РАЗВИТИЮ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЕННОМ ВЕДОМСТВЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

В статье раскрывается деятельность выдающегося ученого, основателя системы физического образования в России П. Ф. Лесгафта. Рассматриваются аспекты его сотрудничества с Военным министерством во второй половине XIX века.

Ключевые слова: П. Ф. Лесгафт, Военное министерство, Главное управление военно-учебных заведений, физическое воспитание, физическое образование, гимнастика.

Пётр Францевич Лесгафт (1837 – 1909) известен в научных кругах как выдающийся российский биолог, анатом, антрополог, врач, педагог, создатель теоретической функциональной анатомии в палеонтологии, научной системы физического образования. Понятие «физическое образование» звучит не случайно, так как именно П. Ф. Лесгафт разделил понятия «физическое воспитание» и «физическое образование», предложив свою собственную модель физического образования. По мнению ученого, всестороннее гармоничное развитие человеческого организма является общей целью обучения и воспитания. Вместе с этим их задачи, в частности, отличаются, например, воспитание должно способствовать развитию нравственных качеств и его волевых проявлений, а образование подразумевает под собой систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие. Физическое образование должно приучить молодого человека

изолировать получаемые им ощущения и впечатления, сравнивать их между собой и составлять из представлений отвлеченные понятия, выяснять на основании усвоенных истин встречающиеся явления и действовать с большей целесообразностью и настойчивостью [7, с. 265]. Вся научно-педагогическая деятельность П. Ф. Лесгафта в области физического образования раскрылась в годы сотрудничества с Главным управлением военно-учебных заведений.

Осенью 1874 года внимание военного министерства привлек труд П. Ф. Лесгафта, называвшийся «Основы естественной гимнастики» (1874 г.). В то время П. Ф. Лесгафт работал нештатным преподавателем анатомии в кружке для женщин при Санкт-Петербургской медико-хирургической академии [11, с 18 – 19]. В этой работе были кратко изложены оригинальные взгляды П. Ф. Лесгафта на физическое образование, взаимосвязь физического развития и умственного. В основу

своих взглядов он положил личные наблюдения и знания по анатомии, физиологии, биомеханики человеческого организма. П. Ф. Лесгафт разбирает основные особенности движений, дает рекомендации по физическому развитию. Основную цель П. Ф. Лесгафт трактует как развитие не отдельных движений или мышечных групп, а всего человеческого организма в целом, в тесной взаимосвязи умственного и физического развития. Он предлагает развивать организм посредством таких движений, которые с физиологической точки зрения позволят задействовать максимальное количество суставов и движение этих суставов во всех возможных плоскостях будет целостно развивать тело человека. Особое значение для физического развития, по мнению П. Ф. Лесгафта, имеет выполнение принципа перехода от простого к сложному. Так, он рекомендует после освоения элементарных движений переходить к более сложным и только потом использовать отягощения [4, с. 11 – 13]. Данная работа не осталась без внимания педагогической общественности, а предложенные методические принципы заинтересовали Главное управление военно-учебных заведений.

В октябре 1874 г. помощник начальника Главного управления военно-учебных заведений генерал-майор Н. В. Корсаков предложил Петру Францевичу разобраться с постановкой педагогической гимнастики в ведущих государствах Европы, на что Лесгафт дал охотное согласие и обязался по итогам работы опубликовать подробный отчет при условии дать ему возможность заниматься в институте практической анатомии медико-хирургической академии, а

также на практике апробировать существующую шведскую, немецкую гимнастику и свой способ преподавания гимнастики для сравнения их между собой [10, с. 79 – 82]. В качестве экспериментальной базы была выбрана 2-я Санкт-Петербургская военная гимназия, экспериментальные занятия в которой должны были сочетаться с работой Лесгафта за рубежом.

11 мая 1875 г. по поручению Главного управления военно-учебных заведений П. Ф. Лесгафт отправился за границу для изучения вопроса приготовления учителей гимнастики в Германии, Франции, Швейцарии, Италии и Австрии [6, с. 1]. Итогом его заграничной командировки стал подробный отчет, опубликованный в журнале «Педагогический сборник» в 1877 году, а назывался он: «Приготовление учителей гимнастики в Германии, Франции, Швейцарии, Италии и Австрии».

Рассматривая организацию немецкой гимнастической системы в данном отчете, П. Ф. Лесгафт негативно высказывается о применении некоторых упражнений, ввиду того что упражнения противоречат анатомо-физиологическим особенностям организма, и считает, что применяются эти упражнения бездумно: «Вместо точного разбора упражнений и определения цели, к чему они ведут, мы везде встречаем авторитет Яна (Фридриха Яна) и совершенно искусственный патриотизм» [Там же, с. 28]. Вместе с этим Лесгафт подчеркивает, что все упражнения, предложенные в центральном гимнастическом заведении в Берлине, выполнялись последовательно, от простого к

сложному и основаны были на анатомо-физиологических данных, но, к сожалению, недостаточные знания создателя программы Ротштейна не позволили до конца качественно выстроить систему и имели много лишнего [6, с. 36].

Следует отметить, что интерес Лесгафта вызвали учебные заведения по подготовке учителей гимнастики, расположенные в Пруссии, Саксонии, Баварии, Швейцарии, Бадене, Виттенберге и Австрии. Программы подготовки учителей были тщательно изучены и описаны в его отчете, но общее впечатление, которое на него произвели существующие системы физического воспитания, было в основном негативным – «преподается гимнастика по принципу подражания и повторения случайно собранных упражнений» [11, с. 20 – 21]. Петр Францевич утверждал, именно в этот период времени значительно был повышен интерес к развитию физического воспитания, поскольку люди стали осознавать пользу и необходимость занятий физическими упражнениями для укрепления и оздоровления организма.

Совмещая свои командировки в течение 1875 и 1876 гг. с работой во 2-й Санкт-Петербургской военной гимназии, П. Ф. Лесгафт анализирует и проводит занятия по шведской и немецкой системам, а также разрабатывает свою программу для преподавания гимнастики. Особенность этой программы заключается в том, что подбор физических упражнений идет по возрасту от элементарных к более сложным. Так, можно выделить следующее деление по возрастным группам: младший возраст от 10 до 11 лет включал порядковые упражнения, свободные движения,

упражнения на аппаратах, упражнения в лазанье на вертикальных лестницах; от 11 до 12 лет – добавляются упражнения на бревне; младшая половина среднего возраста от 12 до 13 лет – в этом возрасте добавлены упражнения в прыганье; от 13 до 14 лет; старшая половина среднего возраста от 14 до 15 лет; от 15 до 16 лет; старший возраст от 16 до 17 лет добавляются упражнения для изучения фехтования; от 17 до 18 лет – применяется фехтование штыками и шпагами, и во всех возрастах присутствуют подвижные игры.

Все упражнения Лесгафт рекомендует выполнять последовательно, переходя от простого к сложному, все движения должны выполняться систематически на каждом уроке до тех пор, пока все обучаемые не начнут выполнять упражнения точно и правильно; каждое упражнение должно быть объяснено, с какой целью оно будет выполняться, все упражнения должны быть записаны в специальную книгу (дневник), а также объем, интенсивность этих упражнений и степень воздействия на организм обучаемых; обращается внимание на соблюдение требований безопасности при проведении занятий, применение периодического контроля согласно возрасту [5, с. 13 – 14].

Помимо 2-й Санкт-Петербургской военной гимназии Лесгафт также внедрял подобную программу в 12 военных гимназиях. Лесгафт лично посещал уроки гимнастики, наблюдал за ходом занятий, периодически производил антропометрические измерения, считая, что «система, которая желает основаться на научных данных, непременно должна убедиться в верности своих выводов точными измерениями» [11, с. 13 – 21]. Проведенные

им исследования окончательно убедили его в преимуществах своей системы. Еще до своей командировки за границу Лесгафт заявлял представителям Военно-учебного ведомства, что «при оценке и критическом разборе заграничных способов» он будет «постоянно... опираться на результаты, добытые во 2-й военной гимназии» [10, с. 13 – 21].

Ввиду того что в России в те годы отсутствовали единые методики в преподавании гимнастики, а на практике все сводилось, как правило, к беспорядочному выполнению физических упражнений или же опирались на работы, полученные за рубежом, Главное управление военно-учебных заведений с целью выработки единого метода преподавания гимнастики заказало П. Ф. Лесгафту написать практическое руководство для преподавания физических упражнений в военно-учебных заведениях на основе полученных им результатов практической деятельности. На что П. Ф. Лесгафт обязался в течение двух лет (с 1875 по 1876 гг.) издать данное руководство [Там же, с. 63 – 76].

П. Ф. Лесгафт приступает к написанию своего знаменитого «Руководства по физическому образованию детей школьного возраста» и параллельно решает заняться подготовкой учителей физического воспитания. По изученным за границей системам подготовки учителей гимнастики П. Ф. Лесгафт в 1876 г. представил проект «центрального учреждения для приготовления лиц, занимающихся физическим воспитанием», в соответствии с которым при 2-й Санкт-Петербургской военной гимназии были созданы учебно-гимнастические курсы для офицеров – будущих

преподавателей гимнастики [1, с. 3 – 7]. Целью данных курсов была подготовка педагогов – преподавателей гимнастики. Слушателями на курсы назначались четверо военнослужащих, окончивших учительскую семинарию военного ведомства, добровольно изъявивших желание, по разрешению своего начальства. Дополнительно могли поступить воспитатели петербургских учебных заведений и молодые люди со стороны в возрасте от 17 до 25 лет, отбывшие воинскую повинность на правах не ниже 2-го разряда. Петр Францевич Лесгафт лично руководил работой данных курсов. Для проведения педагогических курсов в пользование был передан гимнастический зал 2-й Петербургской гимназии, подготовлены помещения для слушателей, помещение для анатомических работ и класс. По первоначальному плану на курсах предполагалось преподавать: 1) антропологию; 2) теорию телесных упражнений с историческим очерком развития гимнастического искусства; 3) методику педагогической гимнастики; 4) практику гимнастики; 5) фехтование; 6) плавание. В последующем занятия были расширены с добавлением математики, физики и химии, а с переходом слушателей на другой курс дополнительно вводились анатомия, физиология и гигиена, теория игр и ремесел. Основную часть предметов профессор П. Ф. Лесгафт преподавал лично, помогали ему преподаватели петербургских военно-учебных заведений и преподаватели Императорской медико-хирургической академии г. Санкт-Петербурга.

Опираясь на полученные результаты и учитывая полученный опыт, П. Ф. Лесгафт выступил с предложением

расширения учебного процесса на курсах, предлагая увеличить сроки обучения до трех лет. Однако Педагогический комитет Главного управления военно-учебных заведений ответил отказом и рекомендовал оставить объем курса прежним. Курсы за период существования подготовили 14 преподавателей физического воспитания. Выпускники преподавали в таких кадетских корпусах, как 1-й, 2-й, 3-й Московские корпуса, Киевский, Псковский, Орловский, Симбирский, Сибирский и двое выпускников – в 4-м Московском [8, с. 336 – 358].

В феврале 1881 г. Главное управление военно-учебных заведений напомнило П. Ф. Лесгафту о необходимости представить требуемое «Руководство», на что ученый ответил письмом, что разрабатываемое им руководство должно отличаться оригинальностью и быть практически испробовано исходя из анатомо-физиологических особенностей, для чего ему необходимо еще два-три года работы. В марте того же года Главное управление военно-учебных заведений затребовало представить хотя бы практическую часть «Руководства», но Лесгафт так и не представил требуемый от него материал, а обещал представить в декабре 1882 г., но, к сожалению, в указанные сроки материал вновь не был готов. Требуемое «Руководство» не было представлено ни в 1884, ни в 1885 годах. Последний доклад по поводу своей работы П. Ф. Лесгафт представил в Главное управление военно-учебных заведений 9 января 1885 г., в котором обещал представить «Руководство» частично после пасхи 1885 г. [10, с. 63 – 76]. Затянувшиеся сроки работы связаны были, прежде

всего, с тем, что теоретические положения отдельных частей «Руководства» ученому приходилось самому впервые научно исследовать и обосновывать. К тому же П. Ф. Лесгафт очень детально и скрупулезно исследовал данную область, считая, что знания должны быть исключительно достоверны и отвечать всем современным требованиям науки. Он хотел, чтоб его труд занимал передовое место в мире в данной области, был увлечен этой научно-педагогической идеей и не желал подвести военное руководство, представив им не до конца исследованный материал или же не испробованную на практике педагогическую модель физического образования. Но каждый раз перед ученым возникали новые трудности, которые ему приходилось решать в ходе своей деятельности. Эти сложившиеся обстоятельства не удовлетворили Главное управление военно-учебных заведений, и 12 апреля 1885 г. на заседании комитета было принято следующее решение: «Дальнейшее движение вопроса о введении в военно-учебных заведениях гимнастических занятий по системе профессора Лесгафта, по замечанию некоторых членов комитета, на практике в применении к общему обучению гимнастике представляется совершенно неудобовыполнимым [Там же]». С этого момента вопрос об издании «Руководства» был снят с повестки, однако П. Ф. Лесгафт выполнил взятое на себя обязательство и в 1888 г. издал труд под названием: «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста». Эта работа явилась плодом многолетней и упорной работы ученого, основанной на его личных исследованиях. Данный

труд стал основополагающим трудом в развитии физического воспитания и образования в дореволюционной России. «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста», состоявшее из двух частей объемом около 800 страниц, содержало описание основных периодов развития истории физического воспитания; анализ зарубежных методов и систем физического воспитания; обоснование физиологических особенностей двигательных действий; разбор упражнений, движений и игр, методики физических упражнений [7, с. 2 – 4]. Совокупность представленного материала поразила современников и стала бесценным опытом, который и в настоящее время активно изучается и используется.

В 1885 – 1886 гг. П. Ф. Лесгафт параллельно принимает активное участие в организации и проведении шестимесячного «фехтовально-гимнастического кадра» для офицеров и врачей русской армии (войск гвардии и петербургского военного округа), которым читает три раза в неделю лекции по своей особой программе «Теоретический и практический курс гимнастики для военных» [9]. Для войск П. Ф. Лесгафт в отличие от зарубежных школ предлагает разделить все упражнения на подготовительные и специальные упражнения, готовящие к военной службе. К подготовительным упражнениям он относит метание и бег, которые способствуют развитию силы, стойкости, ловкости, а также пространственной ориентации; борьба, по мнению П. Ф. Лесгафта, развивает физическую силу, способствует также развитию упорства, выдержки и способности выдерживать натиск противника; игры, по

его мнению, позволяют развивать способность подчиняться правилам, эмоционально разгрузиться, и развивают способность принимать решения. В качестве специальных упражнений П. Ф. Лесгафт предлагает применять: передвижения на балансовой мачте, упражнения в лазанье по шесту или стенке, элементарные упражнения в вольтижировке, фехтование и упражнения полевой гимнастики. Хотелось бы обратить внимание на то, что П. Ф. Лесгафт предлагал выполнять упражнения осмысленно, что также способствует развитию характера, нравственных качеств и психических свойств личности [2, с. 6 – 8]. Особое место в системе П. Ф. Лесгафта занимают анатомические, физиологические и биологические особенности человеческого организма, он считал, что без правильного понимания функций организма нельзя строить педагогическую деятельность. Как и в его основной теории взаимосвязи умственного и физического развития, он опирается на особенности нервно-психической деятельности и физиологию передачи нервных импульсов посредством выполнения двигательной деятельности от тела человека к головному мозгу, что в свою очередь ведет к обработке информации и вызывает активацию умственной деятельности. Это приводит к тому, что человек, выполняющий двигательные действия осознанно, становится способным анализировать и сопоставлять движения и развивает умственную деятельность [3, с. 1 – 7].

Все основные идеи физического образования были сформулированы П. Ф. Лесгафтом в процессе сотрудничества с Главным управлением военно-

учебных заведений Военного министерства Российской империи. Именно они стали теоретико-методологической основой его основного труда «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста», работа над которым заняла у ученого 12 лет (с 1875 по 1887 гг.). По ряду причин его написание затянулось, но можно с уверенностью утверждать, что этой работе Петр Францевич отдал всего себя, выполнив

свой гражданский и профессиональный долг, вложив в него свои силы и знания. Квинтэссенция идей П. Ф. Лесгафта стала основой отечественной системы физического образования и дала толчок для создания военно-физкультурного образования, направленного на подготовку преподавателей гимнастики. Научно-педагогические идеи, заложенные в основу этой системы, актуальны и в наши дни.

Литература

1. Горелов А. А. О роли П. Ф. Лесгафта и генерала А. Д. Бутовского в становлении военно-физкультурного образования в России // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2017. № 3. С. 3 – 7.
2. Лесгафт П. Ф. Значение физических упражнений для войск. Сообщение профессора П. Ф. Лесгафта. СПб., 1888. 15 с.
3. Лесгафт П. Ф. О физическом образовании в профессиональной школе. Сообщение профессора П. Ф. Лесгафта в общем собрании членов комиссии по техническому образованию 6 апреля 1890 г. СПб. : тип. В. Демакова, 1891. 8 с.
4. Лесгафт П. Ф. Основы естественной гимнастики // Сборник сочинений по судебной медицине, судебной психиатрии, медицинской полиции, общественной гигиене. СПб., 1874. 15 с.
5. Лесгафт П. Ф. Программа для преподавания гимнастики во 2-й военной гимназии. СПб. : лит. А. Ильина, 1875. 14 с.
6. Лесгафт П. Ф. Приготовление учителей гимнастики в Германии, Франции, Швейцарии, Италии и Австрии. Отчет д-ра Лесгафта // Педагогический сборник II. СПб., 1877. 192 с.
7. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Ч. 1. СПб. : Тип. Н. А. Лебедева, 1888. 356 с.
8. По вопросу о ведении гимнастики в военно-учебных заведениях с кратким историческим обозрением развития этого дела // Педагогический сборник. 1887. № 4. С. 336 – 358.
9. Приказ по войскам гвардии и петербургского военного округа № 48 от 12 октября 1885 г. и Особые приказания по тем же войскам от 28 октября 1885 г. и от 22 апреля 1886 г.
10. Шахвердов Г. Г. Петр Францевич Лесгафт // П. Ф. Лесгафт. Собрание педагогических сочинений. Т. 1. М. : Физическая культура и спорт, 1951. 443 с.
11. Шахвердов Г. Г. Жизнь и педагогическая деятельность Петра Францевича Лесгафта // Памяти П. Ф. Лесгафта : сб. ст. под ред. действительного члена педагог. наук РСФСР Е. Н. Медынского. М. : Физическая культура и спорт, 1947. С. 15 – 39.

References

1. Gorelov A. A. O roli P. F. Lesgafta i generala A. D. Butovskogo v stanovlenii voenno-fizkul'turnogo obrazovaniya v Rossii // Aktual'ny'e problemy fizicheskoy i special'noj podgotovki silovy'x struktur. 2017. № 3. S. 3 – 7.
2. Lesgaft P. F. Znachenie fizicheskix uprazhnenij dlya vojsk. Soobshhenie professora P. F. Lesgafta. SPb., 1888. 15 s.
3. Lesgaft P. F. O fizicheskom obrazovanii v professional'noj shkole. Soobshhenie professora P. F. Lesgafta v obshhem sobranii chlenov komissii po texnicheskomu obrazovaniiyu 6 aprelya 1890 g. SPb. : tip. V. Demakova, 1891. 8 s.
4. Lesgaft P. F. Osnovy estestvennoj gimnastiki // Sbornik sochinenij po sudebnoj medicine, sudebnoj psixiatrii, medicinskoj policii, obshhestvennoj gigiene. SPb., 1874. 15 s.
5. Lesgaft P. F. Programma dlya prepodavaniya gimnastiki vo 2-j voennoj gimnazii. SPb. : lit. A. Il'ina, 1875. 14 s.
6. Lesgaft P. F. Prigotovlenie uchitelej gimnastiki v Germanii, Francii, Shvejcarii, Italii i Avstrii. Otchet d-ra Lesgafta // Pedagogicheskij sbornik II. SPb., 1877. 192 s.
7. Lesgaft P. F. Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniiyu detej shkol'nogo vozrasta. Ch. 1. SPb. : Tip. N. A. Lebedeva, 1888. 356 s.
8. Po voprosu o vedenii gimnastiki v voenno-uchebny'x zavedeniyax s kratkim istoricheskim obozreniem razvitiya e'togo dela // Pedagogicheskij sbornik. 1887. № 4. S. 336 – 358.
9. Prikaz po vojskam gvardii i peterburgskogo voennogo okruga № 48 ot 12 oktyabrya 1885 g. i Osoby'e prikazaniya po tem zhe vojskam ot 28 oktyabrya 1885 g. i ot 22 aprelya 1886 g.
10. Shaxverdov G. G. Petr Francevich Lesgaft // P. F. Lesgaft. Sobranie pedagogicheskix sochinenij. T. 1. M. : Fizicheskaya kul'tura i sport, 1951. 443 s.
11. Shaxverdov G. G. Zhizn' i pedagogicheskaya deyatel'nost' Petra Francevicha Lesgafta // Pamyati P. F. Lesgafta : sb. st. pod red. dejstvitel'nogo chlena pedagog. nauk RSFSR E. N. Medy'nskogo. M. : Fizicheskaya kul'tura i sport, 1947. S. 15 – 39.

N. A. Vorobyev

**P. F. LESGAFT' ACTIVITY ON THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL
EDUCATION IN THE MILITARY DEPARTMENT IN THE SECOND HALF
OF THE XIX CENTURY**

The article reveals the activities of an outstanding scientist, the founder of the system of physical education in Russia P. F. Lesgaft, his cooperation with the war Ministry in the second half of the XIX century is considered.

Key words: *P. F. Lesgaft, Ministry of War, General Directorate of Military Educational Institutions, physical education, gymnastics.*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ

В государствах Юго-Восточной Азии образование характеризуется не только высокой эффективностью, но и высоким авторитетом педагога. Между образовательными достижениями учащихся и статусом педагогической профессии существует закономерная связь, а потому научный интерес представляет изучение ценностных оснований, обеспечивающих уважение к этой профессии. С помощью методов сравнительно-педагогического исследования в статье представлен анализ традиционных и новых ценностей, составляющих аксиологическую основу педагогического образования в Южной Корее, обосновывается понятие ценностей педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, образование в Корее, ценности образования, педагогические ценности, азиатские ценности, аксиология педагогического образования.

Согласно международным и национальным исследованиям, не только высокая эффективность общеобразовательной подготовки, но также высокий уровень престижности педагогической профессии и авторитета педагогов типичны для государств Юго-Восточной Азии. К примеру, по данным рейтинга предпочтительных профессий, отслеживаемого Министерством образования Республики Корея среди учащихся всех школьных ступеней, последние десять лет здешние школьники массово отдают предпочтение профессии учителя [3]. Отношение к ней детей в целом разделяют и корейские родители: возражать против выбора педагогической профессии здесь стало бы примерно 3 % родителей, что разительно отличается от показателей уровня её одобрения семьёй по России – около 30 % отцов и матерей в нашей стране отнесли бы к этому выбору отрицательно

[10]. С одной стороны, семьи высоко оценивают социальные преимущества учительского статуса (достойная зарплата и пенсия, укороченный рабочий день, месячный оплачиваемый отпуск, а это в 2 – 3 раза больше, чем у других госслужащих и офисных работников), с другой стороны, ценится, что учителя представляют собой пример для подражания: они сами должны быть носителями тех ценностей, которые формируют согласно содержанию образования у школьников.

Аксиологические основы педагогической профессии и подготовки педагогов представляют собой сложное переплетение национальных, глобальных и общечеловеческих педагогических ценностей, присвоение которых личностью позволяет руководствоваться ими в повседневной практической деятельности при выборе решений, поступков

и выстраивании отношений с коллегами, учащимися и их родителями. Выявление сущности этих ценностей, характеристика их связей в аксиологической структуре корейского общества и педагогического образования, определение их системного характера и значения в подготовке педагогов являются основными задачами данной статьи. Для их решения требуется, прежде всего, уточнить ряд терминологических вопросов.

Понятие «ценности педагогического образования» в словарях отсутствует, но поскольку очевидно, что оно отличается от терминов «педагогические ценности» и «образовательные ценности», то наблюдаются первые попытки его осмысления, причём в основном предлагаются не дефиниции понятия, а его описания. Мы под ценностями педагогического образования понимаем характеристики взаимодействия его субъектов, положительно воспринимаемые на уровне государства, общества и образовательного процесса и определяющие как цели, содержание и средства деятельности при подготовке педагогов, так и их отношения, поведение и действия – при вхождении в профессию. Уточним также, что в англоязычной литературе понятия «учитель» и «ценности педагога», рассматриваемую весьма широко – это всё «то, что учителя считают ценным» в своей профессии [9]. В отечественной педагогической науке так называются педагогические ценности и рассматриваются они либо с позиций принадлежности педагогов к своей профессии (ценности, отражающие их профессиональный статус, вовлеченность в профессию и цели педагогической деятельности [1]), либо через потребности

учителя (личностной и профессиональной самореализации, в общении, раскрытии своих творческих способностей [6]), либо через факторы привлекательности педагогической деятельности для самого педагога [2]. Нетрудно заметить, что в таком понимании педагогические ценности отличаются от ценностей педагогического образования, отражая больше мотивы, статус педагога, его удовлетворённость профессией, а не характеристики, определяющие специфику подготовки (при получении образования) и подготовленности педагога (на выходе, при вхождении в практическую профессиональную деятельность).

Ещё одним важным аспектом, уточняющим специфику формирования таких ценностей, является положение о допрофессиональном непрерывном характере их формирования. Мы утверждаем, что система ценностей будущего педагога складывается задолго до поступления в учреждение профессионально-педагогической подготовки в ходе его длительного взаимодействия с окружающей средой и переживания определённых жизненных ситуаций. Факторами её формирования могут служить особенности трудовой биографии семьи, когда кто-то из родителей работает учителем или воспитателем, школьный опыт самой личности (отношение к учёбе, учителям в целом, примеры для подражания среди них), объекты культуры (фильмы, книги, информация СМИ) – все они образуют и корректируют первичные представления о труде и функциях педагога, его личное отношение к этой деятельности. Следовательно, попадая в учреждение профессионального педагогического образования, студент уже обладает некоторыми соот-

ветствующими ценностными ориентациями. В дальнейшем они могут быть подвергнуты коррективам или он утверждается в своих убеждениях, ценностная система целенаправленно расширяется в соответствии с задачами и содержанием педагогического образования. Подобное понимание генетики педагогических ценностей особо акцентирует их связи с ценностями конкретного этноса, конкретной культуры, и, следовательно, подтверждает идею национального своеобразия ценностей в отдельных странах (например, обоснованную Н. С. Розовым [5]).

Почтительное уважение к педагогической профессии и учителям в культуре Южной Кореи уходит корнями во времена становления конфуцианства, когда знания стали расцениваться как личностное достоинство, а ремесло учителя ассоциировалось с распространением мудрости и добродетели.

Как известно, конфуцианство – это учение, распространённое и в других государствах Юго-Восточной Азии, что исторически обусловило культурные сходства между ценностными системами Кореи, Японии, Китая, Вьетнама, Сингапура, Непала и других стран региона и нашло обоснование в понятии «азиатские ценности», выдвинутом бывшим премьер-министром Сингапура Ли Куаном Ю для объяснения национального экономического чуда. Сегодня под азиатскими ценностями понимаются «культурные ориентации, взгляды, нормы, отношения, специфичные для Азиатского региона, которые составляют основу их политических, экономических и культурных институтов и процессов» [11]. Содержательно к ним относятся стремление к коллективизму и отказ от излишнего индиви-

дуализма, традиционная семья, образование, бережливость, усердие и трудолюбие, социальная иерархия и ряд политико-экономических ценностей. При поверхностном взгляде на них азиатские ценности не имеют особой специфики – например, в сравнении с аксиологическими основаниями Запада (стран Европы и Северной Америки), однако отличия между двумя культурами очень глубоки. Так, если на Западе личность ценит и отстаивает свои демократические права и свободы, то в Азии человек добровольно лишается части таких прав во благо своего сообщества, каким могут выступать семья, группа, коллектив, страна. Если на Западе человек ценит свою индивидуальность, то в Азии – своё сообщество, и жизнь человека определяется мнениями, целями и традициями его группы, для человека невыносимо жить обособленно или в условиях социального осуждения.

Важно, что ядро азиатских ценностей составляют конфуцианские ценности: гармония; коммунитаризм; уважение к власти, старшим и родителям; напряжённый труд; гуманность; терпение; мудрость; стремление к совершенству и др. Все эти особенности взаимодействия людей тысячелетиями утверждались в Азии и руководили их поведением и поступками для гармоничного сосуществования людей в условиях общественного неравенства. Поэтому и сегодня традиции конфуцианства к Корее очень сильны, а само оно продолжает служить как социально-этический кодекс.

Число этих ценностей значительно, и часть из них имеет непосредственное отношение к подготовке педагогов, и в качестве примера следует выделить и оха-

рактизовать отдельные из них как ценности педагогического образования в Республике Корея.

В основе конфуцианского учения лежат две важные идеи: человек не может жить изолированно от других людей, и всё в мире стремится к гармонии, в том числе и сам человек. Первая нашла отражение в коммунитаризме – учении о решающем влиянии общины (группы) на жизнедеятельность отдельного индивида, противоположном либеральной философии индивидуализма. Человек является частью общины и должен не просто приспособиться к ней, а жить в соответствии с её нормами, традициями и законами так, чтобы быть её гармоничной частью и способствовать её процветанию, и в ответ община тоже заботится о человеке. Это позволяет поддерживать социальную гармонию. Люди соблюдают нормы и выполняют требования своего сообщества из стремления соответствовать и боязни быть изгнанными, т. е. лишиться и группы, и гармонии. В образовательном процессе это проявляется разнообразно. Так, студенты ощущают себя частью группы и обычно сами стремятся взаимодействовать с одноклассниками и вне занятий, многие стремятся к формальному лидерству и общественной нагрузке, относясь к ней очень серьёзно, поскольку новые поручения и обязанности возвышают студента в глазах коллектива. Они любят входить в различные клубы по интересам и другие объединения, расширяя свои знания и круг знакомств (что расширяет и образовательные возможности). У корейцев силен дух подражания: например, стыдно учиться плохо, формально или лениться, потому что остальные занимаются на со-

весть; если кто-то стал волонтером, знают и остальным надо найти похожее занятие, иначе они демонстрируют меньшую социальную активность. Студенты-педагоги вместе учатся, вместе отдыхают, ценят друг друга как единое целое, готовы помочь товарищу, т. е. переносят на учебную группу признаки семьи – взаимопомощь, взаимответственность, иерархичность.

Социальная иерархия свойственна любым обществам. В Корее она очень важна, поэтому между неравными по статусу людьми должна существовать дистанция, поддерживающая всеобщую гармонию: между начальником и подчинёнными, старшим и младшими, родителями и детьми, учителем и учениками. Подчинение – это средство воспитания коллективизма, поэтому ценности тесно взаимосвязаны. Родители с малых лет приучают детей подчиняться их воле, интересам группы, обязанностям, долгу, и, вероятно, поэтому, несмотря на большой количественный состав (до 60 человек), уже в первом классе у учителя нет проблем с дисциплиной. Педагог руководит образовательным процессом, он главный, ученики подчиняются его решениям и требованиям. Это отражается в таких организационных моментах, как поднимать руку для ответа, спрашивать разрешения или кланяться учителю перед началом и после урока в знак признательности. Иерархия зафиксирована даже в языковых традициях и нормах. Например, при обращении к родителям в корейском языке следует добавлять окончание «-ним», т. е. «многоуважаемый», это окончание употребляется и в обращении к учителю. Педагог в Корее, будь то воспитатель детского сада, учи-

тель в школе или преподаватель в университете, воспринимается как родитель, причём и детьми, и самими родителями, ведь они доверяют ему воспитание своего ребёнка. Данная традиция требует от педагога соответствовать высоким требованиям к профессии, и задача вуза – подготовить его к такой ответственности.

Надо сказать, что понимание уважительного отношения к педагогу начинается с семьи, где родители с раннего детства требуют от ребёнка почтения. В школе эта норма закрепляется, и её выпускники уже воспитаны так, что дерзость по отношению к профессору или выяснение отношений неслыханны для корейских вузов. За профессором закрепляется несколько студентов, которых он индивидуально сопровождает в течение всего периода обучения и у которых осуществляет научное руководство. Будучи ответственным за их результаты, он старается быть в курсе их прогресса, интересов и трудностей в учебном процессе, необходимых деталей личной жизни. При этом в отличие от западной культуры, несмотря на тесное взаимодействие и доброжелательное отношение, между ними не стираются субординационные границы (даже в разговоре с самым молодым и дружелюбным преподавателем студент кланяется и обращается на «вы»), и в дальнейшем, став учителем, такой студент уже сам будет переносить тысячелетние традиции иерархии на своих учеников, на принципы субординации и гуманизма. Негативным следствием подобного пиетета в азиатских вузах является низкий уровень обратной связи на лекциях: избегая неловкого положения в случае, если преподаватель не знает ответа, студенты пред-

почитают слушать, а не спрашивать, поэтому спонтанные дискуссии на занятиях тоже случаются редко.

Анализ образовательной ситуации в Корее показал, что главную роль среди ценностей педагогического образования здесь играет гармония. Она связана с конфуцианскими принципами поведения человека: кибун (не задеть настроение, гордость, достоинство других людей и сохранить свои); ею (внутренняя сила и внешнее спокойствие); инхва (основа иерархии – управление, умение добиться гармонии в отношениях). Последний выражает особенности деятельности педагога, его отношения к людям и объектам, выполнение профессиональных функций. Стремление к гармонии требует соблюдения такта, эмпатии, внимательности к чувствам учеников, родителей и коллег, сохранения равновесия в отношениях, а всё это в свою очередь предотвращает стрессы и конфликты. Это стремление и традиционный коллективизм определяют высокий уровень сотрудничества с коллегами (научился сам, научи другого) и взаимодействия со студентами. Всё это не только способствует гармонизации образовательного процесса, но и оптимально содействует индивидуальному развитию студента в соответствии с принципами гуманизма в образовании.

Для гармоничных отношений важно, чтобы это подчинение строилось на основе гуманизма. На Западе принято рассматривать его как ценность человеческой личности: за человеком признаются его права (на счастье, развитие, самореализацию и т. д.), а его взаимоотношения с обществом должны выстраиваться через благо самого человека на принципах

равенства и справедливости. Как и в западной философии, основой гуманизма в корейской аксиологической системе выступает человеколюбие, но оно не противоречит авторитарному подходу, дисциплинированию, строгой субординации в отношениях педагога и ученика. Строгость направлена во благо, поскольку гуманизм в таком понимании связан с обузданием человеческих страстей (лени, эгоизма, гордости). При этом образовательный процесс в школе отличают уважение к ученику, истинная забота о его будущем, учёт его потребностей, возможностей и желаний, поскольку учитель не просто передаёт знания, но в определённом смысле выполняет родительские функции. В соответствии с таким подходом в образ идеального педагога вписываются искренность, справедливость, верность профессиональным интересам, осмотрительность, самостоятельность, принципиальность, дисциплинированность, вежливость, сочувствие. При подготовке студентов особое внимание уделяется активной благожелательной позиции педагога, выстраиванию его гармоничных взаимоотношений с учащимися, принципам беспристрастности, объективности, непредвзятости в этих отношениях, принципам педагогического оптимизма и толерантности.

Неизменной ценностью педагогического образования остаётся образованность, а вместе с ней – знания. В последнее время систему корейского образования, как и в России, упрекают в том, что всё большую значимость приобретает не совокупность знаний и умений, а диплом как свидетельство их наличия. Это говорит о текущей трансформации ценностей, однако проблема имеет точечный

характер. Стремление корейцев к образованию, по мнению некоторых авторов, несопоставимо выше, чем у других народов [12], и уходит корнями в древние века, когда благодаря конфуцианству стало высоко цениться самосовершенствование, а знание выступало инструментом этой духовной метаморфозы.

Кроме того, в современной Корее образование не просто расширяет карьерные возможности граждан, а определяет социальный статус человека, поэтому в странах Азии родители очень рано начинают ориентировать детей на учёбу, тратят много сил и средств на предоставление им максимальных образовательных возможностей. С одной стороны, это почти снимает проблему учебной мотивации в школах, с другой – должно готовить педагога к добросовестному профессиональному труду, чтобы соответствовать интересам семей и содействовать индивидуальному развитию каждого учащегося. После выявления связи между качеством школьного образования и социальным статусом педагогов международными исследованиями в мировой педагогике утверждалось, что авторитет учителя обуславливает высокие образовательные результаты детей в школе, однако, по справедливому замечанию А. Рипли, «к отличному преподаванию вело именно уважение к самой учебе, принятое в обществе» [4, с. 147]. Люди в этих странах уважают учителей, так как работа сложна и ответственна, но ведь чтобы стать педагогами, им требовалось хорошо учиться, т. е. ценить знания и образованность. Закономерно, что в ценность знаний легко вписались концепция непрерывного образования, её принцип повышения профессиональной

квалификации педагога, а также профессиональное сопровождение вхождения учителя в профессию.

Исследования показывают, что одной из типичных ценностей корейского педагога является альтруизм, а педагогическую деятельность характеризуют стремление к благу учеников, социальной справедливости, образовательному равенству всех детей. В конфуцианской морали альтруизм связан с гуманизмом: это благородство духа, преодоление собственного эгоизма, желание быть полезным своему сообществу, ощущение внутренней ответственности за его благополучие. Примечательно, что в Корее очень высок уровень удовлетворённости учителей своей профессией (примерно 97 % учителей довольны профессиональным выбором и деятельностью). Это значит, что они приняли эту профессию такой, какая она есть, со всеми преимуществами и трудностями. Не стоит думать, что высокая заработная плата противоречит альтруизму, поскольку речь идёт не об отказе от оплаты труда, а о готовности посвятить свои физические и душевные силы работе без ожидания дополнительной выгоды. То же исследование удовлетворённости показало, что высокая значимость коллективизма как ценности обуславливает неконфликтность учителей в Корее и альтруистическую способность усердно и много работать на пользу своего сообщества (класса или школы). Даже стресс, в отличие от западной трудовой культуры, воспринимается учителями как фактор профессионального роста, положительно сказывающийся на их удовлетворённости от профессиональной деятельности: стресс пробуждает недовольство собой и желание исправиться, развиваться, тем самым

принести пользу себе и коллективу [13]. Формирование соответствующих представлений и отношений у педагогов также является задачей учреждений педагогического образования.

Изучение темы с позиций культурологического подхода позволяет увидеть современные процессы в национальной педагогической аксиологии. В условиях модернизации, демократизации, глобализации Кореи традиционные ценности также переживают определённую трансформацию: значение одних уменьшается, появляются новые, но значение многих сохраняется. Судя по социологическим опросам, неизменными остаются все перечисленные выше ценности. Их конфуцианские корни глубоко пронизывают культуру и продолжают оказывать сильнейшее влияние на взаимоотношения людей и организацию их институтов в различных азиатских государствах.

Однако изменения в экономической и политической жизни вызывают аксиологические перемены в образовании, в том числе и педагогическом. На роль новой ценности современной Кореи правительство выдвигает мультикультурализм [8]. Столкнувшись с проблемами нехватки рабочих рук и последствиями демографической ситуации (преобладание мужского населения затрудняет возможности создания семьи и влечёт спад рождаемости), едва ли не самое гомогенное по национальному составу государство сделало ставку на миграцию, но приток трудовых и брачных мигрантов бросил новые вызовы перед обществом. Выяснилось, что оно не спешит принимать иностранцев, а потому возникла социальная дискриминация, предвзятость к семьям мигрантов. В итоге была осознана необходимость поликультурного

воспитания, и Корея стала медленно двигаться в сторону признания национального многообразия [7], а в отношении мигрантов стали проводить политику выравнивания образовательных возможностей, построения межкультурной гармонии и толерантности.

Социологический опрос 2019 г. оприятии мультикультурализма выявил, что больше всего данный принцип воспринят именно школьниками, а не взрослыми (причём сравнение с предыдущими годами показывает, что у взрослого населения уровень признания мультикультурализма даже несколько снизился, а у детей вырос, и это убеждает в правильности мер образовательной политики и соответствующей воспитательной работы в школах [14]). Задачи мультикультурного воспитания являются новыми для системы, и его идеологическое обоснование, как и методическое сопровождение, – это забота учреждений педагогического образования (будущих и действующих учителей надо убедить в правильности межкультурной толерантности и научить её принимать). Новизна этой ценности подтверждается статистически: лишь 24 % корейских учителей считают себя хорошо или очень хорошо подготовленными для преподавания в мультикультурной среде [16].

Другая ценность современной Кореи, вызванная уже экономическим прогрессом, – *информационно-коммуникационные технологии* (ИКТ), признаваемые значимым фактором эффективности национального образования. Благодаря поддержке властей и крупнейшим инвестициям в эту сферу страна является одним из ведущих лидеров электронного образования в мире. Не так давно был

инициирован проект «Школа без ранцев», предполагающий переход на электронные учебники и цифровую форму обучения. Педагогов учат активно использовать ИКТ на пользу образованию, что логично для страны, где образованность и знания являются большой ценностью. Приветствуются применение цифровых технологий в проектной деятельности и консультировании, использование интерактивных пособий и обучающих симуляторов. Однако здесь не стремятся заменять реальное обучение дистанционными формами, а предпочитают использовать ИКТ в помощь учителю.

Несмотря на технические возможности, на уроках эти технологии применяются весьма ограниченно. Так, исследование ОЭСР выявило, что среднее время использования Интернета в школах ниже всего именно в Корее, составляя до 10 мин. в день, что в 6 раз меньше, чем, например, в Австралии [15]. Аналитики ОЭСР пришли к выводу о прямой зависимости эффективности образования и ИКТ: учащиеся, постоянно использующие компьютер в школе, отличаются низкой успеваемостью; высокоэффективные образовательные системы типа корейской и шанхайской, напротив, отличаются более низким уровнем обращения к цифровой технике в школах. Эксперты ОЭСР установили, что корейские учащиеся используют компьютер меньше сверстников в других 34 странах даже в развлекательных целях (соцсети, фильмы, музыка) [Там же], т. е. их учат ценить его именно как образовательный инструмент. Для этого самих педагогов надо вооружить цифровыми технологиями и компетенциями, а все образова-

тельные учреждения – техникой и высокоскоростным Интернетом. Важно заметить, что в условиях эпидемии COVID-19 именно благодаря цифровой оснащённости школ и цифровой грамотности учителей корейские школы смогли перевести всех учащихся на удалённое обучение буквально в однодневный срок.

Список ценностей педагогического образования в Республике Корея не ограничивается перечисленными. Он включает такие традиционные ценности, как гармония, гуманизм, иерархия и сообщество, нравственность, справедливость, милосердие, терпимость, неприятие насилия, почтение к старшим и педагогам, эрудиция, образованность, саморазвитие, верность, социальная ответственность педагога за благополучие страны и т. д. Социально-политические изменения в стране актуализируют новые ценности, например, равноправие, толерантность, свободу личности, демократию, индивидуализм, выгоду. Все вместе они образуют систему со своими связями и элементами, определяют цели, содержание и методы педагогической подготовки, специфику взаимодействия преподавателей и студентов, качества корейского учителя, его менталитет и профессиональное поведение. При этом важно, что каждая

группа имеет своё социальное предназначение: традиционные ценности способствуют сохранению в культуре типичного для Кореи высокого уровня уважения к педагогам и их труду (в соответствии с национальными традициями), а новые – модернизации взаимоотношений субъектов образования (в соответствии с демократическими установками государственной политики). В процессе формирования ценностей учреждения педагогического образования являются специализированной средой, где целенаправленно организуются условия, обеспечивающие подготовку педагогических кадров согласно национальным аксиологическим ориентирам. Естественный характер и реальная распространённость этих ценностей упрощают их присвоение в вузе.

По мнению аналитиков, авторитет педагогической профессии, привлекая в неё креативные, высококвалифицированные и мотивированные кадры, обеспечивает высокие стандарты и результаты образования. Корейский опыт педагогического образования свидетельствует, что в основе такого заслуженного уважения лежит система ценностных оснований профессии, целенаправленно и гармонично пронизывающая все элементы подготовки.

Литература

1. Вершловский С. Г. Особенности социально-профессиональных ориентаций учителей // Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности. М. : Изд-во АПН СССР, 1990. С. 5 – 24.
2. Гузева Н. Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1998. 19 с.
3. Кан Ка Хи, О Хен У. Корейские подростки имеют разные мечты, одной из них стал ютубер // Портал russian.korea.net. 14.12.2018. URL: <http://russian.korea.net/NewsFocus/Society/view?articleId=166370> (дата обращения: 26.07.2019).

4. Рипли А. Лучшие в мире ученики, или Как научить детей учиться / пер. с англ. М. : Эксмо, 2014. 304 с.
5. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. 292 с.
6. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования : состояние и перспективы. М. ; Ставрополь : СГПИ, 1991. 205 с.
7. Янг М. А. Мультикультурализм и южнокорейское общество // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2012. Вып. 1. С. 252 – 259.
8. Chang Y. M. Teachers' Perspectives : Making Sense of Ethnic Nationalism, Ethnic Identity and Multicultural Education in South Korea // International Journal of Education. 2015. Vol 7 (2). Pp. 17 – 37.
9. Czerniawski G. Emerging Teachers and Globalisation. London : Routledge, 2011. 200 p.
10. Dolton P., Marcenaro O., De Vries R., She P.-W. Global teacher status index 2018. London : Varkey Foundation, 2018. 205 p.
11. Kim S. Y. Do Asian values exist? Empirical tests for the four dimensions of Asian values // Journal of East Asian Studies. 2010. Vol. 10. Pp. 315 – 344.
12. Kim-Renaud Y.-K. Korean education (introduction) // The Sigur Center Asia Papers. 2005. Vol. 4 (1). Pp. 5 – 7.
13. Klassen R. M., Usher E. L., Bong M. Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context // Journal of Experimental education. 2010. Vol. 78 (4). Pp. 464 – 486.
14. Park J.-Y. Korean adults less accepting of multiculturalism : survey // The Korea Herald. 2019. 18 Apr. URL: <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20190418000775> (дата обращения: 26.07.2019).
15. Students, Computers and Learning: Making the Connection. PISA / OECD. Paris : OECD Publishing, 2015. 201 p.
16. TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris : OECD Publishing, 2019. URL: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm> (дата обращения: 26.07.2019).

References

1. Vershlovskij S. G. Osobennosti social`no-professional`ny`x orientacij uchitelej // Razvitie social`no-professional`noj aktivnosti uchitelej na razny`x e`tapax deyatel`nosti. M. : Izd-vo APN SSSR, 1990. S. 5 – 24.
2. Guzeva N. Yu. Formirovanie professional`no-znachimy`x orientacij budushhego uchitelya v usloviyax pedkolledzha : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 1998. 19 s.
3. Kan Ka Xi, O Xen U. Korejskie podrostki imeyut razny`e mechty`, odnoj iz nix stal yutuber // Portal russian.korea.net. 14.12.2018. URL: <http://russian.korea.net/News-Focus/Society/view?articleId=166370> (data obrashheniya: 26.07.2019).

4. Ripli A. Luchshie v mire ucheniki, ili Kak nauchit` detej uchit`sya / per. s angl. M. : E`ksmo, 2014. 304 s.
5. Rozov N. S. Cennosti v problemnom mire: filosofskie osnovaniya i social`ny`e prilozheniya konstruktivnoj aksiologii. Novosibirsk : Izd-vo Novosibirskogo un-ta, 1998. 292 s.
6. Shiyanov E. N. Gumanizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya : sostoyanie i perspektivy`. M. ; Stavropol` : SGPI, 1991. 205 s.
7. Yang M. A. Mul`tikul`turalizm i yuzhnokorejskoe obshhestvo // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. 2012. Vy`p. 1. S. 252 – 259.
8. Chang Y. M. Teachers' Perspectives : Making Sense of Ethnic Nationalism, Ethnic Identity and Multicultural Education in South Korea // International Journal of Education. 2015. Vol 7 (2). Pp. 17 – 37.
9. Czerniawski G. Emerging Teachers and Globalisation. London : Routledge, 2011. 200 p.
10. Dolton P., Marcenaro O., De Vries R., She P.-W. Global teacher status index 2018. London : Varkey Foundation, 2018. 205 r.
11. Kim S. Y. Do Asian values exist? Empirical tests for the four dimensions of Asian values // Journal of East Asian Studies. 2010. Vol. 10. Pp. 315 – 344.
12. Kim-Renaud Y.-K. Korean education (introduction) // The Sigur Center Asia Pa-pers. 2005. Vol. 4 (1). Pp. 5 – 7.
13. Klassen R. M., Usher E. L., Bong M. Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfac-tion, and Job Stress in Cross-Cultural Context // Journal of Experimental education. 2010. Vol. 78 (4). Rr. 464 – 486.
14. Park J.-Y. Korean adults less accepting of multiculturalism : survey // The Korea Herald. 2019. 18 Apr. URL: <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20190418000775> (data obrashheniya: 26.07.2019).
15. Students, Computers and Learning: Making the Connection. PISA / OECD. Paris : OECD Publishing, 2015. 201 p.
16. TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris : OECD Publishing, 2019. URL: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm> (data obrashheniya: 26.07.2019).

L. N. Danilova

AXIOLOGICAL FRAMEWORK OF TEACHER PROFESSION IN THE REPUBLIC OF KOREA

Education in South-East Asia is characterized by high efficiency, and also by a high authority of the teacher. There is a natural connection between the students' educational achievements and the status of the teaching profession, so it is necessary to study value bases of the authority for this profession. By means of methods of comparative pedagogical research the article presents an analysis of traditional and new values which make up the axiological framework of teacher education in South Korea, substantiates the concept of values of teacher education.

Key words: *teacher training, education in Korea, values of teacher training, pedagogical education values, Asian values, axiology of teacher training.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Т. Ю. Мартеньянова

ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПРЕДМЕТНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ

Несмотря на утверждение новых школьных образовательных стандартов, методологии дидактической стратегии к их освоению не разработано, – выбор ее остается за учителем. Однако с опорой на дидактические разработки в области инновационного знания о предметности обучения, философско-методологические исследования в области научного метода, используемые в дидактике, возможными становятся разработка системы обучения предмету в контексте реализации ФГОС и модернизация образовательного процесса. Об этом рассказывается в статье на примере обучения физике. (Материал апробирован на научно-теоретическом семинаре при Президиуме РАО «Экспериментальная дидактика: состояние и перспективы развития» 31 октября 2012 г.).

Ключевые слова: содержание образования, образовательный стандарт, предметность обучения, экспериментальная дидактика, урок.

С 1 сентября 2011 года все российские первоклассники начали учиться по федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования. В 2015 году, когда эти ребята перешли в 5 класс, все школы начали работать по новому стандарту основной школы; его апробация началась с сентября 2012 года. После общественного обсуждения ФГОС среднего (полного) общего образования был утвержден приказом Минобрнауки России; также разработан ФГОС старшей школы. Предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования с учётом общих требований Стандарта и специфики изучаемых

предметов, входящих в состав предметных областей, должны обеспечивать успешное обучение на следующей ступени общего образования [1].

Согласно Стандарту изучение предметной области «Естественнонаучные предметы» должно обеспечить: формирование целостной научной картины мира; понимание возрастающей роли естественных наук и научных исследований в современном мире, постоянного процесса эволюции научного знания, значимости международного научного сотрудничества; овладение научным подходом к решению различных задач; овладение умениями формулировать гипотезы, конструировать, проводить эксперименты,

оценивать полученные результаты; овладение умением сопоставлять экспериментальные и теоретические знания с объективными реалиями жизни; воспитание ответственного и бережного отношения к окружающей среде; овладение экосистемной познавательной моделью и ее применение в целях прогноза экологических рисков для здоровья людей, безопасности жизни, качества окружающей среды; осознание значимости концепции устойчивого развития; формирование умений безопасного и эффективного использования лабораторного оборудования, проведения точных измерений и адекватной оценки полученных результатов, представления научно обоснованных аргументов своих действий, основанных на межпредметном анализе учебных задач. Решение этих задач как результатов овладения школьниками образовательными стандартами нуждается в концептуально-дидактическом обосновании. Для этой цели мы используем исследования в области предметности обучения [2; 3] как нового видения содержания образования на всех пяти уровнях его представления В. В. Краевским, И. Я. Лернером и сотрудниками (1983 г.), и работы в области методологии научного знания [7], в частности дидактики [4]. Исследованием методологических оснований предметности обучения [2] доказано, что «на допредметном уровне представления содержания образования имеет место неоднородность его состава: наличие самих элементов состава содержания (*знания, опыт осуществления способов деятельности по образцу, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к*

миру, к людям, к себе), которые в их взаимосвязи образуют целостный культурологический инвариант состава содержания образования, «традиционную» как базовую модальность. Культурно-антропологический вид результата освоения этой модальности в процессе обучения представлен компонентами: *знаниевый, деятельностный, ценностный, субъектно-личностный* (интегрированная форма первых трех компонентов).

В зависимости от ведущей функции учебного предмета или же от подхода к обучению (деятельностного, аксиологического, личностно ориентированного, компетентностного и др.), возможны иные модальности предметности обучения: *деятельностная; ценностная, или ценностно-смысловая; субъектно-личностная*. При этом содержание образования есть средство самоидентификации ученика в образовательном процессе» [Там же, с. 20].

Таким образом, допредметный уровень содержания образования включает элементы состава содержания и функционально неоднородные с ними модальные варианты предметности обучения как замысла/замыслов о форме и способах деятельности достижения целей обучения, в процессе распрямления содержания образования [Там же].

Предметность обучения также может быть выражена разными видами (модальностями): а) *традиционной* как базовой, отражающей культурологический состав содержания образования (знания — опыт деятельности — опыт эмоционально-ценностного отношения) в его исходном виде, б) *деятельностной* (опыт деятельности как источник знаний и личностных смыслов), в) *ценностной, или смысловой*

(опыт отношений в деятельном общении – источник новых знаний, нового опыта деятельности), а также г) *личностной* (в которой интегрированы все компоненты содержания образования как предпосылка к более сложным видам индивидуальной, а чаще совместной деятельности, например, проектирование, исследование, театрализация и др.). При структурной общности предметности обучения дидактический вид ее инварианта будет разный, он определяется: а) местом изучаемого объекта в предметном бытии культуры, соответственно, б) ведущей функцией учебного предмета, детерминированной ведущим элементом состава содержания [2, с. 24].

Исследуем функциональные возможности экспериментальной дидактики как инструментария для анализа, конструирования и реализации образовательного стандарта в процессе обучения физике в средней и старшей школе с позиций предметности обучения. Ведущая функция предмета «Физика» определяется научными знаниями и умениями по их применению, что отражено в предметных результатах изучения предметной области «Естественнонаучные предметы» (физика): 1) формирование представлений о закономерной связи и познаваемости явлений природы, объективности научного знания; системообразующей роли физики для развития других естественных наук, техники и технологий; научного мировоззрения как результата изучения основ строения материи и фундаментальных законов физики; 2) формирование первоначальных представлений о физической сущности явлений при-

роды (механических, тепловых, электромагнитных и квантовых), видах материи (вещество и поле), движении как способе существования материи; усвоение основных идей механики, атомно-молекулярного учения о строении вещества, элементов электродинамики и квантовой физики; овладение понятийным аппаратом и символическим языком физики; 3) приобретение опыта применения научных методов познания, наблюдения физических явлений, проведения опытов, простых экспериментальных исследований, прямых и косвенных измерений с использованием аналоговых и цифровых измерительных приборов; понимание неизбежности погрешностей любых измерений; 4) понимание физических основ и принципов действия (работы) машин и механизмов, средств передвижения и связи, бытовых приборов, промышленных технологических процессов, влияния их на окружающую среду; осознание возможных причин техногенных и экологических катастроф; 5) осознание необходимости применения достижений физики и технологий для рационального природопользования; 6) овладение основами безопасного использования естественных и искусственных электрических и магнитных полей, электромагнитных и звуковых волн, естественных и искусственных ионизирующих излучений во избежание их вредного воздействия на окружающую среду и организм человека; 7) развитие умения планировать в повседневной жизни свои действия с применением полученных знаний законов механики, электродинамики, термодинамики и тепловых явлений с целью сбережения

здоровья; 8) формирование представлений о нерациональном использовании природных ресурсов и энергии, загрязнении окружающей среды как следствие несовершенства машин и механизмов. В свое время нами был использован логико-дидактический подход к обучению школьников (на примере физики и химии) – [6], сущностной стороной которого является обращение к познавательным функциям научного знания (П. В. Копнин) в дидактике [5]. Рас-

смотрим соотношение функций научного знания (описательная, объяснительная, предсказательная) в ФГОС на примере образовательной программы для 8-го класса общеобразовательной школы.

В таблице представлено основное содержание по темам и характеристика основных видов деятельности ученика (на уровне учебных действий), нацеленная на формирование умений овладения функциями научного знания при изучении предмета «Физика».

Задача описания	Задача объяснения	Задача предсказания
Тема: Тепловые явления. Внутренняя энергия тела. Работа как мера изменения внутренней энергии. Теплопередача: виды теплопередачи (теплопроводность, конвекция. Излучение). Тепловое равновесие. Температура. Закон сохранения энергии в тепловых процессах. Принципы работы тепловых машин. КПД тепловых двигателей		
Наблюдать изменение внутренней энергии при совершении работы. Сравнивать теплопроводность разных металлов. Наблюдать конвекцию в жидкостях и газах. Наблюдать разные виды теплопередачи	Изучать устройство и принцип действия тепловых машин (паровой турбины и двигателя внутреннего сгорания)	Рассчитывать и экспериментально проверять изменение внутренней энергии воды при ее нагревании
Тема: Строение и свойства вещества. Гипотеза о дискретном строении вещества. Агрегатные состояния вещества. Свойства газов, жидкостей и твердых тел. Удельная теплоемкость. Испарение и конденсация. Кипение. Удельная теплота парообразования. Плавление и кристаллизация. Удельная теплота плавления		
Наблюдать процесс образования кристаллов. Наблюдать постоянство температуры жидкости при кипении. Измерять удельную теплоемкость вещества. Измерять удельную теплоту парообразования воды. Измерять удельную теплоту плавления льда		Применять уравнение теплового баланса в калориметрических опытах
Тема: Электростатика. Электризация тел. Строение атома и атомного ядра. Два вида электрических зарядов. Электроскоп. Электромметр. Закон сохранения электрического заряда. Взаимодействие заряженных тел. Электрическое поле. Проводники и диэлектрики в электрическом поле		
Наблюдать явление электризации. Наблюдать взаимодействие заряженных тел. Наблюдать электризацию методом электростатической индукции		Определять знак заряда наэлектризованного тела. Определять состав ядра и электронной оболочки

Задача описания	Задача объяснения	Задача предсказания
Тема: Постоянный электрический ток. Действия электрического тока: тепловое, магнитное, световое, химическое. Источники тока. Электрическая цепь. Сила тока. Измерение силы тока. Электрическое напряжение. Измерение напряжения. Закон Ома для участка цепи. Электрическое сопротивление. Удельное сопротивление. Последовательное и параллельное соединение проводников. Работа и мощность электрического тока. Закон Джоуля-Ленца		
Собирать электрическую цепь по заданной схеме. Измерять силу тока и напряжения на отдельных участках этой цепи. Измерять сопротивление проводника. Определять удельное сопротивление проводника		Рассчитывать мощность тока в электрической лампочке
Тема: Магнитное поле. Взаимодействие постоянных магнитов. Магнитное поле тока. Опыт Эрстеда. Гипотеза Ампера. Взаимодействие параллельных проводников с током. Опыт Ампера. Магнитная индукция. Действие магнитного поля на проводник с током. Сила Ампера. Действие магнитного поля на движущиеся электрические заряды. Сила Лоренца. Электроизмерительные приборы. Электродвигатель постоянного тока. Телефон. Телеграф		
Наблюдать взаимодействие магнитов. Наблюдать отклонение магнитной стрелки под действием проводника с током. Получать и наблюдать спектр постоянного магнита. Собирать и испытывать электромагнит. Наблюдать действие магнитного поля на проводник с током. Измерять КПД электродвигателя		
Тема: Электромагнитная индукция. Явление электромагнитной индукции. Правило Ленца. Переменный электрический ток. Генератор электрического тока. Электродинамический микрофон		
	Изучать условия возникновения индукционного тока в замкнутом проводнике при изменении в нем магнитного поля	
Тема: Геометрическая оптика. Естественные и искусственные источники света. Прямолинейное распространение света. Камера-обскура. Отражение света. Закон отражения света. Построение изображения в плоском зеркале. Преломление света. Закон преломления света. Явление полного отражения. Линзы. Оптическая сила линзы. Формула тонкой линзы. Построение изображений в собирающей и рассеивающей линзах. Оптические приборы. Глаз как оптическая система		
Строить изображение в плоском зеркале. Экспериментально проверять закон преломления света. Наблюдать явление полного отражения. Строить изображения в линзах. Измерять оптическую силу собирающей линзы	Изучать явление образования тени и полутени	Оценивать расстояние наилучшего зрения

Несбалансированность в соотношении описательных, объяснительных и предсказательных задач очевидна. Доминирование описательной функции является естественным и закономерным, однако количество задач на объяснение (без которого невозможно правильное предсказание) наименьшее из

всех трех. Как предметная модальность может стать методологическим средством перехода на новые стандарты образования в обучении физике? Для этого сначала исследуем, имеют ли место четыре вида модальности в обучении физике.

Модальность	Предметные результаты
Традиционная	Формирование представлений о закономерной связи и познаваемости явлений природы, об объективности научного знания; формирование первоначальных представлений о физической сущности явлений природы (механических, тепловых, электромагнитных и квантовых), видах материи (вещество и поле), движении как способе существования материи; усвоение основных идей механики, атомно-молекулярного учения о строении вещества, элементов электродинамики и квантовой физики; понимание физических основ и принципов действия (работы) машин и механизмов, средств передвижения и связи, бытовых приборов, промышленных технологических процессов, влияния их на окружающую среду
Деятельностная	Овладение понятийным аппаратом и символическим языком физики; приобретение опыта применения научных методов познания, наблюдения физических явлений, проведения опытов, простых экспериментальных исследований, прямых и косвенных измерений с использованием аналоговых и цифровых измерительных приборов; понимание неизбежности погрешностей любых измерений; овладение основами безопасного использования естественных и искусственных электрических и магнитных полей, электромагнитных и звуковых волн, естественных и искусственных ионизирующих излучений во избежание их вредного воздействия на окружающую среду и организм человека; развитие умения планировать в повседневной жизни свои действия с применением полученных знаний законов механики, электродинамики, термодинамики и тепловых явлений с целью сохранения здоровья
Ценностная	Формирование представлений о системообразующей роли физики для развития других естественных наук, техники и технологий; осознание возможных причин техногенных и экологических катастроф; осознание необходимости применения достижений физики и технологий для рационального природопользования
Личностная	Формирование представлений о научном мировоззрении как результате изучения основ строения материи и фундаментальных законов физики; представлений о нерациональном использовании природных ресурсов и энергии, загрязнении окружающей среды как следствии несовершенства машин и механизмов

Поскольку цель урока формируется в универсальных учебных действиях – в уроке будет новый порядок исходя из его целей. Например, традиционный урок будет строиться от знаний; в случае выбора ценностного подхода к обучению – от опыта эмоционально-ценностной деятельности. Учет предметности обучения в построении индивидуальной траектории учения школьников позволит полнее изучить психологические особенности каждого школьника. Рассмотрим возможности учета психолого-педагогических особенностей детей (а значит, и выбора главной модальности при конструировании урока) на примере изучения темы «Свет и спектр». Вот как предлагается изучать эту тему в 11-м классе физико-математического профиля.

На стр. 129 – 131 учебника «Физика 11» Г. Я. Мякишева читаем: «Занимаясь усовершенствованием телескопов, Ньютон обратил внимание на то, что изображение, даваемое объективом, по краям окрашено. Он заинтересовался этим и первый «исследовал разнообразие световых лучей и происхождение отсюда особенности цветов, каких до того никто даже не подозревал» (слова из надписи на надгробном памятнике Ньютону). Радужную окраску изображения, даваемого линзой, наблюдали, конечно, и до него. Было замечено также, что радужные края имеют предметы, рассматриваемые через призму. Пучок световых лучей, прошедших через призму, окрашивается по краям.

Опыты Ньютона. Основной опыт Ньютона был гениально прост. Ньютон догадался направить на призму световой пучок малого поперечного сечения. Пучок солнечного света проходил в затемненную комнату через маленькое отверстие в ставне. Падая на стеклянную призму, он преломлялся и давал на противоположной стене удлиненное изображение с радужным чередованием цветов. Стилизованное изображение опыта Ньютона показано на рисунке. Следуя многовековой традиции, согласно которой радуга считалась состоящей из семи основных цветов, Ньютон тоже выделил семь цветов: фиолетовый, синий, голубой, зеленый, желтый, оранжевый, красный. Саму радужную полоску Ньютон назвал спектром. Закрыв отверстие красным стеклом, Ньютон наблюдал на стене только красное пятно, закрыв синим – синее и т. д. Отсюда следовало, что не призма окрашивает белый свет, как предполагалось раньше. Призма не изменяет свет, а лишь разлагает его на составные части. Белый свет имеет сложную структуру. Из него можно выделить пучки различных цветов, и лишь совместное их действие вызывает у нас впечатление белого света. В самом деле, если с помощью второй призмы, повернутой на 180 градусов относительно первой, собрать все пучки спектра, то опять получится белый свет». (Далее подводим учеников к пониманию явления дисперсии и понятию «дисперсия»).

Другой важный вывод, к которому пришел Ньютон, был сформулирован

им в трактате «Оптика» следующим образом: «Световые пучки, отличающиеся по цвету, отличаются по степени преломляемости (для них стекло имеет различные показатели преломления). Наиболее сильно преломляются фиолетовые лучи, меньше других – красные. Зависимость показателя преломления света от его цвета носит название дисперсии».

Очевидно, в данном случае урок построен на основе традиционной (знаниевой) модальности. А вот как та же тема раскрывается в 5-м классе на уроке «Введение в физику» (авторский курс экспериментального обучения физике с 5-го класса): «Это было давно, в 1666 году. Молодой ученый Исаак Ньютон засиделся допоздна за решением научной задачи. На следующий день он проснулся поздно, когда был полдень. Через щели закрытых ставень пробивались солнечные лучи, которые падали на противоположную стену, и она была украшена веселыми солнечными зайчиками. Ньютон обратил внимание, что один солнечный зайчик был особенно красив – был раскрашен во все цвета радуги. Он присмотрелся повнимательнее и обнаружил, что лучик, от которого образовался цветной солнечный зайчик, на своем пути проходил через стеклянный бокал. Несколько дней подряд Ньютон «ловил» солнечных зайчиков, заставляя солнечный свет проходить через круглое отверстие величиной с горошину, которое он специально проделал в ставне. Как только он становил на пути солнечного луча треугольную стеклянную призму (которой

он заменил бокал), на стене появлялась длинная многоцветная полоса. Стоило убрать призму, и на стене опять начинал играть белый зайчик – точная копия дырки в ставне; он ставил призму – на стене опять появлялась цветная полоса. Ньютон назвал эту цветную полосу *спектром*. Верхний край спектра всегда был красным. Красный цвет плавно переходил в оранжевый, оранжевый – в желтый, желтый – в зеленый, зеленый – в голубой. В самом низу спектра – синий и фиолетовый. Ньютон долго ломал голову, пытаясь понять, отчего получается спектр, пока не догадался, в чем дело. Свет Солнца вовсе не белый, он только *кажется* нам белым. На самом деле белый свет состоит из разноцветных лучей. Когда они идут все вместе, наш глаз их не различает в отдельности и воспринимает как белый свет. Но когда эта смесь лучей проходит через призму, то призма разбрасывает их в стороны, и мы видим каждый цвет в отдельности. Так призма раскрыла одну из тайн света: у белого света сложный состав. Вспомните, как переливаются на солнце различными цветами прозрачные капельки росы. Радуга – это спектр белого света в капельках дождя. Ньютон не только разложил белый смешанный свет на его составные цвета. Он проделал обратный опыт: отдельные цветные лучи собрал другой призмой снова вместе, так что они опять стали казаться белыми. И придумал такой опыт: деревянный круг, разрисованный во все цвета солнечного спектра, быстро вращался вокруг оси, и вертящийся круг казался

почти белым. На самом деле круг был весь разноцветный без единого белого пятнышка.

В XIX веке английский ученый Джеймс Клерк Максвелл догадался, что луч белого цвета можно получить смешением только трех лучей – *красного, зеленого и синего*. Их он назвал основными лучами. При смешении двух основных лучей получаются дополнительные цвета – *желтый, голубой, пурпурный*. Сделаем вертушку Ньютона и проверим, что белый свет можно получить смешением *красных, оранжевых, желтых, зеленых, голубых, синих, фиолетовых* лучей. Используя вертушку Максвелла, проверим, что белый свет можно получить смешением *красных, зеленых, синих* лучей. Закрутим вертушку на столе. Волчок при вращении кажется белым (или немножко сероватым). Гипотезы Ньютона и Максвелла доказаны».

Заметим, что метод в субстратном аспекте – это система указаний на выбор условий субъективного отношения к некоторому материалу (А. В. Чусов): а) к условиям его представления, б) к условиям организации результатов; в) возможным действиям (учителя, учащихся; г) средствам действий. Функциональный аспект метода – система регулятивов, определяющих выбор действий по преобразованию данных и знаний, ведущих к некоторому типичному результату. Как показано в работе [4], эти требования к условиям эксперимента применимы и к дидактическому

исследованию. Таким образом, последовательность четырех модальностей (первая – доминирующая) предполагает существование, в общем случае, 24 схем урока. Вариативность базисной модальности указывает на возможность вариативных подходов к обучению и вариативность путей освоения содержания образования при их обоснованном выборе учителем. Таким образом, знание ведущей функции предмета, соотнесенной с видами модальности, уменьшает количество непродуктивных вариантов организации урока, однако один и тот же урок (тема) в разных классах может проводиться с позиций разных модальностей. В настоящее время учитывается особенность профиля предмета (класса), однако наличие модальности в предметности обучения предполагает разные технологии обучения на уроках в зависимости от психолого-педагогических особенностей учащихся, определяя выбор способа обучения в зависимости от их особенностей.

Таким образом, использование различных видов предметной модальности и положений экспериментальной дидактики помогает конструировать инструмент реализации стандарта образования по тому или иному предмету и выбрать метод (методы) обучения на конкретном уроке, при этом предметная модальность в ее культурологическом формате является методологическим основанием перехода на новое содержание образования.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Утв. приказом Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 24.07.2020).
2. Перминова Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18 – 25.
3. Предметность обучения в школьном образовательном процессе : монография / под ред. Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 384 с.
4. Перминова Л. М. Методологический контур экспериментальной дидактики // Педагогика. 2013. № 1. С. 17 – 24.
5. Перминова Л. М. Логико-дидактический подход в обучении // Педагогика. 2004. № 1. С. 18 – 25.
6. Мартемьянова Т. Ю. Логико-дидактический подход к конструированию школьного учебника : дис. ... канд пед. наук. СПб. : С-Пб АППО, 2004. 157 с.
7. Чусов А. В. О перспективах развития методологии науки: моделирование, объективация, общая структура метода // Вопросы философии. 2012. № 1. С. 60 – 70.

References

1. Federal`nyj gosudarstvennyj obrazovatel`nyj standart obshhego obrazovaniya. Utv. prikazom Minobrnauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (data obrashheniya: 24.07.2020).
2. Perminova L. M. Predmetnost` obucheniya kak problema didaktiki: metodologicheskij analiz // Pedagogika. 2012. № 6. S. 18 – 25.
3. Predmetnost` obucheniya v shkol`nom obrazovatel`nom processe : monografiya / pod red. E. O. Ivanovoj, I. M. Osmolovskoj. M. : FGNU ITIP RAO, 2012. 384 s.
4. Perminova L. M. Metodologicheskij kontur e`ksperimental`noj didaktiki // Pedagogika. 2013. № 1. S. 17 – 24.
5. Perminova L. M. Logiko-didakticheskij podxod v obuchenii // Pedagogika. 2004. № 1. S. 18 – 25.
6. Martem`yanova T. Yu. Logiko-didakticheskij podxod k konstruirovaniyu shkol`nogo uchebnika : dis. ... kand ped. nauk. SPb. : S-Pb APPO, 2004. 157 s.
7. Chusov A. V. O perspektivax razvitiya metodologii nauki: modelirovanie, ob`ektivaciya, obshhaya struktura metoda // Voprosy` filosofii. 2012. № 1. S. 60 – 70.

T. Yu. Martemyanova

FUNCTIONALITY OF THE SUBJECT OF TRAINING IN THE PROCESS OF MASTERING EDUCATIONAL STANDARDS

Despite the approval of new school education standards, methodologies, didactic strategies for their development have not been developed – the choice is up to the teacher. However, based on the didactic development of teaching in innovative knowledge about the teaching philosophy and methodological researches in the scientific method, used in the didactics it is possible to develop a system of training the subject in the context of GEF and the modernization of the educational process. This is explained in the article on the example of teaching physics.

Key words: *educational content, educational standards, teaching subjects, experimental didactics, lesson.*

ВОСПИТАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Актуальность темы вызвана тем, что в настоящее время необходимо позаботиться, о том, каким будет современное поколение молодёжи. Важно, насколько оно будет здоровым и дееспособным. Цель исследования: изучение аспектов воспитания здорового образа жизни школьников. Задачи исследования: рассмотреть факторы, влияющие на воспитание здорового образа жизни школьников; выявить педагогические условия, благоприятствующие формированию у школьников здорового образа жизни. Методы исследования: изучение школьной документации; анкетирование; наблюдение; обобщение полученных данных; анализ литературы. В статье представлены теоретические и практические аспекты изучения проблемы воспитания здорового образа жизни школьников. Выявлена сущность понятий «здоровье», «здоровый образ жизни». Проведены исследования по определению теоретических представлений и практических данных, касающихся уровня здорового образа жизни детей школьного возраста. Исследование показало, что школьники имеют неглубокие представления о здоровом образе жизни, их знания не систематизированы и фрагментарны; в практическом аспекте они также недостаточно уделяют внимания здоровому образу жизни.

Ключевые слова: воспитание, здоровье, здоровый образ жизни, критерии здорового образа жизни.

Значительные изменения, происходящие в экономической и социально-политической жизни общества, инициируют требования к воспитанию человека. Нестабильность жизни, разрушение высоконравственных ориентиров и принятых устоев – всё это способствует гуманистическому кризису человечества, отражается в росте антигуманного поведения, повышении криминальности, алкоголизма, наркомании и содействуют ухудшению здоровья человека [6].

В последнее время было выявлено, что состояние здоровья современных школьников, их функциональные возможности значительно хуже здоровья

их сверстников конца XX века. Причины данного процесса самые различные: возрастание объёма общеобразовательных нагрузок, экология, переутомление школьников, нарушение их питания и др. Врачи все чаще и чаще бьют тревогу в связи с резким ухудшением здоровья школьников. Это явление обусловлено определёнными причинами.

Устоявшиеся неблагоприятные настроения в состоянии здоровья детей в школе демонстрируют востребованность целеустремлённой профилактической работы по выстраиванию потребностей в соблюдении правил здо-

рового образа жизни, личной ответственности за собственное здоровье и намеренном воздержании от пагубных привычек.

В педагогическом процессе необходимым является определение и создание социально-педагогических условий, содействующих развитию мотивации у школьников потребности к здоровому образу жизни.

Цель исследования: изучение аспектов воспитания здорового образа жизни школьников. Задачи исследования: рассмотреть факторы, влияющие на воспитание здорового образа жизни школьников; выявить педагогические условия, благоприятствующие формированию у школьников здорового образа жизни.

Существует множество определенных термина «здоровье» и «здоровый образ жизни» [3; 6; 8]. Но однозначного и всеобъемлющего определения понятия здоровья и здорового образа жизни нет.

С точки зрения С. И. Ожегова, здоровье – это нормальная деятельность организма [5].

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье – «это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов» [7].

К. А. Оглоблин утверждает, что здоровым образом жизни можно считать такое поведение, которое базируется на определённых санитарных, гигиенических нормативах, сориентированных на сохранение и укрепление здоровья человека [4]. Мы полностью разделяем мнение Константина Александровича Оглоблина, поскольку счи-

таем, что здоровый образ жизни человека демонстрирует его социальную значимость, укрепление которой является главной задачей современного общества.

Проанализировав разнообразные подходы к определению термина «здоровье», допускается его рассмотрение как состояния физического процветания человека. Здоровье воспринимается как системная характеристика индивидуума, включающая как особенности его отношений с обществом, так и внутренний мир человека.

Здоровый образ жизни – это укрепление различных систем организма; это основа для психического и духовного развития человека [1].

Здоровье каждого человека определяется, во-первых, отношением внешних и внутренних влияний на его организм, во-вторых, возможностями самого организма противодействовать негативным воздействиям внешней среды, внешним влияниям, защищаться от них, по необходимости активизировать благоприятные воздействия необходимых для здоровья факторов. Степень благополучия этой деятельности – ликвидация опасных воздействий и улучшение устойчивости к ним, направленность усилий по улучшению здоровья детей.

Здоровый образ жизни школьников не имеет смысла без нижеуказанных элементов:

- а) целесообразный режим отдыха и труда;
- б) правильное питание;
- в) двигательная активность;
- г) знание правил личной гигиены и их исполнение;
- д) процедуры закаливания.

Вопрос здорового образа жизни школьника как фактора, который существенно влияет на здоровье человека, является в настоящее время особенно актуальным. В связи с этим можно выделить некоторые педагогические условия, способствующие становлению здорового образа жизни школьников:

- режим отдыха и труда школьников;
- самоорганизация здоровьесберегающей жизнедеятельности;
- сформированность мотивации и представлений о здоровом образе жизни.

Здоровый образ жизни ребенка, как известно, опирается на основополагающие факторы: питание ребенка, режим дня, сон, физическую активность, закаливание. Рассмотрим данные факторы более подробно.

Питание – один из факторов, способствующих становлению здоровья школьников.

Несоответствующий или неполноценный рацион питания детей и подростков – ключевой разрушающий фактор их здоровья.

Следующим фактором, влияющим на уровень здоровья ребенка, является режим дня. Он необходим и немаловажен в воспитании здорового образа жизни школьников.

Режим дня – понятие широкое и многоплановое. Режим дня – это строгий распорядок жизни школьника за день, включающий чередование сна и бодрствования, а ещё благоразумную организацию всяких видов деятельности школьников [2]. Действительно, режим дня – это умение управлять своей жизнью.

Результатом правильного режима дня становится то, что учебные предметы воспринимаются лучше, успехи в

школе повышают самооценку школьника, складывается положительный настрой на учёбу и на жизнь в целом.

Одним из аспектов режима дня является правильный режим питания, сочетающийся с режимом отдыха и труда.

Следующий фактор, влияющий на уровень здоровья ребенка, – это сон. Он значительно влияет на трудоспособность и здоровье ребенка. Безусловно, это один из самых важных компонентов здоровой жизни школьников. Его роль для сохранения здоровья известна давно. Правильно говорят в пословице: «Сон – лучшее лекарство», так как сон действительно важен для отдыха и расслабления нервной системы, и он необходим организму школьников.

Регулярное недосыпание приводит к тому, что дети становятся капризными и раздражительными, плохо отвечают на вопросы преподавателей и с трудом выполняют задания. И к тому же школьники, которые мало спят, часто простужаются и болеют. Грипп, простуды, инфекционные заболевания, заболевания желудочно-кишечного тракта встречаются у мало спящих школьников. При увеличении продолжительности сна у школьников сокращаются заболевания. Нехватка сна резко повышает риск ожирения, сердечно-сосудистых заболеваний, а также способствует повышению холестерина в крови.

Особенно значителен для школьников достаточный по продолжительности ночной сон для его здоровья и успешного обучения в школе. Невозможно себе представить учебный процесс без качественного сна, так как мозг должен отдыхать и восстанавливаться.

Какие же факторы негативно влияют на здоровье школьников? Во-первых, это высокие информационные компьютерные нагрузки. Большинство детей испытывает большие перегрузки в школе. Школьники получают большой объём информации в школе на уроках и дома за компьютером. Данные нагрузки часто негативно влияют на их здоровье и психику.

Существуют и другие причины, ведущие к росту количества детских заболеваний. Например, известная болезнь под названием гиподинамия (нарушение функций организма, сниженная двигательная активность) [2]. Большую часть времени школьники проводят у компьютеров, игнорируя все, что связано с активной деятельностью. От такого времяпрепровождения дети устают, их силы истощаются, ухудшается здоровье.

Необходимо повышать физическую нагрузку, менять поочерёдно физическую нагрузку и умственную. Все системы растущего организма должны испытывать действие физических нагрузок – с одной стороны, должны укрепляться мышцы, тренироваться кости скелета, сердце и сосуды, с другой – должно развиваться мышление, закаляться характер. Любые физические нагрузки обязательны в режиме школьника.

Следующим аспектом, способствующим здоровью ребенка, является закаливание. Оно необходимо в жизни каждого школьника. Закаливание – это некая система, которая направлена на повышение иммунитета человека и сопротивление негативным воздействиям окружающей среды [8].

Особо щадящей формой и одним из эффективных видов закаливания считаются воздушные ванны. Они пользуются большей популярностью, например, на уроках физкультуры и дома у ослабленных детей для профилактики простудных заболеваний [9].

На основании вышесказанного можно утверждать, что под здоровым образом жизни школьников можно понимать образ жизни субъекта, направленный на укрепление физического здоровья и осуществляемый в разнообразных видах деятельности:

- общественной;
- трудовой;
- досуговой;
- семейной;
- бытовой.

С нашей точки зрения, здоровый образ жизни – это такая система поведения человека, которая характеризуется физическим здоровьесбережением. Это выбор, который должен сделать каждый индивид самостоятельно.

С раннего детства и до преклонного возраста необходимо следить за укреплением здоровья. Медицина не в силах избавить отдельного человека от различных болезней, если он сам не будет стремиться к здоровому образу жизни и поддержанию своего здоровья.

Каждый человек – творец своего здоровья, и за него необходимо ежедневно бороться. Если в раннем возрасте здоровье детей зависит исключительно от генетических предрасположенностей человека и семейного воспитания, то уже в подростковом возрасте усугубляется воздействие окружающей социальной среды на подрастающее поколение. Здоровый образ жизни зависит от личностного и мотивационного фактора.

вационного настроения школьников, а здоровье человека – от его физиологических, социальных, психологических способностей и возможностей.

Изучив теоретические аспекты воспитания здорового образа жизни школьников, перейдём к рассмотрению его реализации на практике.

Методы исследования: изучение школьной документации; тестирование; анкетирование; наблюдение; обобщение полученных данных; анализ литературы.

На базе государственного бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы № 433 имени Героя Советского Союза Ивана Игнатьевича Якушкина г. Москвы были проведены опросы старшеклассников по исследованию здорового образа жизни.

В эмпирическом исследовании по изучению здорового образа жизни участвовали школьники 10 – 11-х классов.

Была составлена анкета, направленная на изучение сформированности теоретических представлений о здоровом образе жизни школьников и выявление отношения их к здоровому образу жизни.

Некоторые вопросы анкетирования:

1. Как ты понимаешь понятие «здоровый образ жизни»?

- а) быть здоровым;
- б) регулярно заниматься спортом;
- в) стараться не болеть;
- г) необходимо закаляться;
- д) питаться здоровой пищей.

2. Занимаешься ли ты спортом?

Если да, то где?

- а) нет;
- б) да, в спортивной школе;
- в) да, в школьной секции;
- г) да, в других учреждениях.

3. Делаешь ли ты зарядку по утрам?

- а) иногда;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить;
- г) да.

4. Часто ли ты болеешь?

- а) каждую неделю;
- б) каждый месяц;
- в) 1 раз в год;
- г) затрудняюсь ответить;

5. Что ты знаешь о своём здоровье?

- а) удовлетворительное;
- б) не очень хорошее;
- в) отличное;
- г) затрудняюсь ответить.

В результате исследования по выявлению теоретических представлений и практических данных, касающихся уровня здорового образа жизни школьников 10 – 11-х классов государственного бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы № 433 имени Героя Советского Союза Ивана Игнатьевича Якушкина г. Москвы были сделаны следующие выводы:

– проблема сформированности теоретического аспекта представлений школьников о здоровом образе жизни стоит достаточно остро. Большинство школьников имеют незначительные представления о ЗОЖ, их знания не систематизированы и фрагментарны. 12,5 % школьников предполагают, что здоровый образ жизни – это значит «быть только здоровым»; они не пытаются предпринять никаких попыток со своей стороны, направленных на поддержание своего здоровья, ошибочно озвучивают содержание понятия «здоровый образ жизни». 25 % школьников приводят некоторые компоненты ЗОЖ – «регулярно заниматься спортом», «питаться здоровой пищей», «необходимо закаляться», их знания фрагментарны.

– в практическом аспекте школьники недостаточно уделяют внимания здоровому образу жизни. Причастность к состоянию своего здоровья у школьников 10 – 11-х классов следующее: 31,25 % полагают, что у них «отличное здоровье»; 3,75 % рассматривают собственное здоровье как «не очень хорошее»; 25 % предполагают, что «удовлетворительное»; 25 % вовсе не интересуются своим здоровьем. Соответственно они относятся и к систематическим занятиям спортом: 3,25 % занимаются спортом в спортивной школе; 3 % занимаются в секции; остальные спортом не занимаются.

Анкетирование показало, что необходимо усилить воспитательный аспект в формировании здорового образа жизни у школьников посредством использования информирования школьников при задействовании активных форм, методов и средств воспитания в педагогическом процессе.

Информирование о здоровом образе жизни реализуется с помощью обучения, ориентированного на изменение форм восприятия, например, от пассивной формы восприятия информации к активной: лекций-бесед. Применение вышеупомянутых методов и форм дает право использовать базисные характеристики личности школьников, такие как способность к самопознанию и познанию, ценностные взаимоотношения.

Кроме всего прочего, они благоприятствуют переоцениванию школьниками смыслов собственной жизнедеятельности, самоосуществлению потребности в признании, достижении, реализации своих разнородных способностей.

Одновременно предпринимается подготовка школьников к осуществлению практической части работы, на том основании, что актуализированным в ориентировании нынешнего поколения на здоровый образ жизни считается его ценностно-эмоциональное признание на персоналистическом уровне как основание для самоорганизации здоровьесберегающей жизнедеятельности.

Актуализацию ценностно-эмоционального отношения школьника к здоровому образу жизни можно рассмотреть как определённую предпосылку воплощения педагогической стратегии нацеливания воспитанника на него.

В практическом решении необходимо задать ценностный аспект. Под воздействием жизненной практики, при присутствии активности подрастающего поколения формируется ценностное отношение к здоровому образу жизни.

В связи с этим был реализован выбор педагогических условий, благоприятствующих формированию у школьников здорового образа жизни:

- а) оздоровительные мероприятия, включающие организованные формы работы, связанные с двигательной деятельностью детей в обыденной жизни;
- б) закаливающие мероприятия;
- в) образовательные мероприятия, на которых ребенок может поподробнее узнать о своём организме. Когнитивный комплекс представлений, знаний о здоровом образе жизни.

Преподаватель не только информирует школьников о здоровом образе жизни, но и участвует с ними в разнообразных мероприятиях (физкультурно-оздоровительных, культурно-массовых), поддерживая способы реализации здорового образа жизни, что благоприятно

ятствует их ознакомлению со здоровьесозидающей деятельностью, выражению самостоятельности в формировании собственного здорового образа жизни.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что становление здорового образа жизни школьников через осуществление всей совокупности методов, средств эмоционально-ценностного и информационно-познавательного характера может реализовываться в процессе обучения в школе и способствовать устранению проблем, связанных с формированием здорового образа жизни школьников.

Проведённые исследования показывают, что уровень здорового образа жизни старших школьников требует

корректировки. Школьники не пытаются предпринять никаких попыток со своей стороны, направленных на поддержание своего здоровья. В связи с этим необходимо систематически проводить воспитательные мероприятия с использованием активных форм, методов и средств воспитания. При интегративном высокодифференцированном подходе организации процесса обучения школьников 10 – 11-х классов в образовательном учреждении возможно достичь более положительных результатов в воспитании здорового образа жизни старшеклассников, если учитывать педагогические условия, благоприятствующие формированию у школьников здоровьесбережения.

Литература

1. Азарскова Н. В. Здоровый образ жизни – наш образ жизни // Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества : сб. науч. тр. XI Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары : Волж. фил. МАДИ, 2016. С. 14 – 18.
2. Демидова И. Ф. Изучение представлений молодёжи о здоровом образе жизни // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 118-3. С. 65 – 67.
3. Ниетова З. Х., Ищанова С. Е. Здоровый образ жизни: механизмы формирования ценности здорового образа жизни у молодого поколения : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Уфа : Омега Сайнс, 2018. С. 147 – 151.
4. Оглоблин К. А. Спортивная медицина : учеб. пособие для вузов / М-во образования Рос. Федерации ; Уссурийск. гос. пед. ин-т. Уссурийск : Изд-во УГПИ, 2003. 231 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : ИТИ Технологии, 2003. 944 с.
6. Полунина Н. В. Общественное здоровье и здравоохранение : учеб. для студентов мед. вузов. М. : МИА, 2010. 543 с.
7. Устав ВОЗ, 1948 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/about/who-we-are/constitution> (дата обращения: 20.05.2020).
8. Федоров В. В. К вопросу о взаимодействии категорий «здоровье», «здоровый образ жизни», «культура здорового образа жизни» // Современный ученый. 2019. № 3. С. 174 – 180.
9. Энциклопедический словарь медицинских терминов / гл. ред. В. И. Покровский. 2-е изд. М. : Медицина, 2001. 960 с.

References

1. Azarskova N. V. Zdorovy`j obraz zhizni – nash obraz zhizni // Gosudarstvennaya politika Rossijskoj Federacii v sfere bor`by` s terrorizmom, korrupciej i narkotizaciej obshhestva : sb. nauch. tr. XI Vseros. nauch.-prakt. konf. Cheboksary` : Volzh. fil. MADI, 2016. S. 14 – 18.
2. Demidova I. F. Izuchenie predstavlenij molodyozhi o zdorovom obraze zhizni // Novaya nauka: Strategii i vektory` razvitiya. 2016. № 118-3. S. 65 – 67.
3. Nietova Z. X., Ishhanova S. E. Zdorovy`j obraz zhizni: mexanizmy` formirovaniya cennosti zdorovogo obraza zhizni u molodogo pokoleniya : sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ufa : Omega Sajns, 2018. S. 147 – 151.
4. Ogloblin K. A. Sportivnaya medicina : ucheb. posobie dlya vuzov / M-vo obrazovaniya Ros. Federacii ; Ussur. gos. ped. in-t. Ussurijsk : Izd-vo UGPI, 2003. 231 s.
5. Ozhegov S. I. Tolkovy`j slovar` russkogo yazy`ka: 80 000 slov i frazeologicheskix vy`razhenij. M. : ITI Tekhnologii, 2003. 944 s.
6. Polunina N. V. Obshhestvennoe zdorov`e i zdravooxranenie : ucheb. dlya studentov med. vuzov. M. : MIA, 2010. 543 s.
7. Ustav VOZ, 1948 g. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.who.int/ru/about/who-we-are/constitution> (data obrashheniya: 20.05.2020).
8. Fedorov V. V. K voprosu o vzaimodejstvii kategorij «zdorov`e», «zdorovy`j obraz zhizni», «kul`tura zdorovogo obraza zhizni» // Sovremenny`j ucheny`j. 2019. № 3. S. 174 – 180.
9. E`nciklopedicheskij slovar` medicinskix terminov / gl. red. V. I. Pokrovskij. 2. izd. M. : Medicina, 2001. 960 s.

I. V. Khlyzova

EDUCATION OF HEALTHY SCHOOLCHILDREN LIFESTYLE AS A PRIORITY TASK OF MODERN SOCIETY

Health indicators of schoolchildren, causing anxiety among medical workers and teachers make the paper actual as it is very valuable what a generation of young people will be. It is important to study aspects of education of schoolchildren healthy lifestyle. Objectives of the study: to consider factors affecting the education of a healthy lifestyle of schoolchildren; To master the practical implementation of the formation of a healthy lifestyle of schoolchildren. Research methods: study of school documentation; testing; questioning; observation; synthesis of the obtained data; analysis of literature. Studying the problem of education of healthy lifestyle of schoolchildren. The essence of concepts: «health», «healthy lifestyle» are revealed. Studies have been carried out to identify theoretical perceptions and practical data on the level of healthy lifestyles of school-age children. The study concludes that most schoolchildren have shallow perceptions of healthy lifestyles, their knowledge is not systematic and fragmented; In practical terms, they also pay insufficient attention to healthy lifestyles.

Key words: *education, health, healthy lifestyle, criteria of healthy lifestyle.*

УДК 371.3 :378

О. В. Борщева, А. В. Росликова

АНГЛОЯЗЫЧНОЕ РАДИО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье затрагивается проблема развития навыка аудирования при изучении английского языка студентами неязыкового факультета. Авторами выдвигается гипотеза о том, что включение в обучение аудированию прослушивания англоязычной радиостанции может существенно повысить уровень развития данного языкового навыка. Гипотеза апробируется в ходе представленного в статье исследования.

Ключевые слова: аудирование, аудиотекст, англоязычное радио, навык, речь, опрос, эксперимент.

В настоящее время все большее внимание уделяется самостоятельной работе студентов в связи с уменьшением аудиторных часов и развитием возможностей сети Интернет. Задача педагога в настоящее время – формирование умений самообучения. Англоязычное радио представляет собой огромный ресурс, использование которого способно интенсифицировать процесс обучения иностранному языку и в частности формировать навыки самостоятельного обучения. Однако, несмотря на потенциальные возможности радиостанций, их преимущества и особенности недостаточно изучены.

В данной статье мы рассмотрим возможности использования единственной англоязычной радиостанции России – Capital FM Moscow. Мы проанализируем, как англоязычное радио может способствовать развитию навыков аудирования учащихся, опишем методику и ход проведения эксперимента

по выявлению эффективности использования англоязычной радиостанции для обучения иностранному языку.

Радио, несмотря на обилие других источников информации, остается популярным среди молодого поколения. У радиостанции, рассматриваемой в данной статье, есть одно важное преимущество относительно сегмента аудитории слушателей, изучающих иностранный язык: креативная и мотивационная среда, где слушатели могут не только найти развлечение и современную музыку, но и изучать английский язык и общаться с ведущими [6].

Уникальность данной радиостанции заключается в том, что:

1) слушатели радио «попадают» в иноязычную среду, так как ведущие говорят только на английском языке;

2) у слушателей есть возможность интерактивного взаимодействия с ведущими, они могут общаться с ними в эфире, тем самым развивая свои

навыки говорения на иностранном языке;

3) контент радио в основном состоит из материалов, интересных современному молодому поколению, часто освещаются актуальные мировые и российские новости, что развивает познавательную активность слушателей;

4) программы радио содержат обучающий материал («слова, которым вас не учили на уроках английского языка в школе»), который выходит за рамки «традиционного» обучения;

5) увлекательный контент создает условия для непрерывного прослушивания радио, благодаря чему учащиеся становятся активными слушателями радио и развивают навыки аудирования;

6) темп речи ведущих не такой быстрый, как на аутентичных радиостанциях (ввиду языковой принадлежности большинства слушателей), но и не такой искусственно замедленный, каким зачастую бывает в учебных пособиях;

7) у слушателей есть возможность освоить такие ценные с точки зрения развития навыка аудирования аспекты, как эмоциональность, спонтанность, непринужденность речи, в том числе диалогической с характерными для нее дикурсивными маркерами и интонациями.

Далее рассмотрим аудирование как один из видов речевой деятельности в обучении иностранному языку.

По мнению Д. К. Бартош и Т. Б. Герашенко, аудирование – это «процесс активной речемыслительной деятельности, результатом которого является понимание и осмысление устной речи, понимание и формирование ответного

речевого или неречевого действия» [1, с. 13].

В нашем исследовании под аудированием мы понимаем сложный процесс для обучения, так как в процессе прослушивания задействуются такие психические процессы, как: восприятие речи на слух, внимание, вероятностное прогнозирование, речевая догадка, сегментирование речевого потока, информативный анализ, завершающий синтез, предполагающий разного рода интерпретацию прослушиваемого аудио [10, с. 42; 11].

Как считает большинство исследователей, именно аудирование как один из видов речевой деятельности вызывает наибольшие затруднения у студентов вузов. Причин для этого много: учащиеся имеют мало практики аудирования на занятиях по иностранному языку в связи с небольшим количеством аудиторных часов; сложности понимания различных акцентов; психологический страх не понять смысл аудио; быстрый темп речи говорящего и другие [3].

По мнению Е. Н. Солововой, научить учащихся понимать иноязычную речь на слух – это одна из важнейших целей обучения английскому языку [9, с. 124]. Исходя из нашего педагогического опыта, мы можем утверждать, что даже учащиеся, владеющие иностранным языком на высоком уровне, испытывают трудности с пониманием иноязычной речи на слух.

От чего зависит успешность понимания иноязычной речи на слух?

Как подчеркивают исследователи, она определяется следующими факторами:

1. Объективными, которые зависят:

- от учащегося: наличие фоновых знаний, степень сформированности речевого слуха, памяти;

- условий восприятия: темп речи, ее характеристика, количество прослушиваний, продолжительность звучания;

- лингвистической характеристики: языковая и структурно-композиционная сложность речевых сообщений и их соответствие речевому опыту учащихся);

2. Субъективными:

- потребностью учащихся узнать что-либо новое;

- наличием интереса к теме аудиотекста;

- осознанием объективной потребности в иностранном языке [5, с. 82].

В связи с тем что аудированию следует уделять особое время, мы считаем, что большая часть самостоятельной работы студентов должна быть связана с развитием навыков аудирования.

Каким образом преподавателю выбирать материал для самостоятельной работы студентов при обучении аудированию?

Р. П. Мильруд выделяет три основных принципа отбора материала при обучении аудированию:

- 1) принцип коммуникативности, который означает развитие навыков аудирования в естественных для общения условиях или приближенных к ним;

- 2) принцип аутентичности языкового материала, который предполагает использование речи носителя языка (также допускается использование записи речи не носителя языка при условии соблюдения норм английского языка);

- 3) принцип интегрирования речевых умений, который предполагает интегрирование аудирования с умениями чтения, письма и говорения (например, задания типа «групповой пазл», где студенты работают в группах, каждый студент прослушивает разные аудиоподкасты и затем делятся друг с другом новой полученной информацией [7].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что использование англоязычного радио соответствует требованиям, предъявляемым к источникам аудирования.

Важно отметить, что главной целью обучения иностранному языку в вузе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, под которой мы понимаем «способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителем языка, а также приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка, более глубокое понимание культуры своей страны, умение представлять ее в процессе межкультурного общения» [2, с. 159].

Таким образом, главная цель занятий по иностранному языку – научить студентов эффективно общаться с носителями иностранного языка, уметь как понимать иноязычную речь, так и говорить на иностранном языке. Какую трудность учащиеся чаще всего испытывают при общении с носителями языка? Они сталкиваются с непониманием неформальной речи – другого словаря: разговорных фраз, сленга, грамматических структур, которые они не встречали в учебниках. В связи с этим материал, который преподаватель выбирает для развития навыков аудирования, должен представлять собой аудиотексты с неформальной спонтанной ре-

чью. Язык радио как раз отвечает данным требованиям, поскольку характеризуется естественностью, эмоциональностью, часто присутствует диалогическая речь с присущим ей аутентичными дискурсивными характеристиками, знание и использование которых необходимо для навыков говорения студентов [4, с. 151].

В качестве подготовки студентов к прослушиванию преподавателю важно объяснить студентам особенности неформальной речи, дать примеры, чтобы они были готовы воспринимать и понимать аудиотекст, а также объяснить, какие задачи они решают в процессе самообучения аудированию. Такими задачами могут быть следующие:

- расширить объем лексического и грамматического минимума, необходимого для общения на иностранном языке;
- научиться слышать и понимать речь не только преподавателя, но и непосредственно носителей языка;
- совершенствовать слухопроизносительные навыки, в том числе владения интонационными моделями за счет непроизвольного запоминания образцового произношения, мелодики фраз и т. д.;
- приобретать умения мгновенного распознавания нового языкового материала в потоке иноязычной речи;
- совершенствовать темп своей речи, слушая высказывания носителей языка, обладающих высокой речевой культурой [8].

Для решения этих задач и в рамках данной статьи был проведен эксперимент по отработке учащимися навыков аудирования посредством слушания вышеупомянутой англоязычной радиостанции Capital FM Moscow в течение

восьюми недель. Строго говоря, эксперимент является бессрочным, так как актуальность аудирования в процессе изучения иностранного языка можно смело назвать непреходящей, но с точки зрения получения первых результатов и выводов, восьминедельный срок представляется нам минимально возможным.

Основная цель эксперимента – практическое испытание гипотезы, которая заключается в том, что процесс обучения аудированию будет более продуктивным, если наряду с традиционными средствами (аудиофайлы из УМК, восприятие на слух речи преподавателя) будет применяться некая ИКТ, в значительной степени ориентированная на молодежную аудиторию, изучающую английский язык, и позволяющая интенсифицировать как учебную, так и самостоятельную работу студентов; поднять ее на более высокую ступень; улучшить навыки самостоятельной работы, в частности с точки зрения тайм-менеджмента (включение нужной радиостанции в определенное время) и обработки необходимой информации; развивать у обучающихся положительную мотивацию по применению данной ИКТ.

В эксперименте приняли участие студенты второго курса неязыкового вуза, владеющие английским языком на уровне Intermediate, в количестве 28 человек.

Следует отметить, что традиционно и несмотря на повсеместную доступность сетевых англоязычных аудио ресурсов и включенность большого количества аудиотекстов в современные учебные пособия, аудирование

называется как студентами, так и преподавателями самым сложным аспектом изучения иностранного языка. Поэтому в качестве задания для самостоятельной работы было предложено прослушивание нескольких рубрик вышеупомянутой радиостанции с последующим выполнением упражнений уже в процессе аудиторных занятий.

На начальном этапе исследования был прослушан контрольный аудиотекст – запись диалога ведущих утреннего радио-шоу (один из ведущих – носитель английского языка), и затем проведен анонимный опрос, включавший в себя четыре вопроса:

1. Насколько была понятна основная мысль/тема аудиотекста? Оцените по шкале от 1 до 5, где 1 – непонятна совсем, а 5 – понятна полностью.

2. Насколько были понятны детали аудиотекста (числа, даты, время, имена). Оцените по шкале от 1 до 5, где 1 – непонятны совсем, а 5 – понятны полностью.

3. Насколько в целом в процентах был понятен аудиотекст?

4. Слушаете ли вы аудиотексты вне аудиторных занятий?

Если да, то из каких источников?

- дополнительные учебные пособия;
- фильмы/сериалы (с/без субтитров);
- подкасты;
- ролики в сети Интернет;
- аудиокниги;
- англоязычное радио;
- общение с носителем;
- другое (указать что).

По результатам опроса 9 человек (32 %) вообще не практикуют аудирование вне аудиторных занятий. Оставшиеся 19 человек указали, что слушают англоязычную речь, просматривая

фильмы (с английскими субтитрами) или ролики на Youtube. Англоязычное радио как источник внеаудиторного развития навыка аудирования не указал никто.

При ответе на вопрос № 1 на понимание темы аудиотекста только 8 человек (28 %) дали ответ 4 – 5 (понятно или почти понятно), в то время как оставшаяся часть дали ответы в диапазоне 1 – 3, где наиболее частый вариант ответа – 3.

При ответе на вопрос № 2 на понимание деталей аудиотекста ситуация повторилась: 8 человек (28 %) дали ответ 4 – 5 (понятно или почти понятно), остальные опрошиваемые дали ответы в диапазоне 1 – 3, где наиболее частый вариант ответа – 2. Причем не всегда хорошее понимание темы аудиотекста соответствовало такому же уровню понимания деталей у одного и того же респондента.

При ответе на вопрос № 3 группа, не использующая англоязычные аудиотексты в качестве дополнительного способа изучения языка, дала ответ в диапазоне 30 – 40 %, в то время как группа, так или иначе практикующая аудирование, продемонстрировала более высокий уровень понимания аудиотекста в целом: 60 – 75 %. В среднем уровень понимания составил 44,8 %

Основной этап эксперимента включал в себя ежедневное прослушивание радиостанции Capital FM, а именно новостной рубрики Capital News, проходящей в режиме прямого эфира один раз в час и включающей в себя, помимо непосредственно новостей, сведения о пробках, курсах валют, погоде в разных точках мира, а также мини-беседу

между ведущими основного эфира и новостного блока. Наряду с новостной, учащиеся должны были прослушивать обзорную по досугу в городе рубрику *Capital guide*, также выходящую в эфир с периодичностью один раз в час. Указанные рубрики были выбраны, прежде всего, по причине фиксированности во времени и относительной повторяемости в течение всего дня (с 7.00 до 22.00), в том числе в то время, когда аудиторские занятия закончены, и у студентов есть возможность слушать радио.

Также в качестве бонусного задания учащимся было предложено в течение дня хотя бы однократно «отлавливать» регулярную рубрику *Capital school* (слоган «Слова и выражения, которым вас не учили на уроках английского») и записывать услышанные фразы и выражения. По причине скорее развлекательного, нежели обучающего характера, и сравнительной простоты восприятия данная рубрика завоевала особую симпатию со стороны студентов.

Еженедельный контроль выполнения домашнего задания по прослушиванию англоязычного радио состоял из двух частей:

1. Обратная связь на аудиторном занятии, где студенты рассказывали преподавателю о сложностях, возникавших в ходе прослушивания радиостанции в течение недели, а также обсуждали с одноклассниками наиболее запомнившиеся новости и культурные события столицы, о которых узнали из вышеупомянутых радиорубрик.

2. Совместное аудиторное прослушивание новостного и/или досугового блоков в режиме реального времени с

последующее разбором и обсуждением услышанного.

В первую неделю ежедневного прослушивания студенты, по их словам, «практически ничего не понимали», слышали «просто поток звуков с единичными понятными словами», испытывали большие трудности с «настройкой слуха» и в итоге, по собственной оценке, так или иначе каждый раз воспринимали всего 10 – 15 % услышанного. Прослушивание новостного блока на аудиторном занятии показало примерно тот же результат: из четырех новостей, освещенных в выпуске, в среднем были понятны только темы двух, а также сводка погоды в Москве. В последующие недели учащиеся стали отмечать постепенный прогресс в самообучении аудированию, что явилось мощным стимулирующим фактором: многие начали слушать не только новостной и досуговый блоки, но и дневные и вечерние радишоу.

Таким образом, нами было проведено восемь практических занятий, позволивших проследить динамику изменения навыка аудирования англоязычных аудиотекстов у студентов в условиях включения прослушивания англоязычной радиостанции как в аудиторную, так и самостоятельную виды работ. Были отмечены следующие изменения, трактуемые нами как однозначно позитивные:

1. С каждой последующей неделей увеличивалось количество студентов, правильно понявших на слух основные темы новостного/досугового выпусков на аудиторном занятии.

2. С каждой последующей неделей увеличивалось количество студентов,

правильно понявших на слух такие традиционно сложные для восприятия детали аудиотекста, как числа, даты и время, которые звучали в каждом случае прослушивания без исключения.

3. С каждой последующей неделей возрастал интерес, энтузиазм и в целом положительный настрой обучающихся к прослушиванию радиостанции. Нередко занятие начиналось с вопроса «А мы сегодня успеем послушать радио?».

4. С каждой последующей неделей увеличивалось время обсуждения, услышанного в радиоэфире, так как обучающиеся, вдохновленные собственными успехами в понимании аудиотекстов, проявляли все большее желание развить дискуссию на темы услышанного.

На заключительной неделе эксперимента после прослушивания на аудиторном занятии блока новостей, без последующего разбора, был проведен контрольный опрос студентов с целью получения обобщенных результатов исследования, выраженных в объективных единицах измерения, а также последующего их сравнения с результатами входного опроса. Как и в начале эксперимента, данный завершающий опрос носил анонимный характер и включал в себя четыре вопроса, три из которых совпадали с вопросами из стартового опроса.

1. Насколько была понятна основные темы аудиотекста? Оцените по шкале от 1 до 5, где 1 – непонятна совсем, а 5 – понятна полностью.

2. Насколько были понятны детали аудиотекста (числа, даты, время, имена). Оцените по шкале от 1 до 5, где 1 – непонятны совсем, а 5 – понятны полностью.

3. Насколько в целом в процентах был понятен аудиотекст?

4. Считаете ли Вы, что регулярное прослушивание англоязычной радиостанции помогает Вам развивать навык аудирования? Варианты ответа: нет – скорее нет, чем да – затрудняюсь ответить – скорее да, чем нет, – да.

По результатам опроса все 28 человек (100 %) считают, что прослушивание англоязычного радио развивает навык аудирования.

При ответе на вопрос № 1 на понимание тем аудиотекста 16 человек (57 %) дали ответ 4 – 5 (понятно или почти понятно), против 8 человек (28 %) ответивших так же при первом опросе. Оставшаяся часть опрошенных дали ответы в диапазоне 1 – 3, где наиболее частый вариант ответа – 3.

При ответе на вопрос № 2 на понимание деталей аудиотекста 20 человек (71 %) дали ответ 4 – 5 (понятно или почти понятно), против 8 человек (28 %) ответивших так же при первом опросе. Остальные опрашиваемые дали ответы в диапазоне 1 – 3, где наиболее частый вариант ответа – 3.

При ответе на вопрос № 3 группа продемонстрировала более высокий уровень понимания контрольного аудиотекста в целом: 69 % против 44,8 % в стартовом опросе.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что процесс обучения аудированию будет более продуктивным, если наряду с традиционными средствами будет применяться такая информационно-коммуникационная технология, как англоязычная радиостанция.

Литература

1. Бартош Д. К., Геращенко Т. Б. Роль репрезентативной системы личности ученика в процессе восприятия иноязычного аудиотекста // Педагогика и психология образования. 2012. С. 12 – 19.
2. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М. : ИНЭК, 2007. С. 156 – 163.
3. Борщева О. В. Применение ИКТ в обучении аудированию на занятиях по иностранному языку в вузе / отв. ред. Н. В. Кормилиная, Н. Ю. Шугаева // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования : сб. науч. ст. Чебоксары, 2018. С. 138 – 141.
4. Игнатенко Н. А. Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 148 – 159.
5. Леонтьева Т. П., Будько А. Ф., Пониматко А. П. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие. Минск : Вышэйш. шк., 2015. 239 с.
6. Ложкина Д. М., Росликова А. В. Развитие коммуникативной и лингвистической компетенций и повышение мотивации при изучении английского языка посредством слушания англоязычного радио // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения : материалы X Науч.-практ. конф. Ч. 2. М., 2019. С. 132 – 142.
7. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology : учеб. пособие для вузов. М. : Дрофа, 2005. 256 с.
8. Рядчикова Г. Г. Организация процесса обучения аудированию студентов в условиях самостоятельной учебной деятельности // Известия МГТУ «МАМИ» № 4 (18). 2013. Т. 2. С. 390 – 395.
9. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : учеб. пособие для студентов пед. вузов и учителей. М. : Астрель, 2008. 238 с.
10. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М. : Высш. шк., 1989. 236 с.
11. Flowerdew J. Academic listening: Research Perspectives. Cambridge : CUP, 1994.

References

1. Bartosh D. K., Gerashhenko T. B. Rol` reprezentativnoj sistemy` lichnosti uchenika v processe vospriyatiya inoyazy`chnogo audioteksta // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2012. S. 12 – 19.
2. Bim I. L. Kompetentnostny`j podxod k obrazovaniyu i obucheniyu inostranny`m yazy`kam // Kompetencii v obrazovanii: opy`t proektirovaniya : sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Xutorskogo. M. : INE`K, 2007. S. 156 – 163.

3. Borshheva O. V. *Primenenie IKT v obuchenii audirovaniyu na zanyatiyax po inostrannomu yazy`ku v vuze / otv. red. N. V. Kormilina, N. Yu. Shugaeva // Lingvopedagogika i mezhdunarodnaya kommunikatsiya: aktual`ny`e voprosy` i perspektivy` issledovaniya : sb. nauch. st. Cheboksary`, 2018. S. 138 – 141.*
4. Ignatenko N. A. *Podkasty` angloyazy`chnogo radio v samostoyatel`noj rabote studentov na prodvinutom e`tape obucheniya inostrannomu yazy`ku // Yazyk i kultura. 2016. № 1 (33). S. 148 – 159.*
5. Leont`eva T. P., Bud`ko A. F., Ponimatko A. P. *Metodika prepodavaniya inostrannogo yazy`ka : ucheb. posobie. Minsk : Vyssheshk., 2015. 239 s.*
6. Lozhkina D. M., Roslikova A. V. *Razvitie kommunikativnoj i lingvisticheskoy kompetencij i povyshenie motivatsii pri izuchenii anglijskogo yazy`ka posredstvom slushaniya angloyazy`chnogo radio // Sovremennoe yazykovoe obrazovanie: innovatsii, problemy`, resheniya : materialy` X Nauch.-prakt. konf. Ch. 2. M., 2019. S. 132 – 142.*
7. Mil`rud R. P. *Metodika prepodavaniya anglijskogo yazy`ka. English Teaching Methodology : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Drofa, 2005. 256 s.*
8. Ryadchikova G. G. *Organizatsiya processa obucheniya audirovaniyu studentov v usloviyax samostoyatel`noj uchebnoj deyatel`nosti // Izvestiya MGTU «MAMI» № 4 (18). 2013. T. 2. S. 390 – 395.*
9. Solovova E. N. *Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam: bazovyy` kurs : ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej. M. : Astrel`, 2008. 238 s.*
10. Xaleeva I. I. *Osnovy` teorii obucheniya ponimaniya inoyazy`chnoj rechi. M. : Vyssheshk., 1989. 236 s.*
11. Flowerdew J. *Academic listening: Research Perspectives. Cambridge : CUP, 1994.*

O. V. Borshcheva, A. V. Roslikova

ENGLISH-SPEAKING RADIO STATION AS A TOOL OF EFFECTIVE LISTENING SKILLS DEVELOPMENT WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The article addresses the issue of ESL-students' listening skills development. The authors hypothesize that listening to an English-speaking radio station both at lessons and out of class activities can noticeably raise the students' listening skills. The analyses and results of the research which tests the hypothesis are presented in the article.

Key words: *listening skills, audio text, English-speaking radio station, discourse, survey, experiment.*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С БИЗНЕС-СООБЩЕСТВОМ

Статья посвящена взаимодействию педагогического вуза и представителей бизнес-сообщества – Ульяновской группы компаний «Сигма-СИ» – по совместному созданию ресурсного центра «Dremel» для обучения будущих учителей технологии и мастеров производственного обучения и педагогов – слушателей курсов повышения квалификации педагогов – на современном зарубежном оборудовании с применением инновационных технологий. В статье представлены структура и содержание контрольно-проверочного занятия по практикуму в учебных мастерских с использованием инструмента и технологий «Dremel» и «Bosch».

Ключевые слова: социальное партнерство, бизнес-сообщество, взаимодействие, ресурсный центр «Dremel», инновационные технологии, творчество.

Интеграция нашей страны в мировое социально-экономическое пространство, модернизация производства приводят также к изменениям и в сфере образования: современный работодатель предъявляет все более высокие требования к компетентности выпускника, в том числе и к педагогам практического обучения.

Сегодня на рынке труда востребован сотрудник с готовностью и способностью к работе на зарубежном оборудовании, владеющий современными инновационными технологиями и обладающий опытом творческой деятельности.

Для подготовки конкурентоспособного специалиста, креативного, готового к творческому труду, необходимо развивать в процессе обучения его творческие способности, что требует

особого внимания и специальных дидактических условий, создания особой развивающей атмосферы обучения.

Практическое обучение (практикумы, уроки технологии, производственная практика на предприятии и т. п.) располагает значительными потенциальными возможностями формирования и развития практического опыта проектно-творческой деятельности обучающихся. Именно в школьные годы формируются первоначальные, самые важные трудовые умения и навыки. Именно недостатки практического обучения, недостаточная материально-техническая оснащенность, по мнению исследователей, со всей очевидностью проявились в неудачном выступлении сборной России в первом чемпионате WorldSkills в 2013 году [2].

Актуальность данной проблемы продиктована также и острой нехваткой в сфере экономики квалифицированных рабочих кадров и необходимостью подготовки до 25 млн квалифицированных рабочих кадров для современного производства.

Решение этой важной социально-экономической задачи во многом зависит от педагогов практического обучения – учителей технологии в школе, мастеров производственного обучения, но в первую очередь – от уровня подготовки выпускников педагогического вуза – будущих учителей технологии и мастеров производственного обучения. Именно поэтому так важна роль педагога практического обучения, формирующего самые важные первоначальные навыки в трудовой деятельности школьника и студента колледжа. Именно выпускник педагогического вуза является носителем практического опыта освоенного использования современного оборудования и технологий, творческо-конструкторских, рационализаторских умений.

Одним из самых серьезных недостатков в организации практического обучения почти во всех образовательных организациях является, наряду с устаревшей материально-технической базой, отсутствием нового оборудования и инструмента, технологий, также и невысокий уровень творческо-конструкторских, рационализаторских умений, что со всей очевидностью проявилось в участии команды нашей страны в мировых чемпионатах рабочих специальностей WorldSkills.

Этот недостаток со всей очевидностью проявился на чемпионате, когда по итогам невысоких результатов

нашей команды было отмечено, что «наша страна богата на талантливую молодежь, когда наш "Кулибин" выходит состязаться с представителями лучших зарубежных учебных заведений, оснащенных новейшим инструментами и технологиями, измерительными приборами» [6].

Безусловно, в таких условиях нашим конкурсантам сложно было показывать высокие результаты и противостоять более обеспеченным в материально-техническом оснащении зарубежным конкурсантам.

Среди причин провала нашей команды специалисты отметили также и низкий уровень опыта творческой, рационализаторской деятельности.

Этот недостаток проявился и в организации рабочих мест, и в применении инструментов: зарубежные соперники-профессионалы привозили с собой специально разработанные инструменты и приспособления, позволяющие им оптимизировать технологический процесс, применять рационализаторские идеи, домашние наработки, что позволяло им выполнять задание лучше (качество изделия) и значительно быстрее (производительность труда). Это особенно важно, поскольку по условиям чемпионатов WorldSkills будущие конкурсанты заранее знакомятся с предстоящим практическим заданием, но при этом оговаривается, что во время чемпионата в указанное задание будет внесено до 30 % изменений. Именно поэтому так важны такие профессионально значимые качества, как профессиональная самостоятельность, мобильность, которые базируются, формируются и развиваются во многом благодаря творческо-конструкторской, проектно-творческой деятельности.

Таким образом, представители нашей команды уступали своим зарубежным сверстникам-профессионалам в двух самых наиважнейших производственных показателях – качестве изготовления продукции и производительности труда.

Наш опыт показал, что в настоящее время одним из направлений в решении указанных проблем и, прежде всего, постоянном оснащении и совершенствовании материально-технической базы учебных заведений становится эффективное и взаимовыгодное взаимодействие сферы образования и представителей бизнеса.

В целях решения вышеуказанных проблем и повышения качества подготовки будущего педагога практического обучения Ульяновским педагогическим университетом им. И. Н. Ульянова и фирмой «Bosch» (Германия), которую в Ульяновском регионе представляет группа компаний «Сигма-СИ», было заключено взаимовыгодное соглашение о сотрудничестве [4, с. 9].

В соответствии с этим на кафедре технологий профессионального обучения (ТПО) университета в одной из аудиторий был произведен капитальный ремонт. По завершении ремонта для оснащения этой аудитории концерном «Bosch» через Ульяновскую компанию «Сигма-СИ» был безвозмездно передан комплект инструмента «Dremel» и «Bosch» на сумму более восьмисот тысяч рублей для обучения студентов университета – будущих учителей технологии и мастеров производственного обучения, а также и педагогов на курсах повышения квалификации.

По завершении оснащения учебной аудитории вуза, который стал новым

учебным центром «Dremel», в течение двух дней был проведен практический семинар для преподавателей вуза и учителей технологии школ города Ульяновска.

На этом семинаре представитель фирмы «Bosch» из Москвы рассказал об инструментах «Dremel» и их особенностях: небольшие размеры и вес инструментов; очень высокая скорость вращения ротора и рабочего инструмента без использования каких-либо механических повышающих редукторов. Рассказал о высокой скорости вращения, которая компенсирует изменения крутящего момента и позволяет выполнять большой объем работы без значительных нагрузок на организм работника.

В продолжении семинара были представлены самые разнообразные рабочие инструменты, которые позволяют выполнять множество видов работ: резать и сверлить, гравировать и шлифовать самые различные по твердости материалы. Московским представителем также были показаны и апробированы слушателями семинара электроинструменты со значительным диапазоном скоростей вращения – от 3000 об./мин и до 37000 об./мин и плавным регулированием скорости вращения.

На следующем этапе практического семинара были показаны универсальные электроинструменты с возможностью их подключения как от аккумуляторных батарей, так и от обычной бытовой электрической сети.

Практическое занятие проводилось по самым разнообразным учебным модулям:

- «Паяние»;
- «Сверление»;

- «Выжигание»;
- «Склеивание»;
- «Фрезерование»;
- «Резка / пиление»;
- «Чистка / полировка»;
- «Резьба / гравировка»;
- «Стационарные работы»;
- «Шлифование / заточка»;
- «Абразивная обработка».

На второй день практикума представитель фирмы проводил беседу по специфическим особенностям инструментов «Dremel» и демонстрировал их многофункциональность и универсальность, когда одним инструментом можно было выполнять множество самых разных операций. Были показаны возможности электроинструментов, позволяющих и резать, и сверлить, и шлифовать, и полировать самые разные материалы, металлы, стекло, керамику, камень, древесину, а также и гравировать тяжелые и особо прочные материалы. По ходу практикума представителем концерна «Bosch» были продемонстрированы методы чистки, полировки, шлифовки, рисования на изделиях из стекла (тарелках, стаканах, бутылках, фужерах, вазах и др.).

В процессе показа преподаватели вуза и учителя общеобразовательных школ имели возможность под руководством тренера фирмы «Bosch» самостоятельно выполнить работу с использованием инструментов «Dremel».

Слушатели практикума поработали и по достоинству оценили широчайший диапазон возможностей миниатюрного распиловочного станка (электрический лобзик), позволяющего вырезать самые сложные фигуры из фанеры, причем из фанеры толщиной до 12 мм. Из заранее подготовленных заготовок слушатели

выпиливали фигуры животных, ажурный орнамент и другие изделия.

В беседе со слушателями выяснилось, как много полезного они взяли для своей профессионально-педагогической деятельности. Например, по ходу семинара тренер рассказывал не только об инструментах и различных технологиях выполнения работ, но и приводил примеры того, почему необходимо приобретать именно качественный инструмент, и обосновывал свои доводы экономическими расчетами. Тренер также объяснял, как правильно выбирать инструмент и на что обратить внимание.

По ходу беседы слушатели приходили к обоснованным выводам:

- лучше приобрести дорогой, но высококачественный инструмент, который можно использовать долгие годы, чем дешевую «одноразовую» подделку, которая выходит из строя буквально через несколько месяцев;
- при приобретении инструмента важно внимательно рассмотреть логотип производителя, например, вместо фирменного инструмента «Bosch» вполне могут предложить подделку с малозаметно измененным и похожим логотипом («Bosh»);
- малая мощность электроинструмента становится большим достоинством с точки зрения охраны труда и техники безопасности, например, при случайном или ошибочном включении дрели человек не будет травмирован, поскольку малая мощность исключает вращение сверла;
- важность специального чехона с оптимальной укладкой электроинструментов, специальных насадок,

ключей, дисков и прочих дополнительных приспособлений способствует более рациональному использованию времени: все на виду, все под рукой и не надо тратить время на поиск нужного сверла или фрезы.

По завершении курса-практикума всем слушателям выдали специальные сертификаты от фирмы «Bosch», удостоверяющие владение инструментами, приспособлениями и технологиями «Dremel».

Инициатором и организатором создания вышеуказанного ресурсного центра «Dremel» стала Ульяновская группа компаний «Сигма-СИ» – представитель немецкого концерна «Bosch» в Ульяновской области, на протяжении многих лет успешно взаимодействующий с системой подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Отметим, что в своей деятельности группа «Сигма-СИ» многие годы продолжает славные традиции основателя легендарного концерна «Robert Bosch GmbH» немецкого промышленника Роберта Боша, который при своих предприятиях на свои средства открывал училища для обучения и повышения квалификации сотрудников фирмы. Более того, Роберт Бош поддерживал учебные заведения и финансировал научные исследования и разработки. Эти славные традиции сохранены и поныне. Например, на эти цели в 2015 году немецкий концерн «Bosch» вложил более шести миллиардов евро. В этот же период концерном было разработано значительное число новых технологий и подано заявок на получение 5422 патентов на изобретения [5].

Эффективное социальное партнерство, взаимодействие сферы образования и представителей бизнеса способствует решению важных учебно-воспитательных задач. Так, например, при материальном содействии группы «Сигма-СИ» и с использованием инструментов «Dremel» было организовано и проведено воспитательное мероприятие, посвященное Дню матери. Студентами в рамках выполнения творческого проекта были изготовлены подарки своим дорогим мамам – декоративные подсвечники.

Важность организации подобных мероприятий со студентами – будущими педагогами – заключается в следующем:

- в определенной степени решается «проблема отцов и детей», что способствует позитивному влиянию на взаимоотношение обучающихся с членами семьи;
- будущий педагог осваивает опыт проведения подобных мероприятий и набирает материалы для будущей профессиональной деятельности: приобретает опыт организации таких воспитательных мероприятий, практически осваивает изготовление различных видов изделий и др.;
- повышается мотивация к учебно-познавательной деятельности;
- осваиваются основные трудовые операции по металлообработке и деревообработке, причем работа выполняется в комплексе;
- развиваются творческие способности и формируются основы творческой, рационализаторской деятельности;

- формируются основы профессиональной самостоятельности, мобильности, формируется потребность в саморазвитии личности.

На сегодняшний день проблема гармоничного единства воспитания, обучения и развития становится особенно актуальной и успешно решается именно в условиях практического обучения, в полезной, продуктивной, мотивированной трудовой деятельности студента. Это особенно важно для будущего педагога практического обучения, основным направлением деятельности которого будет именно обучение практическое с использованием значительных потенци-

альных возможностей трудовой деятельности в воспитании и развитии обучающихся.

Взаимодействие основных, базовых педагогических категорий в триединой системе воспитания, образования и развития, по мнению профессора В. С. Безруковой, можно представить в виде трех матрешек:

- большая «матрешка» – воспитание;
 - средняя «матрешка» – образование;
 - маленькая «матрешка» – обучение
- [1, с. 10].



Рис. 1. «Педагогическая матрёшка»

Наш опыт показывает, что выполнение комплексных работ, связанных с такими мероприятиями, как собственно-ручное изготовление подарка маме, способствует гармоничному интегрированию данных педагогических категорий.

Практические занятия с использованием инструментов «Dremel» проводились по нашей методике социального партнерства, совместного с представителями предприятий проведения занятия на основе принципов дуального обучения [8, с. 50].

Такое взаимодействие особенно эффективно при проведении контрольно-проверочных занятий, при выполнении комплексных работ, организованных в форме конкурса профессионального мастерства [3, с. 43].

Данное занятие пошло из занятий по дисциплине «Практикум в учебных мастерских» и объединило три направления практической деятельности: металлообработку, деревообработку, слесарно-сборочные работы (см. таблицу).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Комплексная система занятий по практикуму в учебных мастерских

№ п/п	Тип занятия	Наименование работ	Учебная деятельность
1	Занятие вводное	Вводный инструктаж. Объяснение и показ	
МЕТАЛЛООБРАБОТКА			
2	Занятие по освоению трудовых приемов и операций	Изготовление верхней части подсвечника, изделие «Роза из металла»	Разметка, гибка, правка, резка тонколистового металла, правка, гибка
3	Занятие по освоению трудовых приемов и операций	Металлообработка: механическая обработка тонколистового металла	Сверление. Работа на заточном и сверлильном станках
4	Занятие по выполнению комплексных работ	Комплексное выполнение ручной и механической обработки металла	Чистовая обработка. Сборка готового изделия «Роза из металла»
ДЕРЕВООБРАБОТКА			
5	Занятие по освоению трудовых приемов и операций	Деревообработка: ручная обработка древесины	Подбор материала, разметка, ручная резка ножовкой, опилование
6	Занятие по освоению трудовых приемов и операций	Деревообработка: механическая обработка древесины	Обработка на токарном деревообрабатывающем станке
7	Занятие по освоению трудовых приемов и операций	Ручная обработка древесины	Сборка и склеивание двух частей стойки
8	Занятие по выполнению комплексных работ	Ручная обработка древесины	Чистовая обработка готового изделия «Стойка для подсвечника»
СЛЕСАРНО-СБОРОЧНЫЕ РАБОТЫ			
9	Занятие по выполнению сложных комплексных работ	Сборка, соединение и крепление изделий из древесины и металла	Слесарно-сборочные операции, подгонка и крепление изделий
10	Занятие контрольно-проверочное	Комплексное выполнение из металла и древесины	Сборка подсвечника. Чистовая обработка
11	Занятие контрольно-проверочное	Подведение итогов. Анализ. Выставление оценок	
12	Занятие контрольно-проверочное	Подготовка творческого проекта, доклада, презентации	

На каждом из этапов проводится краткий предварительный инструктаж по особенностям выполнения задания, напоминание по соблюдению техники безопасности при работе с данными материалами и др.

Подобная организация контрольно-проверочного занятия в форме кон-

курса на основе дуального взаимодействия при поддержке представителей бизнес-сообщества позволяет решать важные дидактические задачи и способствует:

- объединению теоретических знаний, практических навыков и умений; интегрированию отдельных трудовых приемов и операций в единый комплекс; выполнение задания в полном объеме – «под ключ»;
- освоению новейшего зарубежного оборудования, инструментов, приспособлений и освоению инновационных производственных технологий;
- формированию и развитию проектно-творческих умений и освоению основ творческой, рационализаторской деятельности;
- более объективной диагностике формирования и развития компетенций, воспитания профессионально значимых качеств личности;
- выполнению в игровой форме конкурса значительно большего объема работы и снизить стрессовую нагрузку, свойственную традиционным формам контрольных и контрольно-проверочных занятий.

В целях формирования рационализаторских умений целесообразно ознакомить студентов с методом проектов, который в условиях известных событий и переходом на дистанционное обучение и связанной с этим сложностью организации практического обучения приобрел особую актуальность.

Данный метод открывает возможности организации самостоятельных практических занятий в домашних условиях, особенно если в проектирование привнесены элементы творчества, рационализации, предложены

собственные творческие идеи по усовершенствованию изделия, технологии и т. д. Однако многие проектные работы, выполняемые учащимися школ и студентами вузов, обозначены как «творческий проект», что вполне оправданно, если это «субъективное» творчество. Но, на наш взгляд, чтобы заявить проект как «творческий», необходимо также и творчество «объективное», т. е. – внесение в разрабатываемый проект собственных творческих идей, рационализаторских решений.

В качестве примера выполнения творческого проекта предлагаем разработанный студентами Ульяновского педагогического университета – будущими учителями технологии – творческий проект с презентацией на тему «Светильник под старину», выполненный с элементами рационализации.

Как особенности данного творческого проекта отметим следующие разработанные и воплощенные рационализаторские идеи:

1. В качестве источника света была использована обычная лампа накаливания. Хотя лампы накаливания имеют невысокий коэффициент полезного действия (на освещение – до 5 %, остальная энергия преобразуется в тепло), такой источник освещения является наиболее оптимальным для зрения и дает ровный «немерцающий» свет, а по своему спектру более привычен для человека. Важно то, что такое освещение в определенной степени способствует решению актуальной проблемы здоровьесбережения.

2. Лампа накаливания устанавливается немного выше центра светильника и прикрыта крышкой, что позволило

получить более равномерную освещенность, исключив ослепление, и усилило эффект отражения от окрашенных внутренних сторон вогнутой крышки светильника.

3. Одинаковые составляющие корпуса светильника (4 заготовки крышки и 4 детали боковых сторон) обрабатывают в комплексе, что значительно повысило производительность труда, а также и качество изделия.

4. Отверстия под заклепки сверлят также в комплексе. Сначала просверливают одно отверстие, которое затем фиксируют винтом, а затем сверлят и остальные отверстия, что также сокращает время выполнения работы и способствует повышению качества изделия.

5. Поскольку был подобран специальный профиль с покрытием, краской «Хром» окрашивалась только внутренняя поверхность крышки светильника. Это увеличило отражаемость света, соответственно, и светоотдачу (КПД).

6. Применение компактного регулятора напряжения, установленного в схеме светильника, позволяет плавно регулировать яркость освещения и применять светильник и в качестве настольной лампы, и уютного декоративного ночника в спальном комнате, и

как светильника ночного освещения во дворе дома.

Благодаря эффективному и взаимовыгодному партнерству представителей системы образования и ульяновского бизнеса, группы компаний «Сигма-СИ», в Ульяновском педагогическом вузе начал успешно функционировать ресурсный центр «Dremel», в котором успешно занимаются как студенты и преподаватели вуза, так и слушатели курсов повышения квалификации. Основное направление деятельности такого центра можно определить как практическое воплощение творческих идей.

Именно в таком эффективном взаимодействии, по мнению руководителей группы компаний «Сигма-СИ» В. В. Музыкантовой и Ю. Б. Юрина, проявляется главная миссия бизнес-общества – «Развитие территорий и деятельности» [7, с. 24].

Таким образом, взаимодействие бизнеса со сферой образования является взаимовыгодным, способствует продвижению новейшего оборудования и технологий и укреплению материально-технической базы учебных заведений, что, безусловно, способствует повышению качества подготовки будущих педагогов.

Литература

1. Безрукова В. С. Педагогика : учеб. для инж.-пед. спец. Екатеринбург : Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 320 с.
2. Богатырев А. А. Поучительный дебют. Россия впервые приняла участие в чемпионате рабочих профессий WorldSkills International // Умное производство. [Электронный ресурс]. URL: http://www.umpro.ru/index.php?art_id_1=449&group_id_4=60&page_id=17 (дата обращения: 28.08.2020).
3. Гайнеев Э. Р., Набатова Л. Б. Конкурсы профессионального мастерства как средство формирования опыта творческо-конструкторской деятельности // Методист. 2009. № 5. С. 43 – 46.

4. Гайнеев Э. Р. Бизнес в поддержку трудового становления молодежи: ресурсные центры фирмы BOSCH // Школа и производство. 2018. № 2. С. 9 – 11.
5. Компания «Bosch», история создания и развития [Электронный ресурс]. URL: [instrumentn.ru>proizvoditeli/kompaniya-bosch](http://instrumentn.ru/proizvoditeli/kompaniya-bosch) (дата обращения: 28.08.2020).
6. Миронов С. М. Итоги «рабочей олимпиады» Пора по-настоящему браться за возрождение профессионально-технического образования. URL: <https://sergey-mironov.livejournal.com/540041.html> (дата обращения: 28.08.2020).
7. Музыкантова В. В., Юрин Ю. Б. СИГМА-СИ. Партнерство в развитии территории и деятельности. От первых шагов – к системной работе профессионалов строительной отрасли // Деловое обозрение. № 3 (171). 2012. С. 24 – 25.
8. Gayneev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. 2016. № 3. С. 50 – 54.

References

1. Bezrukova V. S. Pedagogika : ucheb. dlya inzh.-ped. specz. Ekaterinburg : Izd-vo Sverdl. inzh.-ped. in-ta, 1993. 320 s.
2. Bogatyrev A. A. Pouchitel'nyj debyut. Rossiya v pervy'e prinyala uchastie v chempionate rabochix professij WorldSkills International // Umnoe proizvodstvo. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.umpro.ru/index.php?art_id_1=449&group_id_4=60&page_id=17 (data obrashheniya: 28.08.2020).
3. Gajneev E. R., Nabatova L. B. Konkursy professional'nogo masterstva kak sredstvo formirovaniya opyta tvorcheskogo konstruktorskoy deyatel'nosti // Metodist. 2009. № 5. С. 43 – 46.
4. Gajneev E. R. Biznes v podderzhku trudovogo stanovleniya molodezhi: resursny'e centry firmy BOSCH // Shkola i proizvodstvo. 2018. № 2. С. 9 – 11.
5. Kompaniya «Bosch», istoriya sozdaniya i razvitiya [Elektronnyj resurs]. URL: [instrumentn.ru>proizvoditeli/kompaniya-bosch](http://instrumentn.ru/proizvoditeli/kompaniya-bosch) (data obrashheniya: 28.08.2020).
6. Mironov S. M. Itogi «rabochey olimpiady» Pora po-nastoyashhemu bratsya za vrozozhdenie professional'no-texnicheskogo obrazovaniya. URL: <https://sergey-mironov.livejournal.com/540041.html> (data obrashheniya: 28.08.2020).
7. Muzykantova V. V., Yurin Yu. B. SIGMA-SI. Partnerstvo v razvitii territorii i deyatel'nosti. Ot pervyx shagov – k sistemnoj rabote professionalov stroitel'noj otrasli // Delovoe obozrenie. № 3 (171). 2012. С. 24 – 25.
8. Gayneev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. 2016. № 3. С. 50 – 54.

E. R. Gayneev

**TRAINING OF A PRACTICAL TRAINING TEACHER:
INTERACTION OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY WITH THE BUSINESS
COMMUNITY**

The article is devoted to the interaction of the pedagogical University and representatives of the business community-the Ulyanovsk group of companies «Sigma-SI» – on the joint creation of the resource Center «Dremel» for joint training of future technology teachers and Master of Industrial Training and teachers – students of advanced training courses for teachers – on modern foreign equipment, using innovative technologies. The article presents the structure and content of the control and verification classes on the workshop in training workshops using the tools and technologies «Dremel» and «Bosch».

Key words: *social partnership, business community, interaction, «Dremel» resource center, innovative technologies, creativity.*

УДК 372.881

М. В. Добрякова, И. А. Подольская

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ТРАНСФОРМАЦИИ
В УПРАЖНЕНИЯХ ПО ГРАММАТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ОТРАБОТКИ ПОНИМАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
НЕКОТОРЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ**

Данная статья посвящена возможностям использования принципа трансформации для создания упражнений на построение отрицания, вопросов при помощи простой и сложной инверсии и использования личных приглагольных местоимений-дополнений. В ней рассматривается то, каким образом грамматическая теория может применяться в практике преподавания языка и призвана хотя бы в небольшой мере уменьшить разрыв между теоретической и дидактической грамматикой.

Ключевые слова: *французский язык, грамматика французского языка, преподавание французского языка, практическая грамматика, теоретическая грамматика, личные приглагольные местоимения, отрицание, построение вопроса при помощи простой и сложной инверсии.*

В настоящее время, когда работа в дистанционном режиме стала в каком-то смысле вызовом для преподавательского сообщества, значительно возрастает актуальность заданий, построенных таким образом, чтобы их

можно было не только применить на занятии, но и положить в основу создания обучающей программы-тренажёра. Насколько авторам известно, таких программ для изучения французского языка, в особенности с использованием

профессиональной лексики сферы железных дорог, пока ещё не создано. Нет и хороших тренажёров для начального уровня, позволяющих освоить нижеописанные потенциально непростые правила на предельно простом лексическом материале, хотя общеизвестно, что гораздо лучше обучать основам любого правила при первом же знакомстве, чем потом тратить время и усилия на исправление ошибок, вызванных не полностью либо неверно усвоенным материалом. Тут следует обратить особое внимание на то, что, скажем, глобально использование личных притягательных местоимений изучается обычно на уровне B1, тогда как в данной работе показывается, как можно заложить прочные основы правильного использования данных правил уже в самом начале, на уровне A1.

При преподавании иностранного языка в техническом вузе приходится решать одновременно две задачи. Для тех студентов, которые на момент поступления имеют некий уровень знаний в области изучаемого языка, актуальным является уточнение и закрепление основных грамматических правил с использованием лексического материала профессиональной сферы, как того требует современный образовательный стандарт. Фактически преподаватели поставлены в условия необходимости преподавания той же грамматики под видом обучения языку профессионального общения. Однако другая проблема гораздо сложнее. Среди поступающих на инженерные специальности студентов ощутим процент тех, чей уровень владения иностранным языком можно определить как нулевой, так как за пре-

делами более или менее крупных городов всё ещё распространена ситуация острой нехватки преподавателей иностранного языка. В этом случае, с учётом крайне ограниченного количества аудиторных часов, приходится проявлять изобретательность для преодоления академического разрыва и скорейшего перехода к изучению профессиональной лексики в соответствии с образовательным стандартом.

Поэтому в рамках данной работы решались, по сути, три задачи: создание системы упражнений для отработки данных правил на материале профессиональной лексики, создание системы упражнений для отработки данных правил с использованием абсолютного минимума лексического материала и построение базы для дальнейшего создания обучающих программ-тренажёров. Все эти задачи были выполнены, и в работе приводятся примеры из реально применяемых упражнений.

Хотя принцип трансформации, впервые предложенный Наомом Хомским [5; 7; 9; 10; 11], как показала практика, не является всеобъемлющим и универсальным, нет смысла отрицать, что в языках с фиксированным порядком слов в предложении, к числу которых относится и французский, он оказывается в ряде случаев не просто применимым, но вполне эффективным для построения упражнений [3; 4; 6]. Так как русский язык относится к числу языков с условно свободным порядком слов, некоторые принципы, связанные с порядком слов во французском предложении, представляют некоторую сложность носителям русского языка,

изучающим французский язык в качестве иностранного [3; 4]. И упражнения с использованием принципа трансформации в данном случае способны помочь как в усвоении самого принципа построения предложений с использованием определённых конструкций, так и в освоении применения этих конструкций в речи. Интуитивно описанные в статье приёмы нередко используются в учебниках и учебных пособиях, однако их применение обычно не имеет теоретического обоснования, а отношение практиков преподавания иностранных языков к теоретическим аспектам грамматики, особенно применительно к трансформационной грамматике Н. Хомского, чаще всего выражается в некотором неприятии как чего-то крайне сложного, малопонятного и бессмысленного в практическом отношении. Таким образом, одной из задач данной статьи является демонстрация того, что в какой-то части изучения грамматического материала обращение к идее трансформации может оказаться вполне применимо и полезно для практики изучения языка, а в психолингвистической реальности говорящего на данном языке они также оказываются реальным и применимым инструментом, хотя и не универсальным [6]. К слову сказать, при детальном изучении в психолингвистике вообще достаточно часто оказывается, что какая-то идея, некогда возведённая в абсолют, а позднее низвергнутая с пьедестала, на самом деле вполне рабочая, если её не возводить в абсолют, а отвести ей некую зону использования, где она де-

монстрирует свою наибольшую адекватность, эффективность и применимость. И хотя мы не можем непосредственно наблюдать мыслительные процессы в мозгу у человека, исследования раз за разом доказывали, что человеческое мышление – это крайне адаптивное и гибкое явление, способное использовать при необходимости разные стратегии, а также их успешно комбинировать, приспособливая к той или иной ситуации.

В качестве примера эффективного использования элементов генеративной грамматики в практике преподавания французского языка в статье рассматриваются такие грамматические явления, как построение отрицания, построение вопроса при помощи простой и сложной инверсии, а также использование личных приглагольных местоимений-дополнений. Отдельно следует оговориться, что так как большая часть настоящей работы происходила в стенах РУТ (МИИТ), то в примерах будет преобладать лексика, относящаяся к теме железных дорог и инженерного дела.

Чтобы начать с самого простого, возьмём в качестве примера фразу

Ce train est en panne. – Этот поезд сломался.

Она доступна для понимания даже тем студентам, которые имели проблемы с изучением иностранного языка в школе и владеют им на крайне низком уровне. Далее мы показываем на случай пробела в соответствующих знаниях у студентов, как именно строится отрицательное предложение во французском языке, обращая внимание на то,

что в отличие от русского языка отрицание во французском языке ставится всегда и исключительно на глаголе.

Ce train **n'est pas** en panne. – Этот поезд не сломался.

Здесь стоит обратить внимание на то, что отрицательная рамка *ne...pas* ставится строго на личную форму глагола, а не на всю конструкцию целиком. Далее, так как мы находимся в режиме повторения, а не изучения с нуля, имеет смысл попробовать перестроить исходное предложение сначала в вопросительную форму с заменой подлежащего на местоимение и простой инверсией, потом – без замены подлежащего местоимением и соответственно с использованием сложной инверсии и, наконец, его вопросительно-отрицательную форму, тем самым замыкая круг трансформаций исходной конструкции в вопрос и отрицание:

Est-il en panne ?

Ce train *est-il* en panne ?

Ce train **n'est-il pas** en panne ?

Далее для понимания и закрепления мы предлагаем для начала заменить слово *ce train* на *ce wagon*, потом на *cette rame*, *cette voiture*, *cet autorail*, пока, наконец, не предложим замену фразы на фразу «*Ce quai est en réparation*», заменяя при необходимости слово *ce quai* на *cette gare*, *cette station* etc. Для окончательного закрепления на данном этапе берётся чуть более сложная по структуре фраза, содержащая составное именное сказуемое:

Ce monsieur est ingénieur.

Ce monsieur **n'est pas** ingénieur.

Est-il ingénieur ?

Ce monsieur *est-il* ingénieur ?

Ce monsieur **n'est-il pas** ingénieur ?

Также слово *ce monsieur* можно заменить на *cette dame*, а *ingénieur* – на *docteur*, *programmeur* etc., обращая внимание на то, что у некоторых профессий есть женские формы названия, у других нет, у третьих они пока не стали языковой нормой.

Теперь переходим к более сложным конструкциям:

Il veut faire venir l'ingénieur.

Il ne veut pas faire venir l'ingénieur.

Veut-il faire venir l'ingénieur ?

Ne veut-il pas faire venir l'ingénieur ?

Le chef de service veut faire venir l'ingénieur.

Le chef de service veut-il faire venir l'ingénieur ?

Le chef de service ne veut pas faire venir l'ingénieur.

Le chef de service ne veut-il pas faire venir l'ingénieur ?

Когда всё получается, конструкцию можно ещё усложнить введением глагола в *passé composé*:

Le chef de service a décidé de faire venir l'ingénieur.

Le chef de service n'a pas encore décidé de faire venir l'ingénieur.

Le chef de service a décidé de ne pas faire venir l'ingénieur.

Le chef de service a-t-il décidé de faire venir l'ingénieur ?

Le chef de service a-t-il décidé de ne pas faire venir l'ingénieur ?

Le chef de service n'a-t-il pas décidé de faire venir l'ingénieur ?

Le chef de service n'a-t-il pas décidé de ne pas faire venir l'ingénieur ?

Таким образом, если говорить терминами генеративной грамматики, обучающиеся осваивают трансформации отрицания, вопроса, их комбинации, а

также знакомятся с трансформациями, связанными с временем и некоторыми другими. По сути, как только выстраивание этих «кубиков» при построении предложения становится автоматическим, усложнение предложения перестаёт быть проблемой.

Аналогичным образом можно строить упражнения для освоения использования личных приглагольных местоимений, которые достаточно часто представляют для обучающихся определённые сложности. Правила замены дополнений личными приглагольными местоимениями также можно рассматривать в терминах трансформации и трансформационной (генеративной) грамматики [5; 7]. Однако использование данного принципа не обязывает нас обучать соответствующим терминам тех, кого мы обучаем.

Достаточно лишь, что мы сами понимаем то, что мы делаем, а те, кого мы

учим, осваивают, понимают и обретают автоматизм в использовании данного принципа. Ниже приводятся примеры из упражнений из учебника французского языка для инженеров железнодорожного транспорта, находящегося в стадии разработки (табл. 1). Мы видим, что помимо использования собственно трансформации замены существительного на местоимение изучается правильное использование трансформации вопроса, отрицания и побуждения применительно к предложениям, содержащим местоимение-дополнение.

Однако подобный принцип также можно использовать и при изучении общей лексики даже на ранних этапах изучения французского языка. Рассмотрим возможности использования принципа трансформации на самом начальном этапе обучения французскому языку (A1) в табл. 2.

Таблица 1

Рабочий (un ouvrier) ищет полomку (une panne). Рабочий её ищет. Рабочий её не ищет. Он нашёл её и делает ремонт (une réparation). Ищут ли её рабочие, эту полomку? – Найдите эту полomку, – сказал начальник. – Найдите её, – сказал он. – Не ищите её, её уже нашли.	Un ouvrier cherche une panne. Un ouvrier la cherche. L'ouvrier ne la cherche pas. Il l'a déjà trouvé et il fait une réparation. Les ouvriers la cherchent-ils, cette panne ? – Trouvez cette panne a dit le chef. – Trouvez-la a-t-il dit. – Ne la cherchez pas. On l'a déjà trouvé.
--	---

Таблица 2

Сюзанна находит кота. Сюзанна его находит. Сюзанна не находит кота. Сюзанна его не находит. Находит ли кота Сюзанна? Находит ли его Сюзанна? Не находит ли кота Сюзанна? Не находит ли его Сюзанна? Сюзанна может найти кота. Сюзанна может его найти. Сюзанна не может найти кота.	Suzanne trouve le chat. Suzanne le trouve. Suzanne ne trouve pas le chat. Suzanne ne le trouve pas. Suzanne trouve-t-elle le chat ? Suzanne le trouve-t-elle ? Suzanne ne trouve-t-elle pas le chat ? Suzanne ne le trouve-t-elle pas ? Suzanne peut trouver le chat. Suzanne peut le trouver. Suzanne ne peut pas trouver le chat.
--	---

Далее упражнение разворачивается по принципу «от простого к сложному» всё на том же лексическом минимуме.

Таким образом, на основе лексики и соответствующих тем учебника *Le Français.ru A1* [1; 2], который используется во многих учебных заведениях, включая МГИМО, при изучении французского языка как второго иностранного, мы можем построить систему упражнений для отработки данного комплекса правил на минимальном лексическом материале. Введение такого комплекса тренировочных упражнений позволяет как изучить и отработать все возможные и необходимые на данном уровне трансформации, связанные с постановкой общего вопроса и отрицания, так и обеспечить достаточное для данного уровня качество изучения конструкций предложений с личными приглагольными местоимениями, что представляется особенно важным, так как носители русского языка обычно испытывают затруднения в изучении данного грамматического материала в силу различий строя русского и французского языков.

Весьма эффективно выполнение данного комплекса заданий с использованием карточек. На карточках изображаются варианты, из которых обучаемый может выбирать и комбинировать карточки в поисках правильного варианта конструкции предложения. В этом случае идея трансформации усваивается наподобие собирания паззлов.

Ещё более эффективным с точки зрения изучения подобных грамматических явлений представляется создание на основе данного материала компьютерной программы-тренажёра для

самостоятельного закрепления обучающимися полученных умений и навыков [8].

Таким образом, если ранее мы обосновали целесообразность использования элементов функциональных грамматик в практике преподавания иностранного языка, то на данных примерах становится очевидным целесообразность обращения в подходящих случаях к грамматикам формальным, и в целом приведённые примеры показывают, что теоретическая грамматика не является каким-то отдельным конструктом, служащим при обучении по профилю «Методика преподавания иностранных языков и культур» в лучшем случае элементом научной подготовки и общего развития, а в худшем, что нередко случается на практике — чем-то таким, что студент после экзамена желает забыть как страшный сон, но важным элементом подготовки будущих преподавателей иностранных языков, имеющим непосредственное отношение к практике преподавания. Также имеет смысл рассмотреть в рамках уже самой методики преподавания иностранных языков возможность уделяния большего внимания тому, как именно описан язык для обучения. К сожалению, прогресс в области методики преподавания иностранного языка и прогресс в области описания языка как научные направления в каком-то смысле игнорируют существование друг друга, и нередко при анализе современных учебников иностранных языков лингвист вынужден с грустью констатировать, что для преподавателя языка, причём это касается как иностранного, так и родного, вся лингви-

стика XX века, не говоря уже о её современных достижениях, по сути прошла мимо, остановившись в лучшем случае на младограмматиках и близких к ним школах, а в худшем – на грамматической теории поздней античности. С другой стороны, если повернуть данное утверждение в оптимистичную сто-

рону, методика преподавания иностранных языков имеет богатый потенциал для развития именно с опорой на достижения лингвистики и психолингвистики XX и начала XXI века и вывода новых приёмов из практики отдельных преподавателей в методический мейнстрим.

Литература

1. Александровская Е. Б., Лосева Н. В., Читахова Л. Л. Le français.ru : учеб. француз. яз. // А1. М. : Нестор Академик Пабlishер, 2017. 304 с.
2. Александровская Е. Б., Лосева Н. В., Читахова Л. Л. Le français.ru : учеб. француз. яз. // А2. М. : Нестор Академик Пабlishер, 2014. 415 с.
3. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Серия «Из лингвистического наследия В. Г. Гака». М. : URSS, 2006. 288 с.
4. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М. : Добросвет, 2000. 832 с.
5. Казенин К. И., Тестелец Я. Г. Исследование синтаксических ограничений в генеративной грамматике // Фундаментальные направления современной американской лингвистики. М., 1997. С. 58 – 109.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Изд. 5-е. М. : Смысл, 2008. 287 с.
7. Порождающая грамматика // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. энцикл., 1990. URL: <http://www.tapemark.narod.ru/les/386b.html> (дата обращения: 19.03.2020).
8. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособие. 2-е изд. М. : УРСС, 2016. 368 с.
9. Тестелец Я. Г. Глава XI. Порождающая грамматика: от правил к ограничениям // Введение в общий синтаксис. М. : РГГУ, 2001. 800 с.
10. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в зарубежной лингвистике, вып. V. М., 1962. С. 412 – 527.
11. Генеративная грамматика. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/GENERATIVNAYA_GRAMMATIKA.html (дата обращения: 19.03.2020).

References

1. Aleksandrovskaya E. B., Loseva N. V., Chitaxova L. L. Le français.ru : ucheb. franczuz. yaz. // A1. M. : Nestor Akademik Pablisher, 2017. 304 s.
2. Aleksandrovskaya E. B., Loseva N. V., Chitaxova L. L. Le français.ru : ucheb. franczuz. yaz. // A2. M. : Nestor Akademik Pablisher, 2014. 415 s.

3. Gak V. G. Sravnitel'naya tipologiya francuzskogo i russkogo yazy'kov. Seriya «Iz lingvisticheskogo naslediya V. G. Gaka». M. : URSS, 2006. 288 s.
4. Gak V. G. Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazy'ka. M. : Dobrosvet, 2000. 832 s.
5. Kazenin K. I., Testelecz Ya. G. Issledovanie sintaksicheskix ogranichenij v generativnoj grammatike // Fundamental'ny'e napravleniya sovremennoj amerikanskoj lingvistiki. M., 1997. S. 58 – 109.
6. Leont'ev A. A. Osnovy` psixolingvistiki. Izd. 5-e. M. : Smy`sl, 2008. 287 s.
7. Porozhdayushhaya grammatika // Lingvisticheskij e`nciklopedicheskij slovar` / gl. red. V. N. Yarceva. M. : Sov. e`ncikl., 1990. URL: <http://www.tapemark.narod.ru/les/386b.html> (data obrashheniya: 19.03.2020).
8. Potapova R. K. Novy`e informacionny`e texnologii i lingvistika : ucheb. posobie. 2-e izd. M. : URSS, 2016. 368 s.
9. Testelecz Ya. G. Glava XI. Porozhdayushhaya grammatika: ot pravil k ogranicheniyam // Vvedenie v obshhij sintaksis. M. : RGGU, 2001. 800 s.
10. Xomskij N. Sintaksicheskie struktury` // Novoe v zarubezhnoj lingvistike, vy`p. V. M., 1962. S. 412 – 527.
11. Generativnaya grammatika. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/GENERATIVNAYA_GRAMMATIKA.html (data obrashheniya: 19.03.2020).

M. V. Dobryakova, I. A. Podolskaya

**USING THE TRANSFORMATION PRINCIPLE IN FRENCH GRAMMAR
EXERCISES TO PRACTICE UNDERSTANDING AND USING CERTAIN
GRAMMATICAL PRINCIPLES**

This article is about the possibilities of using the principle of transformation to create exercises for the construction of negation, questions with the simple and complex inversion and the use of personal prepositional pronouns-additions. It examines how grammatical theory can be applied in the practice of language teaching and is designed to reduce the gap between theoretical and didactic grammar to at least a small extent.

Key words: *French language, French grammar, French language teaching, practical grammar, theoretical grammar, personal prepositional pronouns, negation, question construction with simple and complexe inversion.*

ВЕБ-РЕСУРСЫ СЕТИ ИНТЕРНЕТ КАК СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Рассматриваются возможности сети Интернет в качестве средства обучения студентов юриспруденции. Описан анализ практики использования веб-ресурсов при обучении студентов юридического института. Дана характеристика возможностей ряда веб-ресурсов для подготовки студентов юридических институтов и колледжей.

Ключевые слова: Интернет, веб-ресурс, образование, современные средства обучения, юриспруденция.

Возможности современных информационных технологий и сети Интернет позволяют эффективно использовать их в обучении студентов юридических институтов. Преподаватели уже сегодня активно разрабатывают и внедряют в учебный процесс новые методы и формы обучения, базирующиеся на применении средств наглядности, технических средств и мультимедийных технологий.

Средства обучения – комплекс материальных, технических, информационных и организационных ресурсов, используемых для обеспечения многообразных методов обучения [1, с. 15]. К современным средствам обучения относят совокупность средств, отвечающих требованиям образовательных стандартов и позволяющих эффективно реализовывать образовательные программы согласно актуальным на текущий период времени техническим и научным достижениям.

Глобальная сеть Интернет в образовании – это информационная среда, в которую введена предметно-образовательная область [Там же, с. 32].

Сеть Интернет предоставляет гибкие возможности для будущих юристов: возможность пользоваться специализированной информацией, получать ее, обрабатывать и применять в профессиональной деятельности. Глобальная сеть открывает студентам доступ к информации в мировых научных центрах, библиотеках, а также широкому спектру цифровых учебных ресурсов, что способствует самообразованию, расширению кругозора студентов юридического института.

Формирование компетентности использования современных информационных ресурсов сети Интернет как у преподавателей, так и у студентов очевидным образом влияет на процесс обучения и овладения компьютерными технологиями, что влечет за собой получение знаний юридического характера [2, с. 164].

Актуальность внедрения в учебный процесс специализированных компьютерных систем при подготовке специалистов юридического профиля обусловлена востребованностью информационных технологий в практике юри-

стов. Анализ научных монографий показывает, что в целом авторы акцентируют внимание на описании информационных технологий в работе юриста, рассматривают конкретные информационные технологии, системы и процедуру работы с ними. Так, в работах Р. Г. Драпезо [3] и П. М. Чернышева [4] даются классификация и описание информационных технологий, используемых в юридической деятельности. Однако формирование профессиональных компетенций будущего юриста базируется, прежде всего, на знакомстве с современными информационными технологиями в рамках вуза.

Главной целью нашей исследовательской работы являлось изучение эффективности использования учебных веб-ресурсов в процессе обучения студентов юридического направления. Основные задачи исследования:

- проанализировать возможности веб-ресурсов, позволяющих формировать базовые и частично профильные компетенции у учащихся юридического направления подготовки;
- провести анкетирование в экспериментальной группе до использования веб-ресурсов;
- организовать процесс обучения с применением веб-технологий;
- проанализировать результаты обучения и степень эффективности учебного процесса, включающего работу с веб-технологиями.

В первой части текущей работы дано описание ряда веб-технологий, которые, в частности, использовались при обучении экспериментальной группы студентов. Во второй части описаны результаты исследования.

Преимущество использования веб-ресурсов и веб-приложений заключается в следующем:

- возможность многократного моделирования различных ситуаций;
- возможность использовать программу без ее установки на ПК;
- доступность ресурса в режиме онлайн;
- отсутствие необходимости в производительной аппаратной части (как правило, веб-приложение работает в браузере и не требует высоких мощностей ПК).

В настоящее время преподавателям доступен широкий спектр программного обеспечения, которое может быть включено в образовательный процесс подготовки будущего специалиста в области юриспруденции. Среди таких программ отметим «Фоторобот», «LEXPRO», «Виртуальный осмотр места происшествия», готовые юридические пакеты FACES и Faces.Enqlish, которые можно использовать при организации обучающих курсов по дисциплинам «Криминалистика», «Гражданское право» и «Уголовное право» [5].

Одна из таких программ – информационно-поисковая идентификационная система «Фоторобот», использование которой может научить студентов оперативно находить разыскиваемых преступников при минимальной информации об их внешности. Формируемый у студента опыт работы с подобными программами и информационными системами потребует уже в его дальнейшей работе в правоохранительных органах.

На практических заданиях в системе онлайн-фоторобот Ultimate Flash Face у студентов есть возможность

сформировать комплекс компетенций, направленных на практику составления фотороботов на примере известных личностей [6]. Данная онлайн программа полезна для обучения студентов составлению визуального образа на основе словесного портрета, а это у криминалистов зачастую единственная информация.

Программа имеет удобный, интуитивно понятный графический интерфейс, функции для изменения формы и размеров элементов внешности фоторобота (рис. 1). Несмотря на учебную направленность, Ultimate Flash Face позволяет составлять достаточно точные фотороботы, различающиеся даже в мелких деталях.

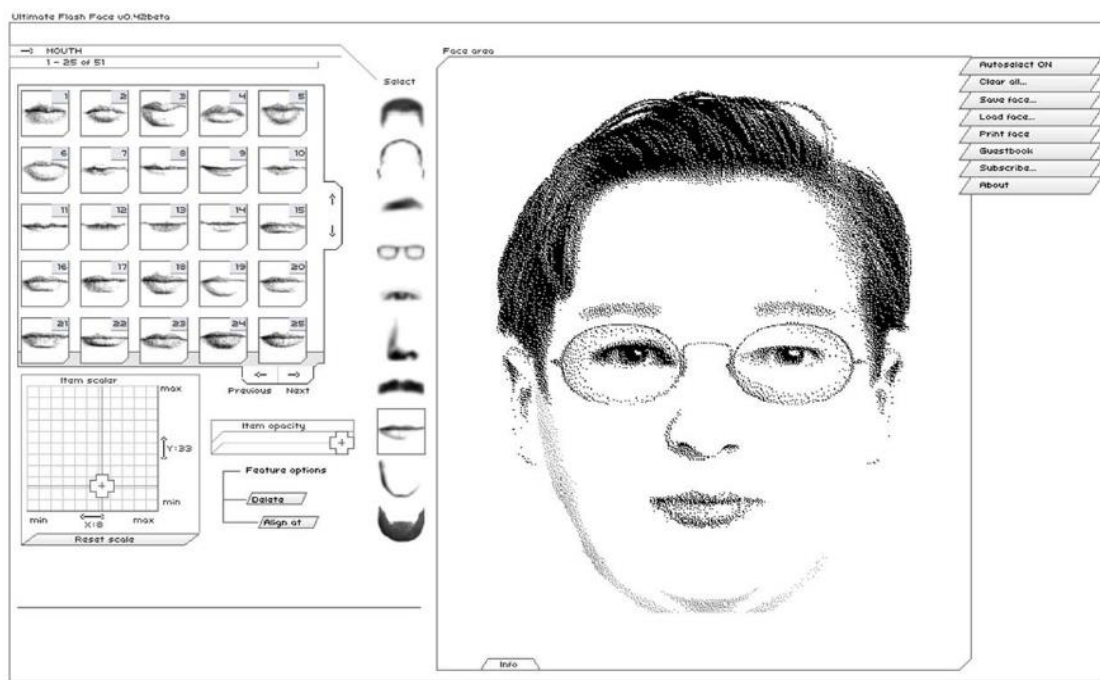


Рис. 1. Интерфейс программы Ultimate Flash Face

В качестве альтернативы можно использовать такие ресурсы, как PimpTheFace.com, foto.hotdrv.ru/fotorobot.

Будущие специалисты юридического профиля должны научиться работать с различными базами данных нормативно-правового характера для того, чтобы применять их при прохождении различных практик во время учебы и в своей будущей профессии.

Одной из полных нормативно-правовых баз данных является LEXPRO, в которой размещено более 6 млн различных нормативных и судебных актов. С использованием данной про-

граммы можно осуществлять поиск информации при помощи авторских модулей и по реквизитам документов [7].

Поиск информации при помощи авторских модулей рекомендуется применять, например, в случаях, когда:

- требуется определить, какими актами и нормами регулируются правоотношения, возникающие в конкретной ситуации;
- при исследовании вопроса известны только основные положения закона, применяемые в соответствующей сфере, а нужно получить исчерпывающий перечень норм и актов;

• необходимо получить дефиницию термина и указание на акт, где она содержится, и так далее.

Поиск по реквизитам следует применять в том случае, если требуется найти конкретный документ. При этом необходимо, чтобы были известны какие-либо из его реквизитов (название, вид, принявший орган, номер, дата и др.) для эффективного сужения результатов поиска.

В LEXPRO доступен экспресс-поиск одновременно по всем авторским

модулям системы, а также по заголовкам документов нормативно-правовой базы данных. Такой способ поиска применяется с целью экономии времени при решении простых задач.

Система предусматривает возможность одновременной работы в нескольких сеансах (то есть могут быть открыты сразу несколько окон LEXPRO), а также с несколькими модулями и документами в разных вкладках (рис. 2).

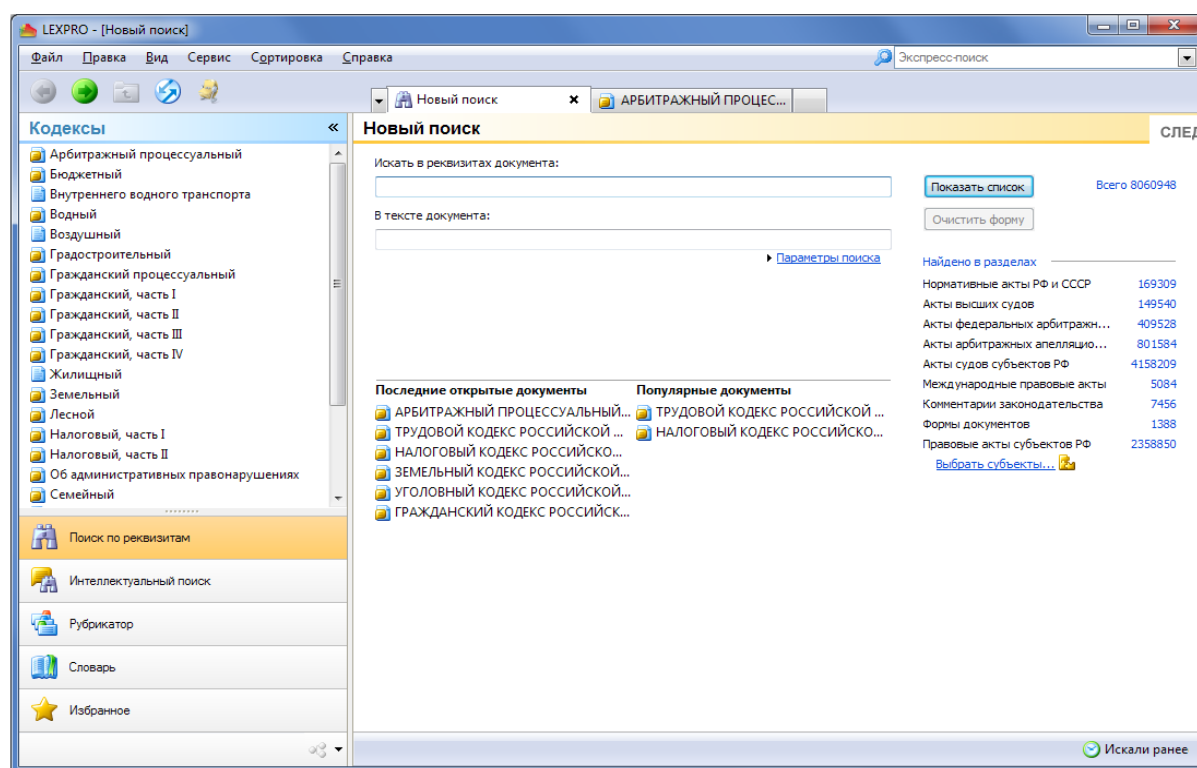


Рис. 2. Информационно-правовая система LEXPRO

Результаты работы можно сохранить в различных форматах: в частности – в формат RTF и DOC/DOCX (для работы в Microsoft Word).

Еще одной интересной и практически значимой для преподавателей и студентов юридического института программой является «Виртуальный

осмотр места происшествия» (рис. 3). Данная программа представляет собой комплекс виртуального ситуационного моделирования для подготовки специалистов из сферы общественной безопасности и может успешно применяться в обучении студентов юридического института или колледжа [8].

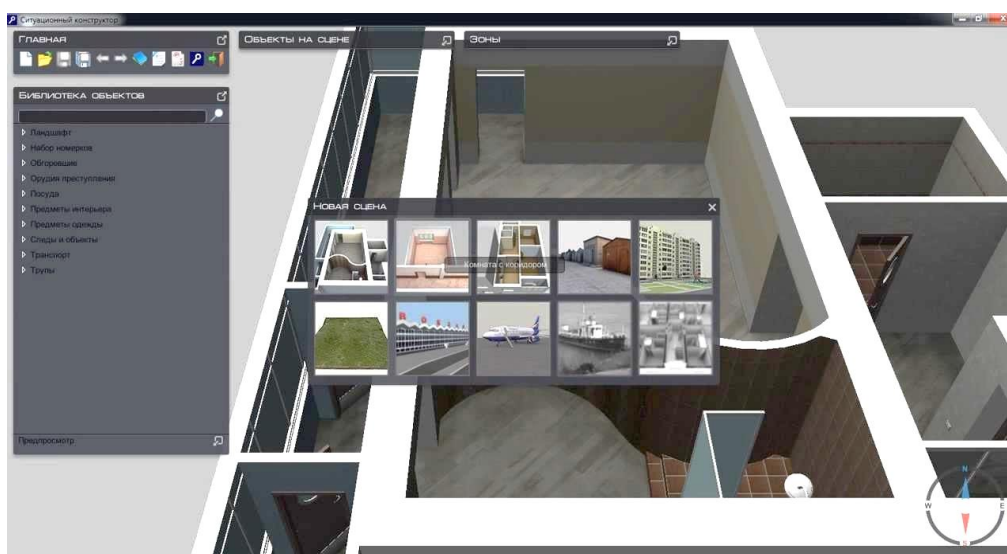


Рис. 3. Интерфейс приложения

С точки зрения использования информационных технологий данная программа является тренажером-симулятором, позволяющим:

- воспроизводить разнообразные ситуации, различные места совершения преступлений, учебные криминалистические полигоны («квартира», «здание», «подземный переход», «ж/д пути» и другое);
- использовать около 50 инструментов для обнаружения, изъятия и упаковки улик, а также библиотеку из 500 готовых объектов.

Студент работает в виртуальной среде программы, что создает эффект «присутствия» на месте преступления или происшествия. Программа хорошо подойдет как для получения первоначальных навыков работы криминалиста, так и для приобретения опыта работы с криминалистической техникой. Данная программа позволяет моделировать версии произошедшего преступления.

Программа «Виртуальный осмотр места происшествия» достаточно гибка

и позволяет импортировать дополнительные модули для работы. Также доступно моделирование ситуаций различного уровня сложности, их редактирование, возможность прикреплять фото-, видео- и аудиоматериалы.

Высокая реалистичность виртуального пространства обеспечивает ощущение погруженности, поэтому обучаемый будет лучше подготовлен для работы в реальных условиях.

В основе программы два режима: один режим моделирует места, где произошли происшествия, а другой – режим обучения, на котором студенты отрабатывают навыки осмотра места происшествия, изъятия улик, оформление протокола осмотра и т. д.

Возможности программы позволяют поместить объекты и следы в любой физической плоскости (следы крови, отпечатки рук и так далее, орудия преступления).

Преподаватель в отдельном меню имеет возможность создать для обучаемых библиотеку учебной и методиче-

ской литературы, учебных видеофильмов, которые последние используют в ходе выполнения практического задания.

Таким образом, обозначенные ранее программы и веб-ресурсы позволяют формировать не только базовые компетенции студента юридического направления, но и элементы профессиональных.

Для того чтобы показать заинтересованность студентов в использовании веб-ресурсов сети Интернет в процессе обучения, мы провели предваритель-

ное анкетирование в экспериментальной группе, включавшей студентов первого курса юридического института ВлГУ (группы ПСПк-117 и ПСПк-217, суммарное количество учащихся – 40 человек). Работа проводилась в рамках дисциплины «Информационные технологии в юридической деятельности»; по учебному плану – 20 ч лекций, 140 ч – практики.

Анкета состояла из трех вопросов, данные обозначены на диаграммах (рис. 4 – 6).

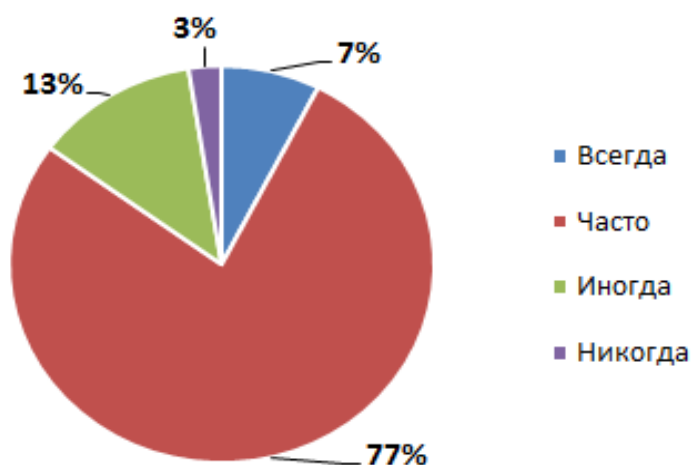


Рис. 4. Вопрос № 1. Насколько часто вы используете сеть Интернет при подготовке к занятиям?

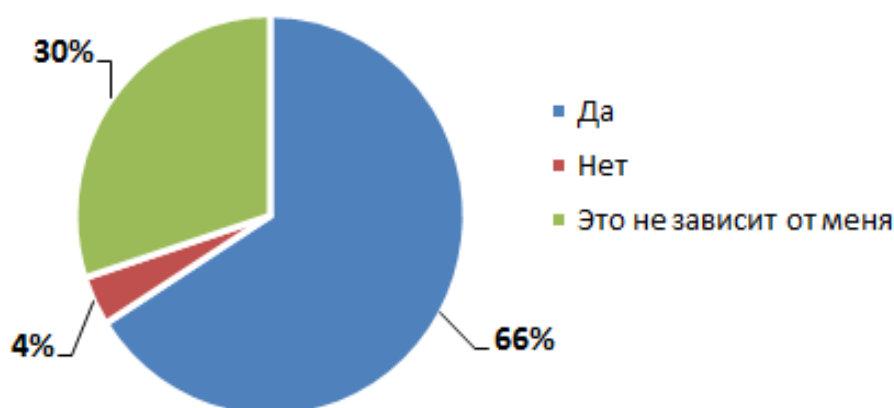


Рис. 5. Вопрос № 2. Хотели бы вы получить возможность включения в свои занятия в аудитории работу в сети Интернет?

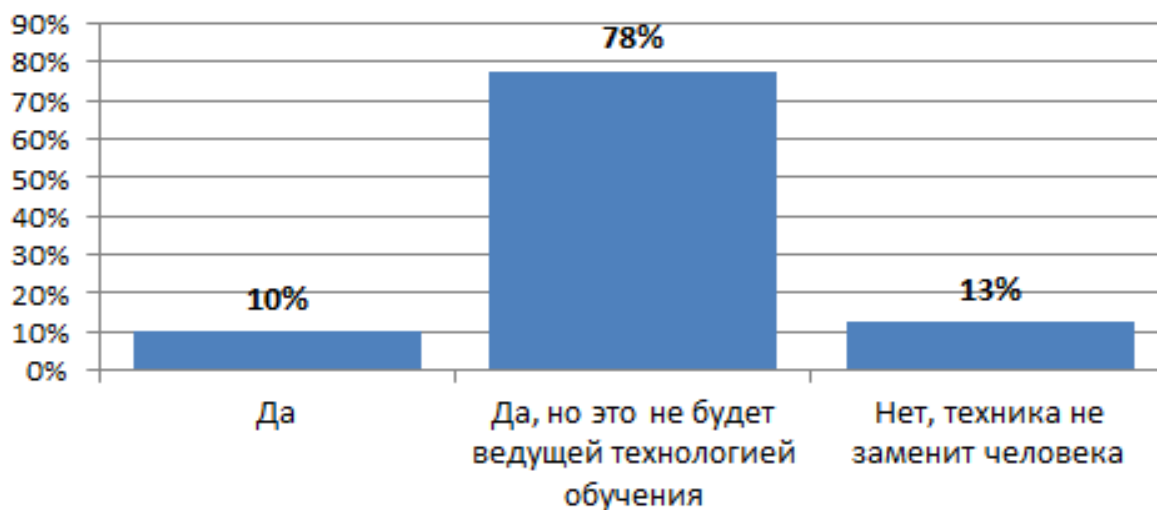


Рис. 6. Вопрос № 3. Считаете ли вы, что обучение в скором времени будет осуществляться исключительно с помощью интернет-технологий?

Результаты опроса показали, что студенты юридического института изначально приветствовали использование сети Интернет на занятиях, отмечали необходимость обращения к различным источникам информации и желание работать с электронными учебными системами.

Дальнейшая работа со студентами включала активное использование интернет-ресурсов (описаны ранее) на занятиях. Согласно рабочей программе дисциплины разделу «Веб-технологии в юридической деятельности» отводилось 20 часов аудиторных занятий (6 ч – лекции, 14 ч – практика). В ходе работы учащиеся знакомились с информационно-справочными системами, учились составлять фоторобот по словесному

описанию, анализировали виртуальные преступления, смоделированные веб-системой. Помимо указанного учащимся был предоставлен доступ к сети Интернет на протяжении всего учебного семестра, а учебная деятельность студента предполагала работу с различными веб-технологиями, напрямую или косвенно связанную с юриспруденцией.

Для оценки результатов обучения проводились промежуточные рейтинговые тесты (разработанные в электронной системе MyTest), анализировалась успешность выполнения текущих учебных заданий.

Оценка продуктивности обучения с применением веб-ресурсов сети Интернет отображена на рис. 7.

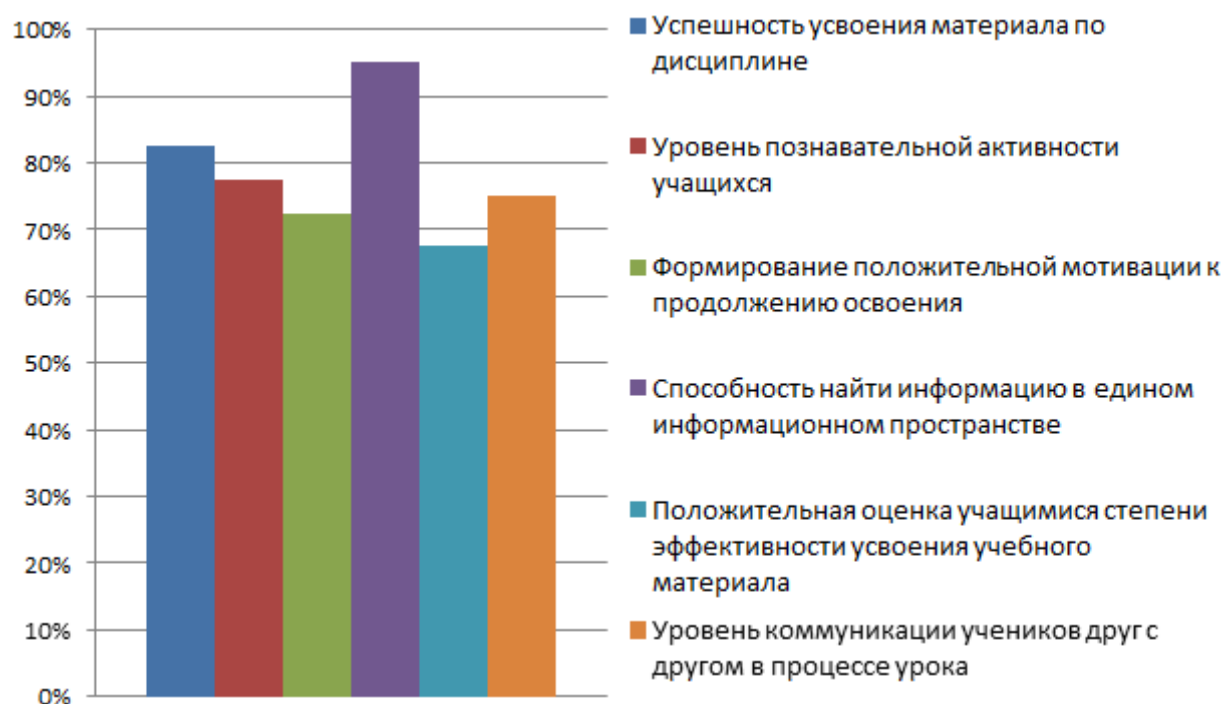


Рис. 7. Оценка успешности использования сети Интернет на занятиях

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что использование веб-технологий даже в рамках одной дисциплины повышает качество обучения:

- растет познавательная активность учащихся и успешность освоения материала в целом (по сравнению с предыдущим потоком, где веб-технологии для юриста рассматривались лишь на лекции, прирост составил 31 % и 23 % соответственно);
- организация аудиторной и самостоятельной работы учащихся становится более продуктивной;

- учебный процесс более интенсивный за счет доступности учебных материалов в режиме онлайн.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают, что внедрение в учебный процесс веб-технологий является важным элементом в формировании компетенций будущего юриста и показателем информационной культуры преподавателя, способного эффективно реализовывать образовательную деятельность с учетом возможностей современных информационных технологий.

Литература

1. Элькин В. Д. Информационные технологии в юридической деятельности : учеб. для бакалавров. М. : Проспект, 2013. 352 с.
2. Згадзай О. Э., Казанцев С. Я., Дубинина Н. М. Информационные технологии в юридической деятельности : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Юриспруденция» и «Правоохранительная деятельность». М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. 335 с.

3. Краткий обзор ИТ-технологий, используемых в юридической деятельности / Р. Г. Драпезо [и др.] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 1 (53). С. 306 – 312.
4. Чернышев П. М. Использование интернет-технологий в юридической практике // Марийский юридический вестник. 2016. № 4 (19). С. 34 – 36.
5. Егоров А. В., Котов Э. М. Информационные системы в юриспруденции. Ростов н/Д. : Феникс, 2008. 318 с.
6. Веб-ресурс поддержки проекта Ultimate Flash Face [Электронный ресурс]. URL: <http://flashface.ctapt.de/> (дата обращения: 16.06.2020).
7. Экспертная юридическая система LEXPRO [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lexpro.ru/> (дата обращения: 16.06.2020).
8. Специализированное программное обеспечение для судебно-экспертной науки и для исследования мест происшествий [Электронный ресурс]. URL: <https://fsa3d.com> (дата обращения: 16.06.2020).

References

1. E`l`kin V. D. Informacionny`e texnologii v yuridicheskoy deyatel`nosti : ucheb. dlya bakalavrov. M. : Prospekt, 2013. 352 s.
2. Zgadzaj O. E`., Kazancev S. Ya., Dubinina N. M. Informacionny`e texnologii v yuridicheskoy deyatel`nosti : ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushhixsya po special`nostyam «Yurisprudenciya» i «Pravooxranitel`naya deyatel`nost`». M. : YuNITI-DANA, 2015. 335 s.
3. Kratkij obzor IT-texnologij, ispol`zuemy`x v yuridicheskoy deyatel`nosti / R. G. Drapezo [i dr.] // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 1 (53). С. 306 – 312.
4. Cherny`shev P. M. Ispol`zovanie internet-texnologij v yuridicheskoy praktike // Marijskij yuridicheskij vestnik. 2016. № 4 (19). S. 34 – 36.
5. Egorov A. V., Kotov E`. M. Informacionny`e sistemy` v yurisprudencii. Rostov n/D. : Feniks, 2008. 318 s.
6. Veb-resurs podderzhki proekta Ultimate Flash Face [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://flashface.ctapt.de/> (data obrashheniya: 16.06.2020).
7. E`kspertnaya yuridicheskaya sistema LEXPRO [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.lexpro.ru/> (data obrashheniya: 16.06.2020).
8. Specializirovannoe programmnoe obespechenie dlya sudebno-e`kspertnoj nauki i dlya issledovaniya mest proisshestvij [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fsa3d.com> (data obrashheniya: 16.06.2020).

E. S. Eropova, D. A. Yakubovich

THE INTERNET WEB RESOURCES AS MODERN EDUCATION TOOLS FOR THE STUDENTS OF A JURISPRUDENCE

The possibilities of the Internet as a tool of teaching law students are discussed in the paper. The analysis of the practice of using web resources in teaching law students is described. The characteristics of a number of web resources for the preparation of law students are presented.

Key words: *Internet, web resource, education, modern learning tools, jurisprudence.*

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена исследованию эффективности внедрения психолого-педагогической модели формирования культуры здоровья студентов классического университета. Дается описание сущностных характеристик модели, приведены её структура, методы исследования и основные его этапы. Разработанная нами модель настроена на образовательный процесс, который проявляется посредством постепенного решения комплекса планомерно усложняющихся заданий: от простой передачи знаний в сфере здоровьесбережения до системного моделирования поведения, позволяющего сберечь здоровье.

Ключевые слова: психолого-педагогическая модель, культура здоровья, эффективность, формирование, внедрение.

Введение и постановка проблемы. Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, которое соответствует требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и всего населения страны. Достижение этой цели предполагает выполнение первостепенных задач. В числе таких приоритетных задач и направлений исследований Российской академии образования определено исследование закономерностей формирования здорового образа жизни. Формирование здорового образа жизни и культуры здоровья возможно только при создании соответствующих психолого-педагогических условий. Такие условия должны быть созданы в системе высшего образования, поскольку

сами студенты осознают необходимость сохранять свое здоровье. В процессе обучения должна быть создана такая информационно-образовательная среда, которая будет способствовать сохранению и поддержке здоровья обучающихся, позволит студентам чувствовать психологическую защищенность, находиться в состоянии психического благополучия.

Психологическая наука имеет большой потенциал исследований в области здоровьесбережения, но проблемой является отсутствие психолого-педагогической модели формирования культуры здоровья.

Изученность проблемы. Большое количество исследований, проведенных российскими и зарубежными учеными, подчеркивают важность проблемы здоровья, формирования куль-

туры здоровья, указывают на отношение к здоровью как к отдельной абсолютной ценности в новейшей истории развития российского и зарубежного общества. Как базис для формирования культуры здоровья использовались ориентации на саморазвитие, сотрудничество субъектов образовательного процесса, предметный подход, индивидуальные образовательные траектории обучающихся, система физического воспитания школы и вуза и др. Результаты экспериментов показывали определенные достижения по формированию культуры здоровья, но представленные подходы не получили дальнейшего теоретико-практического развития [1; 2; 3; 6; 9; 10].

Цель и задачи исследования. Исследование проводилось с целью разработки, обоснования и экспериментального подтверждения эффективности психолого-педагогической модели формирования культуры здоровья студентов классического университета.

Для реализации цели решались следующие задачи:

1. На основе теоретического изучения научной литературы разработать и обосновать психолого-педагогическую модель формирования культуры здоровья студентов классического университета. Являясь интегративным методом, моделирование дает возможность объединить эмпирическое и теоретическое в психолого-педагогическом исследовании и понять самую сущность объекта исследования [7].

2. Провести эмпирическое исследование для подтверждения эффективности психолого-педагогической модели

формирования культуры здоровья студентов классического университета.

Методы исследования. В процессе исследования был использован комплекс взаимосвязанных методов: теоретические (изучение научной литературы по проблеме, теоретическое моделирование образа культуры здоровья студентов вуза); эмпирические (психолого-педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование ценностно-мотивационных, когнитивных, деятельностных, креативных, рефлексивных характеристик личности, отражающих культуру здоровья с качественным анализом полученных данных); математико-статистические (критериально-уровневый; для анализа межгрупповых отличий использование двухвыборочного (непарного) t-критерия Стьюдента для независимых групп, двухвыборочного (парного) t-критерия Стьюдента для зависимых групп).

Основные этапы исследования. Исследование было проведено в четыре этапа в течение 2013 – 2020 гг. на базе Ивановского государственного университета. Эффективность реализации модели проверена на основании анализа результатов формирования культуры здоровья студентов двух групп: экспериментальной и контрольной. Количество студентов в экспериментальной группе 103 человека, в контрольной – 96 человек. Студенты были взяты с направлений подготовки бакалавриата: химия, биология, биохимия, психология, психолого-педагогическое образование. Студенты, участвующие в эксперименте, переходили от курса к курсу, при этом обучающиеся экспериментальной группы занимались по скорректированному нами учебному

плану. Со студентами контрольной группы проводились занятия по стандартному учебному плану, который подразумевает формирование культуры здоровья в традиционном формате.

На первом этапе (2013 – 2014 гг.) проведено определение первоначальной стратегии и тактики психолого-педагогического исследования, формулирование цели и задач исследования, отбор методик исследования. Проведен констатирующий эксперимент со 199 студентами первого курса, диагностирован исходный уровень культуры здоровья студентов. Значимых различий на этом этапе между студентами экспериментальной и контрольной групп не выявлено (рис. 4).

На втором этапе (2014 – 2018 гг.) проведен формирующий эксперимент со студентами экспериментальной группы. Объем выборки составил 103 единицы наблюдения. На протяжении четырех лет учебы в рамках предметного обучения с обучающимися экспериментальной группы проводилось психолого-педагогическое сопровождение реализации модели формирования культуры здоровья студентов в процессе обучения в классическом университете. В образовательном процессе нами были внесены коррективы в учебные планы с целью оптимизации как содержания самих дисциплин, так и времени на их освоение. Соответствие учебного материала было приведено к современному состоянию науки и возможностям его усвоения студентами с учетом их индивидуальной подготовки. Также были разработаны обновленные рабочие программы дисциплин (рис. 1), пересмотрен состав компетенций из

ФГОС ВПО, обновлены темы учебных курсов с добавлением здоровьесберегающих разделов. Для проведения занятий были подготовлены программы тренингов, которые оптимизировали личностные ресурсы обучающихся в области здоровьесбережения. Составлены деловые и ролевые игры для определения порядка оптимальных действий в конкретных жизненных ситуациях, использовались дискуссии для принятия правильного решения по сложным вопросам, вовлечение в инновационную деятельность пропаганды здорового образа жизни, занятий физической культурой, первичной и вторичной профилактики вредных привычек и различных заболеваний.

В процессе учебы проводился ежегодный мониторинг измерения параметров, характеризующих культуру здоровья студентов экспериментальной группы: отношение к здоровью; владение знаниями по формированию культуры здоровья; сформированность умений и навыков в области культуры здоровья; владение методиками самоконтроля, самооценки, самокоррекции; способность оценки себя как субъекта здоровьесберегающего образовательного процесса и др.

На третьем этапе (2018 г.) проведен контрольный эксперимент, осуществлен психологический мониторинг уровня сформированности культуры здоровья студентов классического университета 4-го курса экспериментальной и контрольной групп. Объем выборки составил 199 единиц наблюдения.



Рис. 1. Обогащение и насыщение предметов здоровьесберегающими компонентами при внедрении модели формирования культуры здоровья студентов классического университета

На четвертом этапе (2018 – 2020 гг.) проведена аналитическая работа по обобщению результатов, систематизация и обработка материалов исследования, формулировка выводов и практических рекомендаций.

Обсуждение результатов исследования. Психолого-педагогическую модель формирования культуры здоровья мы представляем как систему, которая определяется базовыми конструктами и сформированными отношениями между ними. При применении модели становится возможным привести их в оптимальные взаимоотношения, что гарантирует наилучший путь достижения цели [5].

Основываясь на результатах теоретико-практического анализа проблемы

культуры здоровья студентов классического университета, используя подходы Т. В. Карасевой, С. Н. Толстова, обосновав концепцию этого процесса, построенную на совокупности психолого-педагогических подходов, мы определили сущностные характеристики психолого-педагогической модели формирования культуры здоровья студентов.

Разработанная нами модель настроена на образовательный процесс, который проявляется посредством постепенного решения комплекса планомерно усложняющихся заданий: от простой передачи знаний в сфере здоровьесбережения до системного моделирования поведения, позволяющего сберечь здоровье (рис. 2).

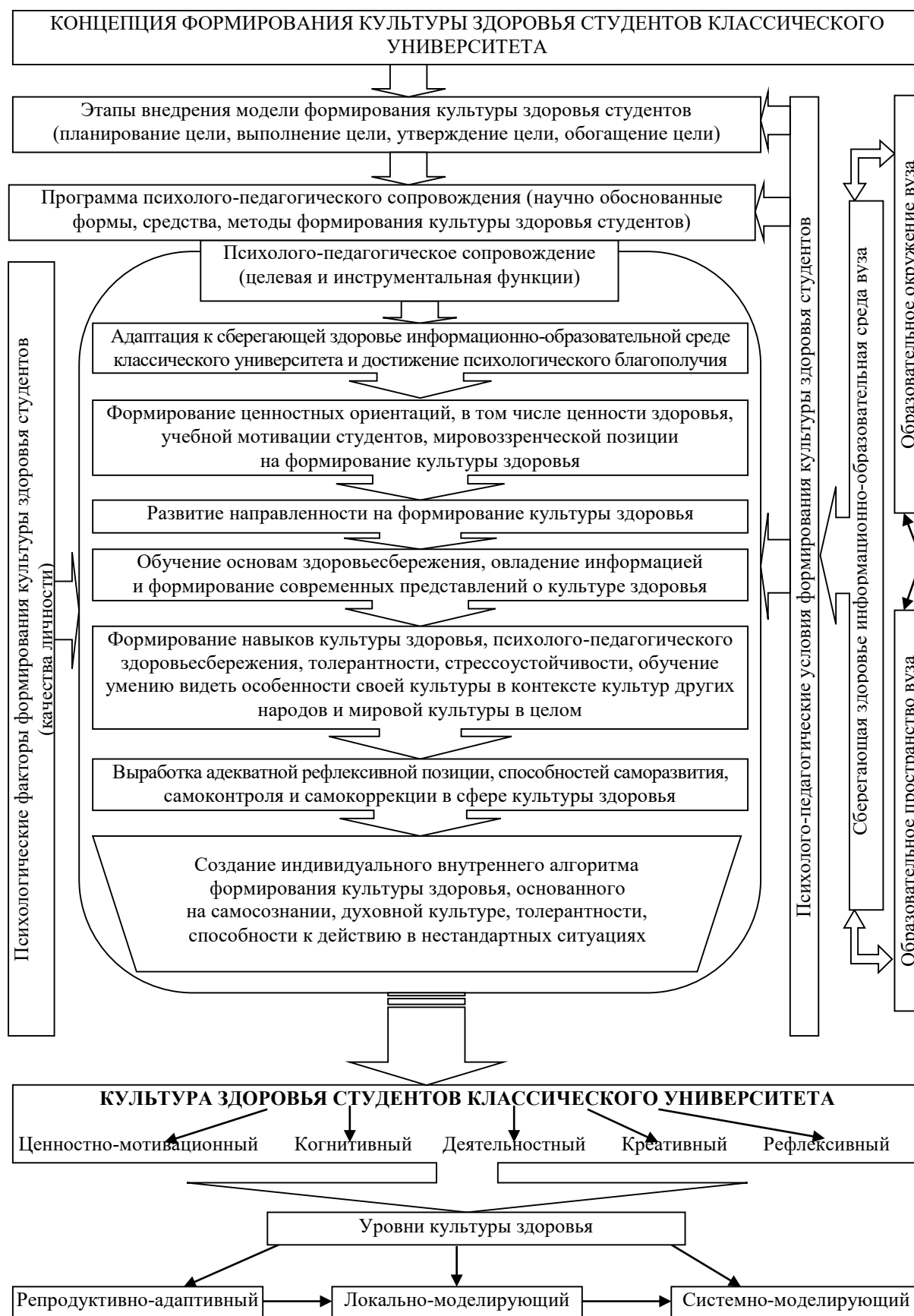


Рис. 2. Психолого-педагогическая модель формирования культуры здоровья студентов

Конструктами психолого-педагогической модели формирования культуры здоровья студентов классического университета являются: концепция формирования культуры здоровья студентов, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогические условия и психологические факторы формирования культуры здоровья, компоненты культуры здоровья студентов и её уровни.

Согласно теоретическим положениям методологическим системообразующим компонентом любой модели как системы всегда будет цель этой системы – формирование культуры здоровья студента, то есть интегративного качества личности, которое отражает опыт его жизнедеятельности в сфере здорового образа жизни в сочетании с психологической готовностью к реализации данного опыта на практике. Здоровье может служить системной, объединяющей категорией, которая отражает адаптационные возможности обучающегося при взаимодействиях с окружающей средой.

Каждая педагогическая система – это часть социума, в которой учитываются все данные обстоятельства и изменения, происходящие в нем. При изменении государственной политики в области здоровьесбережения или при преобладании других потребностей у нашего общества изменится и вся модель как психолого-педагогическая система [8].

Отраженную в модели глобальную цель необходимо представить следующими задачами:

1. Привить студентам главную ценность жизни – здоровье, развить стремление и потребность в его сохранении и

укреплении, внутреннюю мотивацию к саморазвитию, сформировать качества личности, необходимые для формирования культуры здоровья.

2. Сконструировать в классическом университете берегающую здоровье информационно-образовательную среду для создания психосоциальной защищенности и психологического благополучия.

3. Подготовить психолого-педагогическое сопровождение, включающее берегающую здоровье информационно-образовательную среду и научно обоснованные формы, средства, методы учебно-воспитательного процесса.

4. Создать систему непрерывного образования профессорско-преподавательского состава классического университета в области формирования культуры здоровья студентов для достижения высокого уровня мастерства преподавателя по развитию направленности обучающихся на поведение, способствующее сохранению и укреплению здоровья.

5. Закрепить цель сохранения и укрепления здоровья в основных документах, регламентирующих деятельность классического университета, включить задачи и критерии формирования культуры здоровья в систему менеджмента качества высшего образования. Необходимо сделать так, чтобы проблемы формирования культуры здоровья студентов всегда были в списке задач администрации вуза. С целью оценки эффективности внедрения психолого-педагогической модели формирования культуры здоровья студентов классического университета мы провели углубленный сравнительный анализ результатов констатирующего

эксперимента с результатами контрольного эксперимента.

Психолого-педагогическим результатом и показателем сформированной культуры здоровья студентов классического университета выступает развитие у них структурных компонентов культуры здоровья: ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного, креативного, рефлексивного, что отражается на динамике их показателей (см. таблицу). Мы добились достоверного увеличения высокого уровня представленных компонентов ($t = 3,06$, $p < 0,05$ для ценностно-мотивационного; $t = 7,43$, $p < 0,05$ для когнитивного; $t = 6,62$, $p < 0,05$ для деятельностного; $t = 6,42$, $p < 0,01$ для креативного; $t = 4,49$, $p < 0,05$ для рефлексивного).

Рассматривая культуру здоровья как интегральный показатель в экспериментальной группе (рис. 3), процент

студентов с системно-моделирующим уровнем культуры здоровья составил до проведения эксперимента – 29,28 %, после эксперимента – 64,66 %, с локально-моделирующим уровнем культуры здоровья – соответственно 53,4 и 31,79 %, с репродуктивно-адаптивным – 17,32 и 3,55 %. Сравнивая системно-моделирующий уровень культуры студентов экспериментальной группы здоровья до и после эксперимента, мы видим положительную динамику с 29,28 до 64,66 % ($t = 5,44$; $p < 0,01$).

На рис. 4 представлены результаты сравнительного анализа системно-моделирующего уровня культуры здоровья студентов экспериментальной и контрольной групп до и после внедрения психолого-педагогической модели формирования культуры здоровья студентов.

Динамика развития структурных компонентов культуры здоровья студентов классического университета экспериментальной группы, %

Уровень Компонент	Системно-моделирующий		Локально-моделирующий		Репродуктивно-адаптивный		Р
	Стартовый	Итоговый	Стартовый	Итоговый	Стартовый	Итоговый	
Ценностно-мотивационный	42,79	63,57	48,96	32,9	8,25	3,53	< 0,05
Когнитивный	25,2	71,17	49,95	26,7	24,85	2,13	< 0,05
Деятельностный	13,8	53,37	65,8	41,3	20,4	5,33	< 0,05
Креативный	32,04	72,82	44,66	23,3	23,3	3,88	< 0,05
Рефлексивный	32,52	62,37	57,63	34,7	9,85	2,93	< 0,05

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

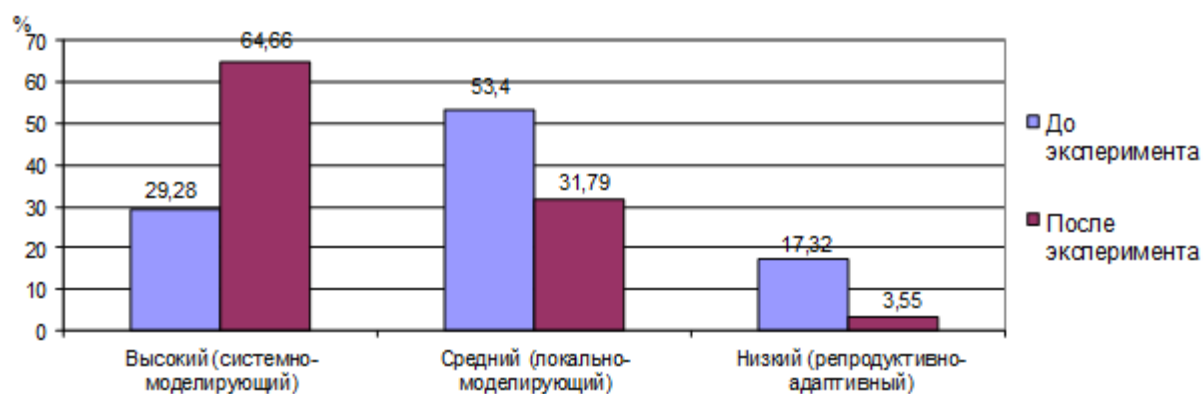


Рис. 3. Динамика уровня культуры здоровья студентов экспериментальной группы

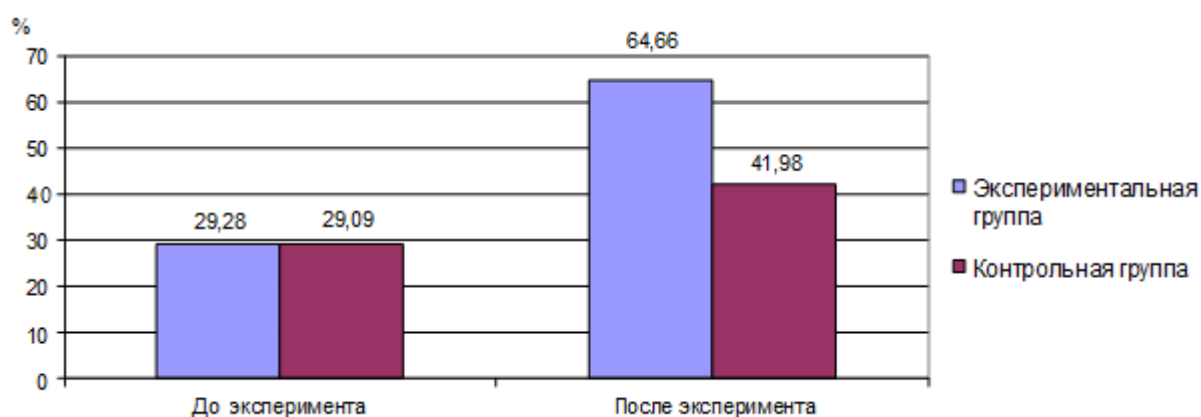


Рис. 4. Динамика системно-моделирующего уровня культуры здоровья студентов экспериментальной и контрольной групп

При сравнительно одинаковых показателях системно-моделирующего уровня культуры здоровья в экспериментальной и контрольной группах до формирующего эксперимента (соответственно 29,28 и 29,09 %), эти же показатели на этапе контрольного эксперимента в экспериментальной группе достоверно выше, чем в контрольной группе (соответственно 64,66 и 41,98 %, $t = 3,29$; $p < 0,05$).

Разработанная нами методика диагностики культуры здоровья студентов классического университета и полученные с помощью её результаты позволили утверждать, что уровень культуры здоровья студенческой мо-

лодежи при поступлении в вуз отличается недостаточно здоровым образом жизни и низкой готовностью к его реализации. Менее трети студентов (29,28 %) на этапе поступления в высшее учебное заведение имеют системно-моделирующий уровень культуры здоровья [2].

Эффективность реализации психолого-педагогической модели формирования культуры здоровья студентов вуза подтвердилась на статистически значимом уровне результатами сравнительных показателей культуры здоровья констатирующего и контрольного экспериментов в экспериментальной и контрольной группах.

Литература

1. Карасева Т. В. Психолого-педагогические подходы к формированию здорового образа жизни студентов // Социальная политика и социология. 2009. № 9 (51). С. 186 – 188.
2. Карасева Т. В., Лощаков А. М. Психолого-педагогические основания формирования культуры здоровья студентов классического университета : монография. Иваново, 2018. 256 с.
3. Карасева Т. В., Турбачкина О. В., Соколов Е. Е. Формирование когнитивного компонента культуры здоровья студентов в процессе физического воспитания // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 7 (161). С. 114 – 120.
4. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования (созидания духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин) : монография. СПб. : Из-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 382 с.
5. Самарин А. В., Мехришвили Л. Л. Теоретическая модель формирования здорового образа жизни студенческой молодежи в дискурсе культуры здоровья // Здоровье и образование в XXI веке. 2016. Т. 18. № 2. С. 816 – 820.
6. Толстов С. Н. Акмеологический подход к проблеме формирования социального здоровья // Охрана социального здоровья сельского населения : сб. материалов конф. М., 2017. С. 140 – 146.
7. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования. М. : Мысль, 1971. 311 с.
8. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. 2-е изд. СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2000. 349 с.
9. Bramlett M. D., Blumberg S. J. Family structure and children's physical and mental health // Health affairs. 2007. 26 (2). P. 549 – 558.
10. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. V. 49. P. 182 – 185.

References

1. Karaseva T. V. Psixologo-pedagogicheskie podxody` k formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni studentov // Social`naya politika i sociologiya. 2009. № 9 (51). S. 186 – 188.
2. Karaseva T. V., Loshhakov A. M. Psixologo-pedagogicheskie osnovaniya formirovaniya kul`tury` zdorov`ya studentov klassicheskogo universiteta : monografiya. Ivanovo, 2018. 256 s.
3. Karaseva T. V., Turbachkina O. V., Sokolov E. E. Formirovanie kognitivnogo komponenta kul`tury` zdorov`ya studentov v processe fizicheskogo vospitaniya // Ucheny`e zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2018. № 7 (161). S. 114 – 120.
4. Kuz`mina N. V. Akmeologicheskaya teoriya fundamental`nogo obrazovaniya (sozidaniya duxovny`x produktov v svojstvax sub`ektov obrazovaniya sredstvami uchebny`x disciplin) : monografiya. SPb. : Iz-vo NU «Centr strategicheskix issledovaniy», 2012. 382 s.

5. Samarin A. V., Mexrlishvili L. L. Teoreticheskaya model` formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi v diskurse kul`tury` zdorov`ya // Zdorov`e i obrazovanie v XXI veke. 2016. T. 18. № 2. S. 816 – 820.
6. Tolstov S. N. Akmeologicheskij podxod k probleme formirovaniya social`nogo zdorov`ya // Oxrana social`nogo zdorov`ya sel`skogo naseleniya : sb materialov konf. M., 2017. S. 140 – 146.
7. Uemov A. I. Logicheskie osnovy` metoda modelirovaniya. M. : My`sl`, 1971. 311 s.
8. Yakunin V. A. Pedagogicheskaya psixologiya : ucheb. posobie. 2-e izd. SPb. : Izd-vo V. A. Mixajlova, 2000. 349 s.
9. Bramlett M. D., Blumberg S. J. Family structure and children's physical and mental health // Health affairs. 2007. 26 (2). P. 549 – 558.
10. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. V. 49. P. 182 – 185.

A. M. Loshchakov, I. N. Darsania, S. Z. Shalamberidze

**ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTING A PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL MODEL FOR FORMING A HEALTH CULTURE
OF STUDENTS OF CLASSICAL UNIVERSITY**

The article is devoted to the study of the effectiveness of the implementation of the psychological and pedagogical model of forming a health culture of students of a classical university. The description of the essential characteristics of the model and its structure are given. Research methods and its main stages are presented. The model we developed is tuned to the educational process, which manifests itself through the gradual solution of a complex of systematically complicated tasks: from a simple transfer of knowledge in the field of health conservation to systematic modeling of behavior that allows you to save health.

Key words: *psychological and pedagogical model, health culture, efficiency, formation, implementation.*

УДК 378.1

Г. А. Молева

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ**

Данная статья затрагивает актуальные вопросы формирования универсальных учебных действий у школьников. Представлен теоретико-методический опыт формирования универсальных трудовых умений в процессе обучения учебному предмету «Технология»

Ключевые слова: *метапредметные результаты, универсальные учебные действия, универсальные трудовые умения, учебный предмет «Технология».*

Социально-экономические изменения в современном мире, возникающие проблемы, которые необходимо решать человеку XXI столетия, требуют формирования специальных личностных качеств. Качества, обеспечивающие способность ориентироваться и действовать в ситуациях неопределенности, относятся к компетентностям личности.

Переход от предметно-знаниевого подхода в обучении к компетентностному был заложен в Концепции модернизации российского образования, где подчеркивалось, что «важно формировать целостную систему знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личностной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции».

В основу образовательных стандартов второго поколения положен системно-деятельностный подход, который по сути близок к компетентностному.

Таким образом, основная задача процесса обучения – не только и не столько формирование системы знаний, предметных умений и навыков, а становление учебной деятельности в целом, которая позволит учиться и перестраиваться в течение всей жизни, самостоятельно приобретать знания [8].

Как известно, новый стандарт устанавливает требования к организации образовательной деятельности на ожидаемые результаты: личностные, метапредметные и предметные. В ФГОС под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в образователь-

ном процессе, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Индикаторами метапредметных образовательных результатов являются универсальные учебные действия. Следовательно, в стандартах метапредметные результаты рассматриваются большей частью как развитые универсальные учебные действия (УУД) [9].

Однако ФГОС второго поколения разработаны без достаточного научно-педагогического и методического сопровождения. Как показывает практика реализации государственных стандартов в общеобразовательных школах, большую трудность вызывает формирование личностных и метапредметных УУД. В качестве причин учителя называют: ограничение времени рамками урока, объем и сложность подготовки, отсутствие опыта интерпретации данных и смысла в проводимых процедурах. В целом, по мнению исследователей, проблема заключается в низкой мотивации педагогов и недостаточном уровне психолого-педагогической подготовки [7].

В настоящее время выполнены отдельные методические исследования по достижению метапредметных результатов в рамках изучения конкретных предметов, в том числе по технологическому образованию школьников. (Г. Л. Копотева, О. Н. Логвинова, Г. В. Пичугина, Е. Н. Филимонова и др.).

В Концепции преподавания предметной области «Технология» обозначена ее значительная роль в формировании универсальных учебных действий, навыков XXI века, в равной мере применимых в учебных и жизненных ситуациях [2].

Учебный предмет «Технология» при соответствующем содержательном и методическом наполнении превосходит другие школьные предметы по возможностям реализации системно-деятельностного подхода и формирования УУД у обучающихся. В нем заложены все элементы учебной деятельности: планирование, ориентировка в задании, умения распознавать и ставить задачи, которые возникают в процессе практической ситуации, предлагать способы решения, добиваться достижения цели и результата, осуществить самооценку, самоконтроль и рефлексия учебно-практической деятельности [1; 6].

Технология как учебный предмет с точки зрения формирования метапредметных результатов имеет особенности: практическая (преобразовательная и созидательная, в том числе и творческая) деятельность учащихся как основа образовательного процесса; широкая вариативность содержания в рамках требований образовательного стандарта и его конкретизация на уровне педагогической действительности и личности ученика; опора на знания, полученные при изучении других школьных предметов, и их использование в практической деятельности [5; 8].

Задача современного учителя технологии состоит в том, чтобы через формирование у учащихся комплекса умений, обеспечивающих им благоприятное протекание учебной, практической деятельности, научить их учиться, а также формировать потребность к самостоятельному овладению научными знаниями об окружающем мире и способами их применения для преобразовательной, созидательной деятельности [4].

С нашей точки зрения, для учебного предмета «Технология» способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, можно определить как сформированность универсальных трудовых умений [3].

Ограничиваясь рамками данной статьи, рассмотрим задачу учителя по формированию универсальных трудовых умений, позволяющих школьникам самостоятельно осуществлять любую практическую работу, связанную с обработкой различных материалов. Для решения данной задачи учителю следует придерживаться определенных дидактических условий.

Чтобы формировать у обучающихся навык самостоятельной работы, необходимо добиться единства содержания технологического обучения и его преемственности между разделами программы и уровнями обучения. Нужно скоординировать технико-технологические знания, умения и навыки, которые обучающийся приобретает в процессе обучения.

Одним из приемов в обеспечении преемственности может послужить планирование, составленное «вертикально» по каждому разделу (модулю) учебного предмета «Технология».

Вертикальное планирование позволяет показать процесс усложнения и развития содержания программных знаний и умений, четко проследить динамику расширения технико-технологических знаний, овладения элементарными приемами труда и навыками его организации.

В таблице, которая приводится ниже, в качестве примера отражена динамика единства и преемственности

общетрудовых универсальных знаний и умений согласно программе по «Технологии» [6]. Обучение технологии строится в основном на учебно-практической деятельности учащихся. Приоритетными методами являются упражнения, лабораторно-практические работы, практические и творческие работы по выполнению проектов [1; 6]. Согласно стандартам нового поколения в содержание предметной об-

ласти «Технология» включены технологические процессы различной сложности и трудоемкости. Значительно большее количество часов отводится на самостоятельную работу обучающихся. Следовательно, формирование самостоятельности в практической работе не сформировать, если не акцентировать внимание школьников на классификации современных технологий по обработке материалов.

Класс	Общетрудовые знания	Общетрудовые умения
5	- знать и уметь рационально организовать свое рабочее место и соблюдать правила безопасного труда и личной гигиены при выполнении практических заданий; - уметь осуществлять контроль качества изготавливаемых объектов труда.	
6	- знать условия рациональной организации рабочего места и безопасного труда при обработке материалов ручными инструментами и на металлорежущих станках; - иметь представления о методах и способах получения качества деталей и контроля	- уметь осуществлять контроль качества изготавливаемых деталей и изделий; - уметь выявлять требования к основным параметрам качества деталей; - уметь осуществлять наладку простейших ручных инструментов.
7	- уметь рационально организовывать рабочее место при выполнении работ ручными инструментами и на станках, соблюдать правила безопасного труда; - уметь составлять индивидуальный или бригадный план учебно-практической деятельности; - работать, распределяя и согласовывая совместный труд	

Учителю необходимо использовать в обучении школьников классификацию технологий на основе различий в закономерностях преобразований объектов окружающей среды:

- 1) технологии изменения свойств и формы (механические технологии, тепловые технологии);
- 2) технологии изменения свойств и состояний (химические технологии, биотехнологии);
- 3) технологии преобразования энергии;
- 4) информационные технологии.

Как показывает практический опыт учителей технологии г. Владимира и региона, данная классификация проста для понимания школьниками. Учителю

технологии целесообразно знакомить с ней учащихся в процессе обучения по каждой теме. Целесообразно включать учащихся в активную учебно-познавательную деятельность, например, предложить определить, каким видом технологической обработки они занимаются на данном уроке.

Следующее условие, которому необходимо следовать учителю в процессе обучения школьников, – учет общих подходов в обработке различных материалов.

Как известно, в технознании все материалы с точки зрения механических преобразований подразделяются на классы:

1) пластичные (воск, парафин, тесто и др.);

2) одномерные (веревки, лески, проволоки и т. д.);

3) двумерные (кожа, ткань, фанера и др.);

4) трехмерные (пенопласт, древесина, шишки и др.).

Следовательно, учет единства способов обработки и идентичности применяемых материалов предоставляет возможности учащимся самостоятельно определить последовательность выполнения практической работы.

Помимо классификации технологий обучающиеся должны усвоить и классификацию материалов по происхождению и производству, что имеет значение для выбора приемов их обработки и соответствующего инструмента:

1) материалы из целлюлозы;

2) текстильные материалы;

3) полуфабрикаты и материалы из древесины;

4) материалы и заготовки из металлов;

5) полимеры;

6) природные материалы.

Основываясь на приведенных классификациях материалов и обобщенных способах их обработки, можно предложить следующее построение учебного материала по технологии в контексте формирования универсальных трудовых умений у школьников:

1) обработка линейных материалов;

2) обработка листовых материалов;

3) обработка трехмерных материалов;

4) изготовление изделий из пластичных материалов.

Программа по учебному предмету «Технология» включает ряд разделов (модулей) относительно независимых, завершенных частей содержания технологического образования обучающихся. Данные разделы разноплановы. При определении тематических направлений технологической подготовки на основе стандартов 2-го поколения учителю необходимо учитывать имеющуюся материально-техническую базу, возможность обеспечения материалами, инструментами и приспособлениями. Как показывает практика, обычно учитель может осуществить обучение технологии по 2 – 5 разделам (модулям).

Подведем итоги.

С целью формирования универсальных трудовых умений учителю технологии следует обеспечить единство содержания и преемственности в обучении; в формировании и развитии инвариантных технико-технологических знаний и умений (например, организация рабочего места, порядок планирования и др.); формировании вариативных (специальных) знаний и умений в каждом разделе (модуле) обработки материалов.

Дидактической единицей обучения должны выступить не конкретные изделия или отдельные приемы, или способы действий, а типы технологических процессов, направленных на достижение результатов продуктивной деятельности (основываясь на принципе содержательного обобщения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и деятельностном подходе) [4; 6].

Таким образом, опора на идентичность технологических процессов в обучении позволит: обеспечить преем-

ственность в изучении закономерностей обработки материалов; определить доступные виды работ для каждого уровня обучения (1 – 8-й классы) с учетом их трудоемкости; выделить обобщенные способы действий, умения, знания и обеспечить их перенос на

новые объекты труда. Следовательно, если перенос знаний, умений и навыков состоится, то можно констатировать о самостоятельности усвоения, а с ним и о формировании универсальных учебных действий в рамках предмета «Технология».

Литература

1. Копотева Г. Л., Филимонова Е. Н. Проектирование деятельностной модели урока технологии Копотева на основе технологической карты // Школа и производство. 2013. № 4. С. 24 – 28.
2. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa/download/737/> (дата обращения: 24.07.2020).
3. Манасов М. Ю. Современный урок технологии: о формировании и развитии универсальных трудовых умений // Актуальные проблемы технологического и экономического образования : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Г. А. Молевой. Владимир : Транзит-ИКС, 2018. С. 75 – 80.
4. Методические пособия к учебникам. Технология. Технический труд. 5 – 8 кл. / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2004 – 2015.
5. Молева Г. А. Подготовка будущих учителей технологии к реализации проектного обучения // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2016. № 27 (46). С. 92 – 100.
6. Программа основного общего образования «Технология. Технический труд» // Рабочая программа. Технология 5 – 8 класс : учеб.-метод. пособие / Г. А. Молева, В. М. Казакевич ; сост. Е. Ю. Зеленецкая. 4-е изд. М. : Дрофа, 2015. С. 102 – 149.
7. Селихова Т. Ю. Дидактические проблемы современного учителя в условиях введения ФГОС // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И. Я. Лернера : сб. науч. тр. междунар. науч.-теорет. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения И. Я. Лернера (10 – 12 окт. 2017 г.) / сост. А. М. Мамченко. В 2 т. Т. 2. М. : Институт стратегии развития образования, 2017. С. 142 – 149.
8. Осмоловская И. С. Тенденции развития российского образования // Проблемы преподавания истории в школе: традиции и новации. 2016. № 2. С. 15 – 19.
9. Пичугина Г. В. О путях и средствах достижения межпредметных результатов технологического образования // Школа и производство. 2011. № 8. С. 7 – 11.

References

1. Kopoteva G. L., Filimonova E. N. Proektirovanie deyatel'nostnoj modeli uroka texnologii Kopoteva na osnove texnologicheskoy karty // Shkola i proizvodstvo. 2013. № 4. S. 24 – 28.
2. Konceptiya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Texnologiya» v obrazovatel'ny`x organizatsiyax Rossijskoj Federacii, realizuyushhix osnovny`e obshheobrazovatel'ny`e programmy`. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa/download/737/> (data obrashheniya: 24.07.2020).
3. Manasov M. Yu. Sovremennyy`j urok texnologii: o formirovanii i razvitii universal'ny`x trudovy`x umenij // Aktual'ny`e problemy` texnologicheskogo i e`konomicheskogo obrazovaniya : materialy` V Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem / pod red. G. A. Molevoj. Vladimir : Tranzit-IKS, 2018. S. 75 – 80.
4. Metodicheskie posobiya k uchebnikam. Texnologiya. Texnicheskij trud. 5 – 8 kl. / pod red. V. M. Kazakevicha, G. A. Molevoj. M. : Drofa, 2004 – 2015.
5. Moleva G. A. Podgotovka budushhix uchitelej texnologii k realizacii proektnogo obucheniya // Vestnik Vladimirsogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2016. № 27 (46). S. 92 –100.
6. Programma osnovnogo obshhego obrazovaniya «Texnologiya. Texnicheskij trud» // Rabochaya programma. Texnologiya 5 – 8 klass : ucheb.-metod. posobie / G. A. Moleva, V. M. Kazakevich ; sost. E. Yu. Zeleneczkaya. 4-e izd. M. : Drofa, 2015. S. 102 – 149.
7. Selixova T. Yu. Didakticheskie problemy` sovremennogo uchitelya v usloviyax vvedeniya FGOS // Soderzhanie i metody` obnovlyayushhegosya obrazovaniya: razvitie tvorcheskogo naslediya I. Ya. Lerner : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-teoret. konf., posvyashh. 100-letiyu so dnya rozhdeniya I. Ya. Lerner (10 – 12 okt. 2017 g.) / sost. A. M. Mamchenko. V 2 t. T. 2. M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya, 2017. S. 142 – 149.
8. Osmolovskaya I. S. Tendencii razvitiya rossijskogo obrazovaniya // Problemy` prepodavaniya istorii v shkole: tradicii i novacii. 2016. № 2. S. 15 – 19.
9. Pichugina G. V. O putyax i sredstvax dostizheniya mezhpredmetny`x rezul'tatov texnologicheskogo obrazovaniya // Shkola i proizvodstvo. 2011. № 8. S. 7 – 11.

G. A. Moleva

THEORETICAL-METHODICAL BASIS OF FORMING SCHOOLCHILDREN UNIVERSAL LABOUR SKILLS

The paper deals with actual problems of forming schoolchildren universal labour skills. Theoretical and methodical experience of schoolchildren universal labour skills formation is presented in the process of teaching «Technology».

Key words: meta-subject results, universal learning actions. Universal labour skills, «Technology» subject.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СТРАТЕГИЯМ ПОНИМАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

В статье обсуждаются методы обучения студентов неязыковых вузов стратегиям понимания профессионально ориентированных иноязычных текстов с точки зрения дифференцированного подхода. На основе обобщенных результатов анкетирования по исследуемой теме выделяются и описываются критерии дифференциации и специфика учета индивидуальных различий обучающихся при условии вариативности содержания и методов обучения. Автор статьи ставит вопрос об активном использовании диагностических средств для формирования среди обучающихся однородных подгрупп с учетом интересов, склонностей и способностей студентов. В статье приведена в качестве примера карта оснований для дифференцированного подхода по степени готовности индивида к обучению стратегиям понимания.

Ключевые слова: дифференциация, стратегии понимания, уровни понимания, карта оснований дифференцированного подхода, готовность к обучению.

В современных условиях квалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком на достаточно высоком уровне, становятся все более востребованными российским обществом [10], так как знания иностранных языков позволяют профессионалу своевременно знакомиться с новыми технологиями, владеть актуальной информацией, осуществлять самообразование.

В контексте повышенных требований к профессиональным знаниям и умениям будущих специалистов, обучение студентов способам работы с текстовой информацией, а именно стратегиям смысловой обработки профессионально ориентированных текстов,

является актуальным и востребованным. Владение чтением как сложной умственной деятельностью, характеризующейся восприятием текста и его пониманием, важно в силу того, что чтение предполагает более широкий канал коммуникации по сравнению с устной речью; дает более широкую возможность для получения аутентичной информации; читающий самостоятельно задает темп и количество прочтения печатной информации [5].

По оценке ряда исследователей [1; 10], большинство студентов неязыковых вузов не достигают уровня зрелого чтения на иностранном языке, предполагающего владение речевыми умениями

ями, т. е. уяснение общего смысла читаемой информации, понимание отдельных фактов, основной информации, обобщение фактов, вычленение в тексте единиц смысловой информации и ее анализ, синтез информации на уровне ее формы и значения и т. д.

В качестве причин низкой культуры понимания студентами профессионально ориентированных иноязычных текстов преподаватели указывают: трудности при осмыслении читаемой информации на родном языке; слабый уровень предвузовской подготовки студентов, заключающийся в основном в неспособности самостоятельно учиться и работать со своими знаниями; несовершенство методик обучения иностранным языкам в вузах, в частности, отрыв теории от практики, эпизодическое обращение на занятиях по иностранному языку к профильным знаниям, полученным в рамках других учебных дисциплин. Н. Ф. Коряковцева отмечает, что у современных студентов (компьютерного поколения) преобладает поверхностное чтение и недостаточно сформированы умения критической, аналитико-информационной деятельности как на родном, так и на иностранном языках [4].

Для изменения ситуации предлагаем рассмотреть методику обучения студентов стратегиям понимания на основе дифференциации. В рамках разрабатываемой методики иностранный язык является средством, с помощью которого возможно обучить как понимание иноязычного текста, так и рефлексии над способами работы с текстом. Тексты на иностранном языке, по утверждению ряда специалистов, явля-

ются оптимальным средством для организации и формирования культуры понимания и рефлексии как на родном, так и на иностранном языках [8]. А. Н. Соколов, российский психолог, в своей работе «Психологический анализ понимания иностранного текста» на основе проведенных экспериментов доказал, что процесс изучения иностранного языка позволяет создать условия, при которых процесс понимания оказывается замедленным, и в силу создавшейся замедленности у обучающегося появляется возможность размышлять над своими действиями. В рамках предлагаемой методики на основе дифференцированного подхода обучающийся получает возможность, используя комплекс стратегий понимания, повысить эффективность работы с иноязычными профессиональными текстами. В исследованиях З. И. Клычниковой, Н. Н. Сметанниковой, W. Grabe, A. A. Леонтьева научно доказана взаимосвязь эффективного использования стратегий в процессе чтения и понимания текста студентами.

В контексте статьи под «стратегией понимания» рассматриваются «план и программа действий читателя с текстом, способствующих развитию умений чтения и размышления о читаемом и прочитанном, включающих процедуры анализа информации и качество своего понимания, а также взаимодействия с текстом» [Там же, с. 338].

Согласимся с мнением Н. Н. Сметанниковой, что умения являются результатом обучения, а стратегии – единицы, обеспечивающие процесс обучения [Там же]. При разработке методики обучения пониманию профессиональ-

ных иноязычных текстов важно сформировать у студентов такие умения, как раскрытие иерархии информационных уровней (факты, мнения, суждения), иерархии смыслов текста (основная мысль, тема, подтема, микротема и т. д.), собственно процесс понимания (рефлексивная информация). Определить, насколько чтение и понимание обучающегося являются сформированными и зрелыми, возможно через диагностику уровня понимания, которым владеет студент. А. А. Смирнов в своем труде «Проблемы психологии памяти» выделяет три уровня понимания: понимание непосредственного фактического значения (слова, фразы, отрывка); понимание на уровне мысли, явно не выраженной в тексте; и понимание смысла, т. е. раскрытие прямо не выраженного, имплицитного смысла [9]. Таким образом, обучение процессу понимания профессиональных иноязычных текстов должно быть организовано методично и дифференцированно, так как процесс понимания имеет поэтапный, ступенчатый, многофазный характер.

Анализ теоретических и практических работ ряда специалистов [3; 6; 7] свидетельствует о том, что большинство авторов, исследующих проблему дифференцированного подхода, соглашались признавать обучение дифференцированным, если в процессе организации образовательной деятельности учитываются индивидуальные различия обучающихся при условии вариативности содержания и методов. Цель дифференциации заключается в обеспечении каждому студенту индивидуального «шага развития» (термин Ю. В. Громыко) с учетом его способностей, потребностей и интересов в процессе

усвоения им необходимых умений работы с текстом. Важно подчеркнуть, что дифференциация «не направлена на селекцию и отбор самых талантливых с предоставлением им наиболее благоприятных условий развития» [7, с. 10].

Результаты исследований ряда авторов и наш опыт, подтверждённый наблюдениями, собеседованиями, анкетированием студентов 1-го курса Московского финансово-промышленного университета, факультетов менеджмента в гостиничном и ресторанном бизнесе и психологии, свидетельствуют о том, что обучающиеся, как правило, имеют разный уровень подготовки по иностранному языку, разные базовые знания, обладают разными умениями и навыками на момент обучения в вузе, сориентированы на разные ожидаемые результаты от обучения в вузе. При проведении эксперимента были поставлены задачи: выяснить, обладают ли обучающиеся «способом, планом или программой работы с текстом» [8, с. 338] и насколько осознанно осуществляется деятельность по пониманию текста. Были использованы два инструмента исследования – практическая работа студентов с профессионально ориентированным иноязычным текстом и анкетирование.

В анкетировании принимали участие 68 студентов 1-го курса, изучавшие иностранный язык как общеобразовательную дисциплину. Цель анкетирования – установить, во-первых, как часто студенты читают профессиональную литературу на родном и иностранном языках, во-вторых, рассматривается ли чтение как основной источник получения профессиональной информации, в-третьих, насколько у

студентов, изучающих иностранный язык как общеобразовательную дисциплину, развито умение рефлексировать над собственными способами работы с текстом при его понимании. В проводимом эксперименте при составлении вопросов для анкеты были использованы исследования и материалы А. А. Смирнова, Н. Н. Сметанниковой, А. В. Щепиловой, М. В. Ляховицкого и др.

Специального выбора факультетов и отбора студентов для анкетирования и организации работы с текстом не проводилось, эксперимент проходил в группах, в которых преподаватель работал в рамках учебного плана.

По результатам анкетирования выяснилось, что только 24 % респондентов постоянно читают книги, статьи на русском языке, 2 % указали, что постоянно читают на иностранном языке. Как свидетельствуют результаты опроса, читают респонденты нерегулярно и чтение не рассматривается ими как необходимое и важное умение для будущей профессиональной деятельности.

Следующим важным фактором при разработке идеи дифференцированного подхода являлась информация об умениях студентов работать со своим пониманием при чтении текста, т. е. перед нами стояла задача понять, есть ли у обучающихся способ, план или программа работы с текстом. Работа с текстом сопровождалась постановкой перед студентами следующих задач:

а) выделить предмет текста, т. е. сформулировать, что именно обсуждается в тексте;

б) определить основную мысль прочитанного текста, подтвердив аргументами из текста;

в) описать способ работы над текстом.

Учитывая тот факт, что работа над текстом определяется постановкой конкретной задачи, мы предположили, что обучающиеся будут использовать для выполнения поставленной задачи такие виды чтения, как изучающее и ознакомительное. При этом изучающее чтение З. И. Клычникова обозначает как «аналитическое, детализирующее чтение» [2], предполагающее более основательное, вдумчивое прочтение текста, глубокое восприятие всей информации текста. Изучающее чтение обеспечивает обстоятельное и рефлексивное овладение умениями и операциями при понимании текста, ознакомительный вид диктует активное использование этих умений.

Анализ работ студентов позволил сделать вывод о том, что обучающиеся затрудняются в определении предмета текста и основной мысли, причинно-следственных связей; в организации иерархии фактов, основной и второстепенной информации, что доказывает несовершенство способов работы с текстом. Особую трудность для обучающихся представляло описание способа понимания прочитанного текста.

По итогам анкетирования было установлено, что действия с текстом заключались в основном в переводе незнакомых слов со словарем (38 % респондентов) и переводе слов без словаря, по контексту (19 %), т. е. это позволило констатировать, что первый уровень, согласно А. А. Смирнову, понимание непосредственного фактического значения слова, фразы, отрывка в основном преодолен респондентами.

По результатам ответов на вопросы анкеты можно сделать следующие выводы:

- в группе обучаются студенты, имеющие разные ценностные установки на процесс обучения и разный уровень подготовленности и ожиданий;
- обучающиеся явно недооценивают значение умения работать с профессионально ориентированными текстами на занятиях по иностранному языку ввиду отсутствия техник, приемов, стратегий работы со своим пониманием.

Данные анкетирования способствовали выработке оснований для создания Карты дифференцированного подхода, отражающей степень готовности индивида к обучению стратегиям понимания. Карта рассматривается нами в качестве диагностического инструмента для формирования среди студентов однородных подгрупп с учетом их интересов, склонностей и способностей в контексте обучения приемам и техникам работы с пониманием профессионально ориентированных иноязычных текстов. Принимая во внимание исследовательские работы И. А. Зимней, Н. Н. Сметанниковой, О. Л. Моховой и др., в Карту мы включили три группы оснований.

В первую группу оснований, обозначенную как антропологический аспект, включены знания, навыки и умения, приобретённые студентами к моменту обучения в вузе, т. е. подготовленность и обученность в рамках предмета иностранный язык. Считаем необходимым учитывать качество развития речевой способности личности и уровень языковой компетенции на родном языке как базовый компонент при обучении стратегиям понимания иноязычных профессиональных текстов.

Вторая группа оснований, обозначенная как психологический аспект, включает природные предпосылки личности и влияет на успешность обучения как вообще иностранному языку, так и, в частности, стратегиям понимания профессионально ориентированных иноязычных тестов [1; 5; 11].

Третья группа оснований отражает умение студента обучаться иностранному языку автономно и самостоятельно. Кратко и схематично Карту оснований для дифференцированного подхода по степени готовности индивида к обучению стратегиям понимания можно представить следующим образом.

Карта оснований для дифференцированного подхода по степени готовности индивида к обучению стратегиям понимания

1-я группа оснований	2-я группа оснований	3-я группа оснований
Антропологический аспект	Психологический аспект Природные предпосылки	Уровень мотивации + уровень автономии
• исходный уровень обученности • качество развития речевой способности в родном языке • уровень языковой компетенции в родном языке	Профили способностей, основанные: • на аналитической лингвистической способности • памяти • фонетической чувствительности	• уровень мотивации студента к изучению неродного языка • умение работать самостоятельно

Используя методы диагностики, заключающиеся в анкетировании, наблюдении, работе с пробными (диагностическими) иноязычными профессиональными текстами, и установив таким образом по Карте оснований степень готовности индивида к обучению стратегиям понимания, считаем необходимым формирование гомогенных подгрупп в гетерогенном пространстве класса для дальнейшей успешной организации работы студентов.

Считаем необходимым формирование трех гомогенных подгрупп согласно уровню знаний, обученности, иноязычно-речевым способностям, владения иностранным языком; уровню понимания текстов; степени развития самостоятельности. Целесообразность формирования трех гомогенных групп подтвердили также исследования психолингвистов П. Колерс, К. Гудман. Зарубежные исследователи предположили наличие у читателей стратегий, посредством которых происходит управление процессом понимания и продвижение по уровням понимания. Представители западной методической школы выделили три уровня понимания текста [12]:

1. Уровень понимания эксплицитной информации (literal level). Результатом работы с текстом будет являться чтение «строчек» текста – in the lines.

2. Уровень интерпретации (interpretation). Результатом работы с текстом будет являться чтение между строк – between the lines.

3. Уровень применения (applied level). Результат – чтение за пределами текста – beyond the lines.

При формировании трех групп мы ориентировались также на descrip-

торы международных уровней, по которым оцениваются знания немецкого языка, и использовали для обозначения групп классические латинские обозначения – А, В и С.

Уровень/Группа А (Grundstufe), базовый уровень. Данный уровень предполагает элементарные знания немецкого языка, работу с несложными текстами, понимание буквальной информации текста.

Работа с тестом на Уровне А направлена на выявление эксплицитной информации (понимание фактов, цифр, данных). Результат характеризуется как чтение «строчек» текста – in the lines.

Уровень/Группа В (Mittelstufe), общий уровень, предполагает понимание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, а также темы, связанные с профессиональной деятельностью обучающегося. В подгруппе, обозначенной Уровнем В, работа с тестом организована на уровне интерпретации, т. е. обучающийся уясняет обобщенные понятия, умеет самостоятельно организовать смысловую обработку текста, может проектировать процесс и результат восприятия и понимания текста. На данном уровне будет происходить «чтение между строчек текста» – between the lines.

Уровень/Группа С (Oberstufe), продвинутый уровень, предполагает компетентное использование иностранного языка, свободное понимание специальных профессиональных текстов и инструкций большого объема, сложных как в композиционном, так и в языковом отношении. Уровень С имеет внетекстовый характер и обозначается как

чтение за пределами текста, на уровне применения.

По завершении формирования гомогенных групп в гетерогенном пространстве класса следующий этап работы преподавателя должен быть направлен на организацию передачи стратегий понимания с учетом вышеописанных уровней.

Таким образом, при разработке дифференцированного подхода важно проектирование трех процессов. Во-первых, формирование гомогенных групп в гетерогенном пространстве на основе выделенных критериев, во-вторых, создание дифференцированных учебных программ, учитывающих уровень сложности текста и объем помощи преподавателя, в-третьих, непосредственно организацию процесса обучения стратегиям понимания.

Организация дифференцированного подхода и создание учебных гомогенных групп будет осуществляться с учетом антропологического и психологического аспектов, уровня мотивации

и умения личности работать самостоятельно и автономно. На этих основаниях разрабатываются диагностические материалы, которые выявляют исходный уровень обученности студентов, качество развития речевой способности и уровень языковой компетенции в родном языке, профили способностей, основанные на аналитической лингвистической способности, памяти, фонетической чувствительности, уровне мотивации студента к изучению неродного.

Дифференцированный подход при обучении стратегиям понимания профессионально ориентированных иноязычных текстов позволит каждому студенту делать индивидуальный и самостоятельный шаг развития. Сильные студенты смогут достичь уровня, превышающего стандартные программные требования, слабые студенты получат возможность в индивидуальном темпе качественно выполнить программу и работать с иноязычной профессиональной текстовой информацией.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 3-е изд. Воронеж : МОДЭК, 2010. 447 с.
2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя. 2-е изд., испр. М. : Просвещение, 1983. 207 с.
3. Кобцева С. А. Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении на примере изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Мурманск : МГАУ, 2007. 184 с.
4. Коряковцева Н. Ф. Роль и статус иностранного языка в профессиональной подготовке инновационных кадров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019. Вып. 1 (830). С. 20 – 31. URL: www.lib-ranet.linguanet.ru/prk/Vest/1_830.pdf (дата обращения: 09.01.2020).
5. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филолог. специальностей вузов. М. : Высш. шк., 1981. 159 с.
6. Мохова О. Л. Дифференцированное обучение профессионально ориентированному чтению: английский язык, неязыковой вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2012. 25 с.

7. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. 214 с.
8. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности. М. : Школьная б-ка, 2005. 509 с.
9. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М. : Просвещение, 2006. 375с.
10. Фещенко Т. С. Умение работать с информацией как основа непрерывного образования // Человек и образование. 2012. № 2 (31). С. 56 – 61.
11. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М. : ВЛАДОС, 2005. 245 с.
12. Bimmel P., Rammpillon U. Learnautonomie und Lernstrategie. GIN Munich, 2000. 178 s.

References

1. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psixologiya : ucheb. dlya vuzov. 3-e izd. Voronezh : MODE`K, 2010. 447 s.
2. Kly`chnikova Z. I. Psixologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazy`ke : posobie dlya uchitelya. 2-e izd., ispr. M. : Prosveshhenie, 1983. 207 s.
3. Kobceva S. A. Differencirovannoe obuchenie v vy`sshem uchebnom zavedenii na primere izucheniya inostrannogo yazy`ka studentami nelingvisticheskix special`nostej : dis. ... kand. ped. nauk.13.00.01. Murmansk : MGAU, 2007. 184 s.
4. Koryakovceva N. F. Rol` i status inostrannogo yazy`ka v professional`noj podgotovke innovacionny`x kadrov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2019. Vy`p. 1 (830). S. 20 – 31. URL: www.libranet.lingua-net.ru/prk/Vest/1_830.pdf (data obrashheniya: 09.01.2020).
5. Lyaxoviczkij M. V. Metodika prepodavaniya inostranny`x yazy`kov : ucheb. posobie dlya filolog. special`nostej vuzov. M. : Vy`ssh. shk., 1981. 159 s
6. Moxova O. L. Differencirovannoe obuchenie professional`no orientirovannomu chteniyu: anglijskij yazy`k, neyazy`kovoj vuz : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. M., 2012. 25 s.
7. Osmolovskaya I. M. Organizaciya differencirovannogo obucheniya v sovremennoj obshheobrazovatel`noj shkole. M. : Izd-vo Mosk. psixol.-socz. in-ta ; Voronezh : MODE`K, 2005. 214 s.
8. Smetannikova N. N. Strategial`ny`j podxod k obucheniyu chteniyu: mezhdisciplinarny`e. problemy` chteniya i gramotnosti. M. : Shkol`naya b-ka, 2005. 509 s.
9. Smirnov A. A. Problemy` psixologii pamyati. M. : Prosveshhenie, 2006. 375s.
10. Feshhenko T. S. Umenie rabotat` s informaciej kak osnova neprery`vnogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2012. № 2 (31). S. 56 – 61.
11. Shhepilova A. V. Teoriya i metodika obucheniya franczuzskomu yazy`ku kak vtoromu inostrannomu. M. : VLADOS, 2005. 245 s.
12. Bimmel P., Rammpillon U. Learnautonomie und Lernstrategie. GIN Munich, 2000. 178 s.

G. A. Morozova

**DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING NON-LINGUISTIC STUDENTS
THE STRATEGIES OF COMPREHENSION OF PROFESSIONALLY ORIENTED
TEXTS**

The article substantiates teaching strategies of improving the comprehension of professionally oriented texts based on the differentiated approach. The criteria for differentiation and the specifics of taking into account individual differences of students combined with varying teaching methods, have been highlighted and described on the basis of the conducted survey. The author of the article raises the question of the effective use of diagnostic tools to form homogeneous groups based on the students' interests, aptitudes and their abilities. The author offers a map of the grounds for the differentiated approach depending on the degree of an individual's readiness to learn comprehension strategies.

Key words: *differentiation, comprehension strategies, levels of understanding, map of reasons for differentiated approach, willingness to learn.*

УДК 371.72

Е. В. Чистякова

**ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБОЙ
НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ**

В настоящее время среди студентов, поступивших в высшие учебные заведения, процент практически здоровых с каждым годом уменьшается, а процент студентов, имеющих хронические и приобретенные заболевания, увеличивается. Укрепить здоровье студентов, имеющих ограничения в нагрузке, можно с использованием скандинавской ходьбы на занятиях физической культурой. В данной статье выявлена положительная динамика снижения простудных и вирусных заболеваний у студентов Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП), по состоянию здоровья отнесенных в подготовительную и специальную медицинские группы, от занятий скандинавской ходьбой. Для студентов данных медицинских групп преподавателями кафедры физического воспитания СПбГУП была разработана программа проведения занятий по физической культуре с использованием скандинавской ходьбы. Программа апробировалась на протяжении трех лет обучения студентов в СПбГУП. В ней приняли участие 120 студентов. В результате апробирования разработанной программы для занятий скандинавской ходьбой можно говорить об укреплении иммунитета и снижении количества простудных и вирусных заболеваний. Эти данные подтверждают анализ учебных журналов посещения занятий по физической культуре и результаты анкетирования.

Ключевые слова: *занятия физической культурой, скандинавская ходьба, здоровье, студенты, подготовительная и специальная медицинские группы, простудные и вирусные заболевания.*

Введение. Во все времена здоровье было важнейшим компонентом человеческого счастья. Здоровье – это самое ценное в жизни. Его невозможно приобрести ни за какие деньги. Его надо сохранять и улучшать с первых дней своей жизни.

В настоящее время здоровье также не потеряло своей ценности. Так как состояние здоровья напрямую зависит от физического развития человека, то этому показателю сейчас в России уделяется большое внимание. Открывается много фитнес-клубов и различных секций как спортивной, так и оздоровительной направленности. Ведется повсеместная пропаганда здорового образа жизни.

Однако особую тревогу вызывает состояние здоровья выпускников школ, будущих студентов. За последние 10 лет число практически здоровых выпускников уменьшилось более чем в 3 раза.

По данным Минздрава РФ, из 6 млн подростков 16 – 18 лет, прошедших профилактические осмотры, у 94,5 % были зарегистрированы различные заболевания. При этом треть заболеваний ограничивает выбор будущей профессии. Почти треть юношей по медицинским показаниям не годятся для службы в Вооруженных Силах [6].

Поступая в высшие учебные заведения, молодые люди уже имеют разные хронические и приобретенные заболевания. Данная проблема связана с различными факторами, но самыми важными являются малоподвижный образ жизни, низкая физическая активность и нежелание приобщаться к физической культуре.

В каждом вузе Санкт-Петербурга все первокурсники в начале учебного года проходят медицинский осмотр.

По данным медицинских осмотров первокурсников СПбГУП за последние 5 лет, были получены следующие результаты: с каждым годом процент практически здоровых студентов, отнесенных к основной медицинской группе, уменьшался, а процент студентов, имеющих разные хронические и приобретенные заболевания и отнесенных в подготовительную и специальную медицинские группы, увеличивался (таблица). Для улучшения состояния здоровья студентов подготовительной и специальной медицинских групп в СПбГУП занятия физической культурой проводятся с использованием скандинавской ходьбы. Для этих студентов рекомендованы занятия физической культурой с ограничением нагрузок и исключением противопоказанных физических упражнений [4, с. 92 – 95].

Скандинавская ходьба (от англ. Nordic Walking) – ходьба с палками, вид физической активности, в которой используются определенная методика занятия и техника ходьбы при помощи специально разработанных палок [7]. Некоторые считают её разновидностью фитнеса, иные – разновидностью спортивной ходьбы [2, с. 12].

Скандинавская ходьба на сегодня является популярным видом физической активности. Популярность ее объясняется удобством, простотой и эмоциональностью.

Результаты медицинских осмотров студентов 1-го курса СПбГУП с 2014 года по 2018 год (Results of medical examinations of 1st year students of SPbGUP from 2014 to 2018)

	2014/15 уч. г		2015/16 уч. г		2016/17 уч. г		2017/18 уч. г		2018/19 уч. г	
Основная группа	340	54,3 %	295	55,1 %	283	47,6 %	280	52 %	323	52,6 %
Подготовительная группа	214	34,2 %	184	34,4 %	251	42,3 %	198	36,8 %	233	37,9 %
Специальная группа	49	7,8 %	51	9,5 %	57	9,6 %	56	10,4 %	52	8,5 %
Освобождены от ФК	23	3,7 %	5	1 %	3	0,5 %	4	0,8 %	6	1 %
Всего студентов	626		535		594		538		614	

Благодаря технике ходьбы и использованному при этом палкам тело действует на 40 % больше мышц, чем при езде на велосипеде и на 45 % больше, чем при беге. Также при скандинавской ходьбе количество сжигаемых калорий в 2,3 раза больше, чем во время бега и в 1,8 раза больше, чем во время катания на велосипеде.

Занятия скандинавской ходьбой не зависят от погоды, наличия спортивного зала, специальной одежды, не требуют длительного обучения и долгого привыкания к нагрузкам. Они проводятся на свежем воздухе, который обеспечивает для организма большее количество кислорода, чем можно получить его в помещении. Занятия скандинавской ходьбой оказывают влияние на настроение и самочувствие, так как во время движения кровь течет по телу быстрее, омывая органы и вызывая выработку гормонов.

Скандинавская ходьба относится к кардионагрузкам. Она тренирует сердечнососудистую систему, повышает обмен веществ, способствует похудению, укреплению мышц опорно-двигательного аппарата [1, с. 76 – 78].

Цель исследования: выявить влияние занятий скандинавской ходьбой как средства профилактики простудных и вирусных заболеваний у студентов подготовительной и специальной медицинских групп СПбГУП.

Задачи исследования: 1. Апробировать разработанную программу проведения занятий по физической культуре с использованием скандинавской ходьбы.

2. Проанализировать данные заболеваемости студентов в период с 2016/17 по 2018/19 учебные годы.

3. Выявить динамику простудных и вирусных заболеваний студентов по результатам анкетирования.

Организация исследования. Преподавателями кафедры физического воспитания СПбГУП была разработана программа проведения занятий по физической культуре с использованием скандинавской ходьбы. Занятия по этой программе проводились на протяжении 3 лет (2016/17, 2017/18 и 2018/19 учебные годы).

В программе приняли участие 120 студентов факультета культуры СПбГУП. По итогам медицинского осмотра, который проводился врачами

врачебно-физкультурного диспансера Фрунзенского района, эти студенты были отнесены в подготовительную и специальную медицинские группы (независимо от половой принадлежности).

Перед апробированием программы для занятий скандинавской ходьбой нами были разработаны два анкетных опроса. Первый анкетный опрос проводился в сентябре 2016/17 учебного года, второй в мае 2018/19 учебного года. Анкетирования проводились с целью анализа заболеваемости студентов, принявших участие в апробировании программы. Все полученные данные опросов были обработаны стандартной программой Excel.

Первый анкетный опрос состоял из трех вопросов.

1. Сколько раз в период с сентября по май Вы болели простудными и вирусными заболеваниями?

2. Часто у Вас бывает плохое настроение?

3. Считаете ли Вы, что занятия физической культурой с использованием скандинавской ходьбы положительно повлияют на Ваш иммунитет?

Второй анкетный опрос состоял из 4 вопросов. 1-й и 2-й вопросы были идентичны вопросам первого анкетирования.

1. Сколько раз в период с сентября по май Вы болели простудными и вирусными заболеваниями?

2. Часто у Вас бывает плохое настроение?

3. Считаете ли Вы, что стали болеть меньше простудными и вирусными заболеваниями в связи с занятиями скандинавской ходьбой?

4. Какой эффект от занятий скандинавской ходьбой для Вас наиболее привлекателен?

Занятия физической культурой для студентов факультета культуры СПбГУП, занимающихся скандинавской ходьбой по разработанной программе, проводились два раза в неделю с сентября по май. В каждом учебном году было проведено 58 – 60 занятий.

Все занятия скандинавской ходьбой проводились на улице в парковой зоне при любой погоде. Интенсивность нагрузки на занятиях физической культурой была в пределах 55 – 70 % от максимальной возрастной частоты сердечных сокращений. Данная нагрузка соответствует оздоровительному уровню, который подходит для тех, кто имеет физиологические ограничения [5, с. 83 – 97].

Продолжительность каждого занятия составляла 80 – 90 мин. Занятие скандинавской ходьбой было поделено на три части: подготовительную, основную и заключительную.

Время, отводимое на подготовительную часть, составляло 10 – 15 мин. Начиналось занятие с ходьбы невысокой интенсивности (не более 55 % от ЧСС макс.) на дистанцию 600 – 700 м. Затем выполнялся комплекс из 12 – 15 общеразвивающих упражнений.

Продолжительность основной части занятия составляла 40 – 65 мин.

Основная часть занятия на протяжении каждого учебного года делилась на четыре этапа в зависимости от длительности ходьбы и темпа при интенсивности в пределах 55 – 70 % от ЧСС макс.

1-й этап был протяженностью с 1 по 4-ю неделю. Длительность скандинавской ходьбы в основной части занятия

была 35 – 40 мин при темпе ходьбы как при обычной прогулочной, без усилий.

2-й этап был протяженностью с 5 по 10-ю неделю. Этот этап характеризовался увеличением длительности ходьбы без увеличения скорости. Длительность скандинавской ходьбы составляла 50 – 55 мин.

3-й этап был протяженностью с 11 по 18-ю неделю. Для этого этапа было характерно увеличение темпа ходьбы (темп ходьбы 1 км за 10 мин) без увеличения длительности (50 – 60 мин).

4-й этап был протяженностью с 19 по 28-ю неделю. На этом этапе темп ходьбы увеличивался (1 км менее 9 мин) при сохранении длительности скандинавской ходьбы (50 – 60 мин).

Интенсивность занятия скандинавской ходьбой контролировалась с помощью разговорного теста каждым студентом самостоятельно. Для занятий скандинавской ходьбой на оздоровительном уровне необходимо идти с такой скоростью, чтобы была возможность четко проговаривать все слова и предложения.

Каждое занятие физической культурой заканчивалось заключительной частью. Продолжительность этой части составляла 5 – 10 мин. Во время заклю-

чительной части занятия студенты самостоятельно выполняли 5 – 6 упражнений на восстановление дыхания без использования палок для скандинавской ходьбы. Далее проводился замер ЧСС за 15 с и подводились итоги занятия [3].

По окончании каждого учебного года проводился анализ журналов посещаемости занятий по физической культуре на предмет отсутствия студента на занятиях в связи с простудными и вирусными заболеваниями. Полученные данные были обработаны стандартной программой Excel.

Результаты исследования. Обработав результаты, полученные при анализе журналов посещаемости занятий физической культуры тех студентов, которые приняли участие в апробировании программы проведения занятий по физической культуре с использованием скандинавской ходьбы, мы получили, что в 2016/17 учебном году в среднем за учебный год студенты пропустили 20 занятий по причине простудных и вирусных заболеваний. В 2017/18 учебном году этот показатель снизился до 12 занятий, а в 2018/19 учебном году он стал составлять в среднем 8 занятий (рис. 1).

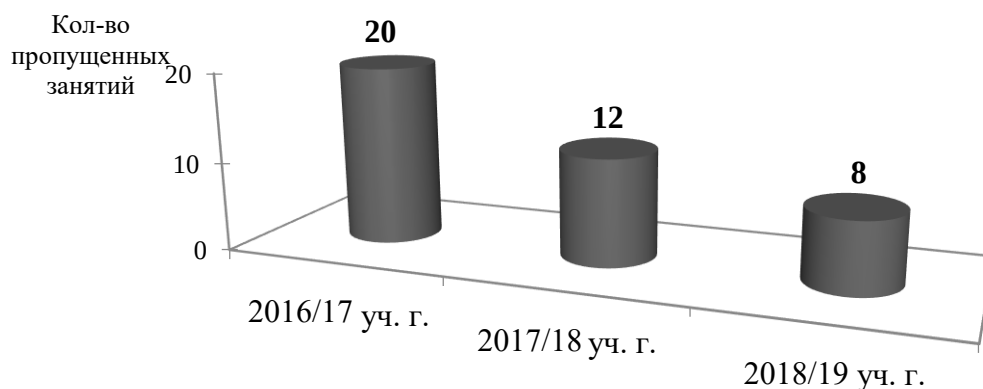


Рис. 1. Количество пропущенных занятий физической культурой за учебный год в связи с заболеваниями

Полученные данные также подтвердили и обработанные результаты анкетных опросов.

Обработав ответы на первый вопрос анкетирования, проводимого в сентябре 2016/17 учебного года и в мае 2018/19 учебного года среди студентов, принявших участие в апробировании программы, мы получили следующие результаты.

На вопрос «Сколько раз в период с сентября по май Вы болели простудными и вирусными заболеваниями?» в

сентябре 2016/17 учебного года 19 % студентов ответили, что в указанный период они болели простудными и вирусными заболеваниями 1 – 2 раза, 75 % студентов – 3 – 4 раза и 6 % студентов – более 4 раз.

В мае 2018/19 учебного года ответы на этот вопрос распределились следующим образом: 59 % студентов ответили, что болели 1 – 2 раза, 39 % студентов – 3 – 4 раза и 2 % студентов – более 4 раз (рис. 2).

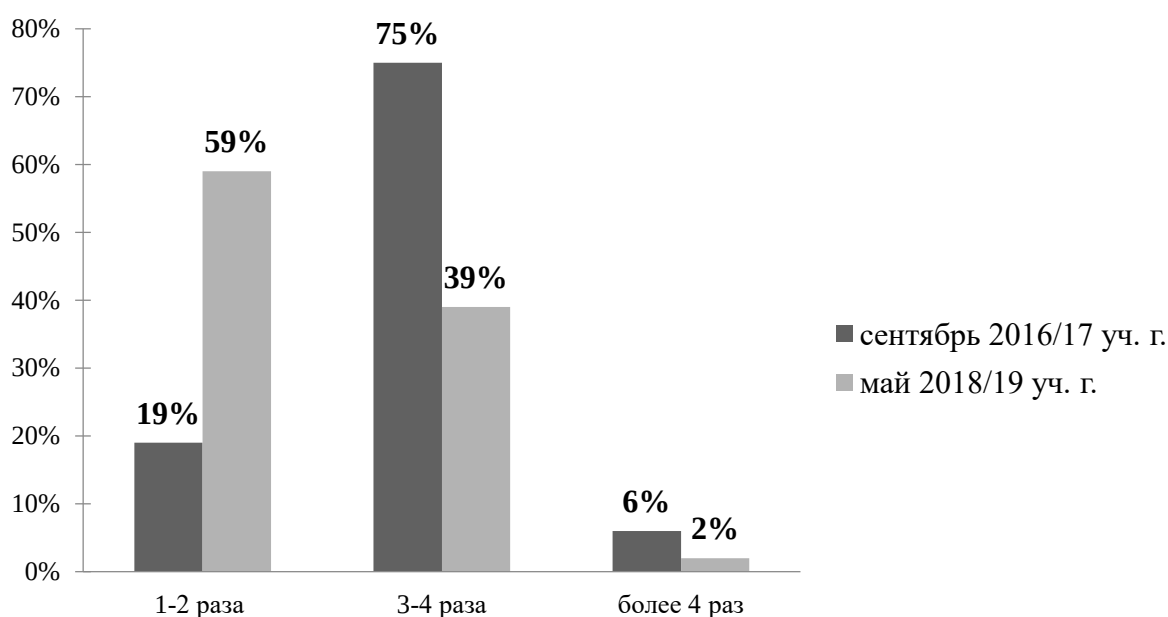


Рис. 2. Результаты ответов студентов на первый вопрос анкетирования, проводимого в сентябре 2016/17 учебного года и в мае 2018/19 учебного года (в процентах)

Обработав ответы на второй вопрос анкетирования «Часто у Вас бывает плохое настроение?», проводимого в сентябре 2016/17 учебного года и в мае 2018/19 учебного года, мы получили следующие результаты.

В сентябре 2016/17 учебного года 76 % студентов ответили, что у них часто бывает плохое настроение, а у 24 % студентов – редко, в мае 2018/19 учебного года у 40 % студентов – часто бывает плохое настроение, а у 60 % студентов – редко.

Обработав ответы на третий вопрос анкетирования, которое проводилось в сентябре 2016/17 учебного года, мы получили следующие результаты.

На вопрос «Считаете ли Вы, что занятия физической культурой с использованием скандинавской ходьбы положительно повлияет на Ваш иммунитет?» 52 % студентов ответили «да» (занятия положительно повлияют на их иммунитет). 48 % студентов считают, что эти занятия не окажут положительного влияния на иммунитет.

Обработав ответы на третий и четвертый вопросы анкетирования, которое проводилось в мае 2018/19 учебного года, мы получили следующие данные.

На третий вопрос анкетного опроса «Считаете ли Вы, что стали бо-

леть меньше простудными и вирусными заболеваниями в связи с занятиями скандинавской ходьбой?» 79 % студентов ответили «да». Они считают, что стали болеть меньше, а 21 % студентов ответили «нет» (рис. 3).

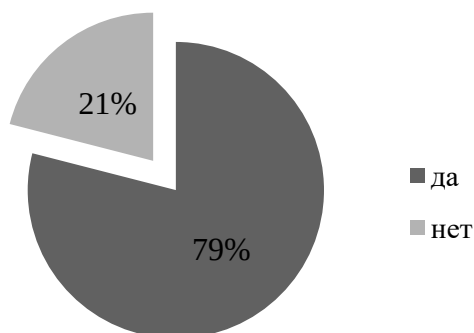


Рис. 3. Результаты ответов студентов на третий вопрос анкетирования, проводимого в мае 2018/19 учебного года (в процентах)

При ответе на четвертый вопрос «Какой эффект от занятий скандинавской ходьбой для Вас наиболее привлекателен?» студентам был дан выбор из четырех вариантов ответов: тренировка всех мышц тела, сжигание калорий, исправление осанки и улучшение координации. Им надо было

выбрать только один вариант. Наибольшее количество студентов 46 % выбрали сжигание калорий. Варианты «тренировка всех мышц тела» и «исправление осанки» выбрали по 20 % студентов. Наименьшее количество студентов 14 % выбрало «улучшение координации» (рис. 4).



Рис. 4. Результаты ответов студентов на четвертый вопрос анкетирования, проводимого в мае 2018/19 учебного года (в процентах)

Заключение. Апробировав разработанную преподавателями кафедры физического воспитания СПбГУП программу проведения занятий по физической культуре с использованием скандинавской ходьбы со студентами, по медицинским показателям отнесенных в подготовительную и специальную медицинские группы, можно сделать следующие выводы.

Занятия скандинавской ходьбой при интенсивности нагрузки в пределах 55 – 70 % от максимальной возрастной частоты сердечных сокращений укрепляет иммунитет, снижает количество простудных и вирусных заболеваний. Также дополнительным эффектом занятий на свежем воздухе является улучшение настроения.

Положительную динамику заболеваний подтверждают проведенный анализ учебных журналов посещаемости занятий по физической культуре в период с 2016/17 учебного года по

2018/19 учебный год и результаты анкетирования. Количество пропущенных занятий по физической культуре в связи с простудными и вирусными заболеваниями уменьшилось в среднем в 2,5 раза.

Помимо оказания оздоровительного эффекта на организм, занятия скандинавской ходьбой влияют на сжигание калорий (по мнению 55 студентов из 120), позволяют тренировать мышцы всего тела, так как занятия проводятся с использованием палок для скандинавской ходьбы (по мнению 24 студентов). Также занятия оказывают влияние на исправление осанки (по мнению 24 человек) и улучшение координационных способностей (по мнению 17 человек).

Таким образом, занятия физической культурой с использованием скандинавской ходьбы оказывают большое влияние на здоровье студентов подготовительной и специальной медицинских групп.

Литература

1. Гужова Т. И., Арепина Н. Ю., Клунко В. В. Скандинавская ходьба – популярный и самый доступный вид двигательной активности // Физическая культура и спорт Верхневолжье, 2015. № 8 – 2. С. 76 – 78.
2. Линдберг А. Н. Скандинавская ходьба и джоггинг против болезней. СПб. : Вектор, 2014. С. 12.
3. Соколова И. В., Радченко А. С., Чистякова Е. В. Основы занятий скандинавской ходьбой : учеб. пособие. СПб. : СПбГУП, 2019. 93 с.
4. Соколова И. В. Опыт организации занятий со студентами специальной медицинской группы // Alma mater. Вестник высшей школы. 2018. № 6. С. 92 – 95.
5. Чистякова Е. В., Соколова И. В. Методика проведения занятий по скандинавской ходьбе со студентами подготовительной и специальной медицинских групп в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов // «Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта». 2019. № 1 (12). С. 83 – 97.
6. Чумаков Б. Н. Валеология : учеб. пособие. М. : Педагогическое общ-во России, 2000. 407 с.
7. Скандинавская ходьба. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Скандинавская_ходьба (дата обращения: 01.07.2019).

References

1. Guzhova T. I., Arepina N. Yu., Klunko V. V. Skandinavskaya xod`ba – populyarny`j i samy`j dostupny`j vid dvigatel`noj aktivnosti // Fizicheskaya kul`tura i sport Verx-nevolzh`e, 2015. № 8 – 2. S. 76 – 78.
2. Lindberg A. N. Skandinavskaya xod`ba i dzhogging protiv boleznej. SPb. : Vektor, 2014. S. 12.
3. Sokolova I. V., Radchenko A. S., Chistyakova E. V. Osnovy` zanyatij skandinavskoj xod`boj : ucheb. posobie. SPb. : SPbGUP, 2019. 93 s.
4. Sokolova I. V. Opy`t organizacii zanyatij so studentami special`noj medicinskoj grupy` // Alma mater. Vestnik vy`sshej shkoly`. 2018. № 6. S. 92 – 95.
5. Chistyakova E. V., Sokolova I. V. Metodika provedeniya zanyatij po skandinavskoj xod`be so studentami podgotovitel`noj i special`noj medicinskix grupp v Sankt-Peterburgskom gumanitarnom universitete profsoyuzov // Zdorov`e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kul`tury` i sporta. 2019. № 1 (12). S. 83 – 97.
6. Chumakov B. N. Valeologiya : ucheb. posobie. M. : Pedagogicheskoe obshh-vo Ros-sii, 2000. 407 s.
7. Skandinavskaya xodt`ba. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Skandinavskaya\\_xod`ba](https://ru.wikipedia.org/wiki/Skandinavskaya_xod`ba) (data obrashheniya: 01.07.2019).

E. V. Chistyakova

THE INFLUENCE OF NORDIC WALKING ON HEALTH OF STUDENTS

Currently, among the students enrolled in higher education, the percentage of almost healthy decreases every year, and the percentage of students with chronic and acquired diseases increases. To improve the health of students who have restrictions in the load, you can use Nordic walking in physical education classes. This article reveals the positive dynamics of colds and viral diseases in students at the St. Petersburg humanitarian University of trade unions (SPbGUP), for health reasons assigned to the preparatory and special medical groups, from practicing Nordic walking. For students of these medical groups teachers of the Department of physical education SPbGUP developed a program of physical education classes using Nordic walking. The program was tested for 3 years of students' training in SPbGUP. It was attended by 120 students. As a result of testing the developed program for Nordic walking, we can talk about strengthening the immune system and reducing the number of colds and viral diseases. These data confirm the analysis of training logs of physical training sessions and the results of questionnaire.

Key words: *physical education, Nordic walking, health, students, preparatory and special medical groups, colds and viral diseases.*

УДК 159.9.018

М. А. Жданова, Л. В. Трубицына

СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В БРАКЕ, О ФУНКЦИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Работа посвящена изучению особенностей современной семьи. Цель исследования – выявление и анализ субъективных представлений состоящих в браке молодых людей о функциях семьи. На первом этапе методом исследования стало качественное слабоструктурированное интервью, позволившее выявить реальные представления респондентов о функциях современной семьи. По результатам качественного анализа ряда интервью был составлен опросник «Функциональные особенности современной семьи», заполненный 104 респондентами. С помощью методов математической статистики (факторного анализа по методу главных компонент, коэффициента альфа Кронбаха) было проведено сокращение опросника и выделение шкал. Полученные результаты свидетельствуют о высокой надежности (согласованности) предложенных шкал опросника и его хорошей дискриминативной способности. Опросник может быть полезен в работе семейных консультаций для выявления расхождений представлений супругов о функциях реальной и идеальной семьи.

Ключевые слова: *функции семьи, семейные роли, слабоструктурированное интервью.*

Семья является одним из основных институтов общества, сопровождая человека на протяжении всей его жизни, она представляет собой цельную систему социального функционирования человека, поэтому практический и теоретический интерес к проблеме семьи сохраняется на протяжении всего существования научной психологии. Семья является первой в жизни каждого человека социальной группой, в ней происходит знакомство человека с ценностями культуры, приобщение к первым социальным ролям,

накапливается опыт поведения в обществе [1]. При этом семья подвергается воздействию и влиянию со стороны как внутренних процессов своего развития, так и социально-политических условий, вследствие чего претерпевает изменения [3].

В каждую историческую эпоху и у разных народов институт семьи отражал специфику конкретного исторического периода и конкретного общества. Л. Морган первым стал рассматривать семью как историческую категорию. Он выделил несколько последова-

тельно сменивших друг друга форм семейно-брачных отношений – от группового брака до моногамии [5]. Ф. Энгельс в работе «Происхождение семьи, частной собственности и государства», опираясь на исследования Л. Моргана, отмечал, что человек на разных этапах своего развития жил в различных формах брака. Периоду дикости соответствовал групповой брак; варварству – парный брак; цивилизации – моногамия [15].

Каждой форме семейно-брачных отношений, каждому типу семей соответствовали функции, которые осуществляла семья. Э. Г. Эйдемиллер определяет функции семьи как жизнедеятельность семьи, непосредственно связанную с удовлетворением определенных потребностей ее членов, способами проявления их активности [14]. «Функций семьи столько, сколько видов потребностей в устойчивой, повторяющейся форме она удовлетворяет» [10, с. 48].

Так как исследованием семьи занимаются представители самых разных областей науки – историки, экономисты, юристы, социологи, психологи, медики и так далее, выделяют множество различных функций семьи по самым разным основаниям. Иногда говорят о двух основных группах функций семьи: специфических, связанных с рождением и воспитанием детей, и неспецифических, к выполнению которых семья принуждается определенными историческими условиями [6]. К числу основных функций семьи относят: репродуктивные, сексуально-эротические, воспитательные, экономические, хозяйственные, социальные, правовые, регенеративную (связанную с

наследованием имени, статуса, имущества и т. п.), образовательно-воспитательные, социально-контролирующие, рекреационно-досуговые, эмоциональные, коммуникативные, психотерапевтические, поддерживающие [6; 10; 12; 13]. Само благополучие семьи определяется как способность семьи самостоятельно осуществлять свои функции, не нуждаясь в помощи [9]. Нормальное осуществление семьей своих функций связано с ролевой структурой семьи. В ролевой структуре семьи выделяют конвенциональные роли, определяемые социокультурной средой и регулируемые правовыми, традиционными и моральными нормами, и более индивидуализированные межличностные роли, которые определяются особенностями отношений в конкретной семье [4].

С изменением политических, социальных, экономических, культурных условий жизни общества происходят изменения в функциях семьи: одни утрачиваются либо становятся менее значимыми, другие появляются. Выполнение семьей своих функций сегодня в значительной степени связано с изменением ее традиционной ролевой структуры. Некоторые считают, что для современной семьи характерна размытость половых ролей и функций [2]. Сегодня практически каждая из функций семьи может достаточно эффективно осуществляться вне семьи, поэтому и роль конвенциональных ролей в значительной степени снижается, более важное значение приобретают роли межличностные. Трансформация функций семьи в обществе и семейных ролей не повлекла их полного исчезновения, однако перед исследователями

вновь встает задача исследования современных функций и ролей в семье.

Однако, несмотря на непрерывно ведущиеся в разных странах и разных научных областях исследования семьи, порой представителям разных наук и разных подходов в рамках одной и той же научной дисциплины нелегко договориться о точках отсчета своих исследований – понятиях, концепциях, методах сбора и анализа результатов [7; 17]. Несмотря на часто звучащие фразы об отмирании института семьи, данные социологов показывают, что ценность семьи и сегодня продолжает играть важную роль в представлениях молодежи [8]. При этом в силу того что снижается значение семьи в решении экономико-правовых и воспитательно-образовательных задач, перед нами встает проблема изучения собственно психологических функций семьи, для чего представляется особенно важным понять, как же представляют себе сегодня эти роли и функции в современной семье молодые люди, вступающие или недавно вступившие в брак. Знание этих субъективных представлений о функциях семьи может способствовать лучшему пониманию новых аспектов семейного неблагополучия [16; 18] и более эффективному оказанию помощи (и психологической, и экономико-правовой) молодым семьям.

В данном исследовании мы поставили перед собой задачу выявления и анализа субъективных представлений состоящих в браке молодых людей о функциях семьи.

Методы

Первым этапом исследования стало качественное слабоструктурированное

интервью [11], в котором приняли участие шесть респондентов, двое мужчин и четыре женщины в возрасте 23 – 26 лет, состоящие в браке. Цель интервью: исследовать реальное представление о функциях современной семьи.

По результатам качественного анализа был составлен первый вариант опросника «Функциональные особенности современных семей» для дальнейшего количественного анализа представлений молодежи о функциях и особенностях современных семей. Данный опросник был предложен выборке из 104 мужчин и женщин в возрасте 21 – 28 лет, состоящих в браке (в том числе 20 супружеских пар). Респондентам предлагалось сначала высказать свое согласие-несогласие с утверждениями опросника (по пятибалльной шкале, от «совершенно согласен» до «абсолютно не согласен») в отношении своей реальной семьи, затем – в отношении идеальной, по их представлениям, семьи.

Результаты

На основании проведенного качественного анализа интервью можно сделать следующие выводы:

Регистрация брака может выполнять следующие функции: обеспечение юридических гарантий; избегание давления со стороны близких людей; решение юридических вопросов, касающихся ребенка; удовлетворение внутренних принципов человека; быть пустой формальностью, не имеющей какого-либо функционального значения.

Семья осуществляет следующие значимые для респондентов функции: реализация общих интересов; помощь в решении общих задач, постановке и достижении общих целей; создание

эмоционального климата единства, поддержки, доверия, защищенности; обеспечение возможности переживания разных эмоций при сохранении чувства любви и безопасности; достижение общности взглядов, мировоззрения, мнений путем обсуждения; создание общих традиций и своей истории; решение материально-финансовых задач; обеспечение приятного (именно приятного!) решения бытовых проблем; совместное времяпрепровождение; удовлетворение сексуальных потребностей.

В связи с рождением детей функциями семьи выступают: продолжение рода; само рождение детей; воспитание детей; обеспечение наилучших условий развития ребенка; поддержка развития, реализации инициатив, карьеры каждого члена семьи; установка ограничений путем уменьшения общения с друзьями, возможности различного проведения времени, ограничения свободы и вседозволенности; изменение человека (или обеспечение отсутствия изменений).

Семья дает человеку ощущение заботы; избавление от чувства одиночества; повышение уверенности, снижение напряжения в общении с другими; ощущение нужности, возможности о ком-то заботиться; чувство принадлежности; определенный статус. Кроме того, семья ставит задачу на решение конфликта интересов между родительской семьей и семьей создаваемой.

Проведенное качественное исследование субъективных представлений о функциях современной семьи позволило нам подтвердить гипотезу о том, что существует широкий диапазон

субъективных представлений о функциях современной семьи, отличных от традиционно перечисляемых. Проведенный нами качественный анализ позволяет сформулировать целый ряд гипотез о причинно-следственной связи различных аспектов и факторов, выявленных в ходе качественного интервью. По материалам интервью и результатам качественного анализа был также составлен опросник.

На основе полученных результатов заполнения опросника 104 респондентами был проведен факторный анализ по методу главных компонент, так как матрица результатов не являлась положительно определенной, мы использовали факторный анализ только для предварительного анализа. Первоначально было выделено 19 факторов, которые описывали 90 % дисперсии, но общая картина оказалась смазанной, так как многие пункты входили в разные шкалы, и поэтому на основании графика «каменистой осыпи» мы решили ограничиться 8 факторами. После этого был проведен повторный факторный анализ по методу главных компонент с вращением Варимакс для 8 факторов, при этом не рассматривались значения ниже 0,4, а также были исключены шкалы, входившие примерно с равными значениями в разные факторы. Тем самым мы попытались получить наиболее простую картину некоторых «ядерных», не пересекающихся функциональных факторов современных семей. Далее мы рассматривали эти факторы как отдельные шкалы. Для повышения их надежности (согласованности) мы использовали показатели коэффициента альфа Кронбаха, исклю-

чив те пункты из шкалы, которые снижали её согласованность. В результате у нас осталось 5 шкал.

I. Функция уверенности и единства (альфа Кронбаха равен 0,787).

1. Семья дает мне защиту, ощущение защищенности.

2. Семья ведет к созданию и поддержанию общего мировоззрения.

3. Семья – это те, на кого я могу положиться.

4. Семья дает мне ощущение понимания.

5. Смысл семьи для меня состоит в единстве.

6. Мне важно, что есть что-то, что другие не понимают, а семья понимает.

7. Семья дает мне ощущение «своего», чувство принадлежности.

8. Семья дает мне ощущение полноты себя.

9. Семья повышает мою уверенность и снижает напряжение в общении с другими людьми.

II. Функция общих интересов и создания традиций (альфа Кронбаха равен 0,906).

1. Я замечаю и помню моменты счастья в семье.

2. Для меня в браке главными являются любовь и семейное благополучие.

3. Семья нужна, чтобы ставить и достигать общие цели.

4. Мне с моей семьей нужно совместное проведение времени.

5. Семья создает свои традиции.

6. Чтобы сохранить брак, я считаю, что можно находить компромиссы, идти на уступки.

7. Семья способствует реализации наших общих интересов.

8. Семья обеспечивает для меня возможности развития.

9. Я в браке к чему-то привыкаю.

10. Семья старается достичь общности взглядов, мнений путем обсуждения.

III. Функция создания уюта.

1. Мне в семье важно проще относиться к проблемам.

2. Семья обеспечивает мне приятное решение бытовых проблем.

3. Семья дает мне вкусную еду.

4. В браке нет необходимости от чего-либо отказываться.

IV. Функция реализации «взрослой жизни»: регистрация, секс, дети, отделение от родителей и друзей (альфа Кронбаха равен 0,814).

1. Регистрация брака важна для меня как некоторая определенность и появляющиеся гарантии.

2. Я считаю нужным исключать «острые» вопросы из обсуждения.

3. Сексуальные отношения являются для меня главной составляющей брака.

4. Рождение детей я считаю главным смыслом семьи.

5. Семья заставляет меня чувствовать свою ответственность.

6. Семья помогает решать финансовые задачи, создает общий бюджет.

7. Поддержание интереса друг к другу в семье требует от меня постоянных усилий.

8. Регистрация брака важна для меня из-за моих принципов.

9. Создание своей семьи помогает отделиться от родной (родительской) семьи.

10. Семья уменьшает мое общение с друзьями.

11. Зарегистрированный брак обеспечивает мне решение юридических вопросов, касающихся ребенка.

12. У меня возникает конфликт интересов между родной семьей и приобретенной.

13. Для создания семьи мне было нужно, чтобы надоело жить по отдельности.

14. Для меня семья выполняет материальные и финансовые функции.

15. Семья ставит передо мной задачу на решение конфликта интересов между родительской семьей и семьей создаваемой.

V. Функция продуманных решений (альфа Кронбаха равен 0,748).

1. Я считаю, что проблемы в семье нужно обдумывать.

2. Нужно иногда отдыхать в семье друг от друга.

3. В браке я ценю возможность друг над другом шутить, друг друга подкалывать.

4. Семья дает мне ощущение нужности, возможности о ком-то заботиться.

5. Мне для брака важно: совместные развлечения, совместные обсуждения, совместные путешествия.

6. Я считаю, что к созданию семьи надо быть готовым.

7. Мне необходимо было пожить вместе со второй половинкой до брака.

Исключенные ранее по разным причинам утверждения в силу их некоторого содержательного сходства мы дополнительно попробовали рассмотреть как еще одну шкалу, снова добившись достаточно высокой согласованности с помощью использования показателя альфа Кронбаха. Интересно, что в эту шкалу в результате вошли те утверждения, которые несли негативное оценивание нужности семьи. Часть

респондентов при оценке этих утверждений как бы защищала важность семьи, поэтому условно мы дали название этому фактору «Не говорите плохо о семье», т. е. одной из функций современной семьи выступила защита института семьи. Все вопросы считались как обратные, и все включали отрицание, поэтому этот фактор отчасти может выражать склонность к нонконформизму молодых респондентов.

VI. Функция защиты института семьи (альфа Кронбаха равен 0,853).

1. Мне с моей семьей необязательно вместе проводить досуг, находить общие занятия.

2. Семья не избавляет меня от чувства одиночества.

3. Поддержка карьеры супругов для семьи не важна.

4. Мне в семье не важны общие воспоминания, секреты.

5. Семья не обеспечивает приятный быт.

6. Совместное воспитание детей не важно.

7. Продолжение рода мне не кажется важной целью.

8. Мне семья не помогает меняться.

9. Семья не может помочь мне определиться со своими жизненными целями.

10. Семья не может дать мне ощущение собственной нужности кому-то.

11. В семье для меня не так уж важен симбиоз.

12. Семья не может обеспечить мне возможность переживания разных эмоций при сохранении чувства любви и безопасности.

13. Для создания семьи не обязательно понимать себя.

Для проверки дискриминативных возможностей (дискриминативной валидности) нашего опросника мы сравнили представления наших респондентов о реальной и идеальной семье и получили достоверные различия по всем факторам, кроме четвертого. Тем самым опросник подтвердил свою актуальность. (Для сравнения использовался критерий Вилкоксона, уровень значимости для второго, пятого и шестого факторов $\leq 0,05$, для первого и третьего $\leq 0,001$). Возможно, отсутствие различий по фактору реализации «взрослой жизни» связано с небольшим опытом этой «взрослой» жизни у наших респондентов.

Несколько выходя за рамки заявленного исследования, отметим, что нами была обнаружена значимая отрицательная корреляция (по критерию Спирмена, уровень значимости $\leq 0,05$) между удовлетворенностью браком и фактором приятного быта (третьим фактором) при оценке идеальной семьи, т. е. чем выше для идеальной семьи оценивается функция приятного

быта, тем ниже удовлетворенность своим реальным браком. По-видимому, заявляя о невысокой значимости традиционных бытовых функций для их семьи, молодые люди в значительной степени ориентированы на более традиционные идеалы семьи, успешно выполняющую именно эти функции.

Таким образом, в исследовании на основании качественного анализа серии слабоструктурированных интервью был составлен опросник, предложенный респондентам. С помощью методов математической статистики (метода главных компонент, альфа Кронбаха, критерия Вилкоксона, критерия Спирмена) опросник был сокращен, выделены факторы функций современной семьи, показаны дискриминативные возможности опросника и его возможная польза для выявления проблемных областей молодых семей. Опросник может быть полезен в работе с молодыми семьями для выявления представлений супругов о функциях семьи, различиях в их взглядах, а также представлений о функциях идеальной семьи.

Литература

1. Антонов А. И. Социология семьи. М. : ИНФРА-М, 2018. 640 с.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Самара, 2017. 44 с.
3. Дивицына Н. Ф. Семьеведение. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 325 с.
4. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. М. : Академия, 2007. 432 с.
5. Морган Л. Древнее общество, или Исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации. Л., 1933. 368 с.
6. Посысов Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования. М. : Юрайт, 2017. 327 с.
7. Риббенс Маккарти, Дж., Эдвардс, Р. Исследования семьи: основные понятия : учеб. пособие. М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2018. 343 с.

8. Ростовская Т. К., Кучмаева О. В. Представления молодых россиян о семейной жизни: социологический ракурс // Вопросы управления. 2015. № 3 (34). С. 85 – 90.
9. Молодая семья в современном обществе : учеб.-метод. пособие / Е. В. Рыбак [и др.]. Архангельск : САФУ имени М. В. Ломоносова, 2017. 238 с.
10. Соловьёв Н. Я. Брак и семья сегодня. Вильнюс, 1977. 164 с.
11. Трубицына Л. В. Проведение качественного интервью : учеб. пособие. М. : АСОУ, 2019. 56 с.
12. Шнейдер Д. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов. М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. 768 с.
13. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб. : Речь, 2006. 352 с.
14. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб. : Питер, 2008. 672 с.
15. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. СПб. : Азбука, 2009. 256 с.
16. Herawati T., Endah Yu. The Effect of Family Function and Conflict on Family Subjective Well-being with Migrant Husband // Journal of Family Sciences. 2016. Vol 1. № 2. P. 1 – 12.
17. Murati R. Family in contemporary society. International Journal of Human Sciences. 2016. Vol. 1. № 13. P. 510 – 513.
18. Robinson B. E. Workaholism and Family Functioning: A Profile of Familial Relationships, Psychological Outcomes, and Research Considerations // Contemporary Family Therapy. 2001. Vol. 1. № 23. P. 123 – 135.

References

1. Antonov A. I. Sociologiya sem`i. M. : INFRA-M, 2018. 640 с.
2. Varga A. Ya. Sistemnaya semejnaya psixoterapiya. Samara, 2017. 44 s.
3. Divicyna N. F. Sem`evedenie. M. : VLADOS-PRESS, 2006. 325 s.
4. Liders A. G. Psixologicheskoe obsledovanie sem`i. M. : Akademiya, 2007. 432 с.
5. Morgan L. Drevnee obshhestvo, ili Issledovanie linij chelovecheskogo progressa ot dikosti cherez varvarstvo k civilizacii. L., 1933. 368 s.
6. Posy`soev N. N. Osnovy` psixologii sem`i i semejnogo konsul`tirovaniya. M. : Yurajt, 2017. 327 s.
7. Ribbens Makkarti, Dzh., E`dvards, R. Issledovaniya sem`i: osnovny`e ponyatiya : ucheb. posobie. M. : Izd. dom Vy`ssh. shk. e`konomiki, 2018. 343 s.
8. Rostovskaya T. K., Kuchmaeva O. V. Predstavleniya molody`x rossiyan o semejnoy zhizni: sociologicheskij rakurs // Voprosy` upravleniya. 2015. № 3 (34). S. 85 – 90.

9. Molodaya sem`ya v sovremennom obshchestve : ucheb.-metod. posobie / E. V. Ry`bak [i dr.]. Arxangel`sk : SAFU imeni M. V. Lomonosova, 2017. 238 s.
10. Solov`yov N. Ya. Brak i sem`ya segodnya. Vil`nyus, 1977. 164 s.
11. Trubicyna L. V. Provedenie kachestvennogo interv`yu : ucheb. posobie. M. : ASOU, 2019. 56 s.
12. Shnejder D. B. Semejnaya psixologiya : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Akademicheskij proekt ; Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2006. 768 s.
13. E`jdemiller E`. G., Dobryakov I. V., Nikol`skaya I. M. Semejny`j diaqnoz i semejnaya psixoterapiya. SPb. : Rech`, 2006. 352 s.
14. E`jdemiller E`. G., Yusticzkis V. Psixologiya i psixoterapiya sem`i. SPb. : Pi-ter, 2008. 672 s.
15. E`ngel`s F. Proisxozhdenie sem`i, chastnoj sobstvennosti i gosudarstva. SPb. : Azbuka, 2009. 256 s.
16. Herawati T., Endah Yu. The Effect of Family Function and Conflict on Family Subjective Well-being with Migrant Husband // Journal of Family Sciences. 2016. Vol 1. № 2. P. 1 – 12.
17. Murati R. Family in contemporary society. International Journal of Human Sciences. 2016. Vol. 1. № 13. P. 510 – 513.
18. Robinson B. E. Workaholism and Family Functioning: A Profile of Familial Relationships, Psychological Outcomes, and Research Considerations // Contemporary Family Therapy. 2001. Vol. 1. № 23. P. 123 – 135.

M. A. Zhdanova, L. V. Trubitsyna

**SUBJECTIVE VIEWS OF YOUNG PEOPLE, WHO ARE MARRIED ABOUT
THE FUNCTIONS OF THE MODERN FAMILY**

The work is devoted to the study of the features of the modern family. The aim of the study is to identify and analyze the subjective perceptions of married young people about the functions of the family. At the first stage, the method of research was a qualitative slightly structured interview which allowed to reveal the real ideas of respondents about the functions of the modern family. According to the results of a qualitative analysis of a number of interviews, a questionnaire "Functional features of the modern family" was compiled, filled in by 104 respondents. Using the methods of mathematical statistics (factor analysis by the principal components method, Kronbach's alpha coefficient), the reduction of the questionnaire and the allocation of scales were carried out. The results indicate high reliability (consistency) of the proposed scales of the questionnaire and its good discriminative ability. The questionnaire can be useful in the work of family consultations to identify differences in the spouses' ideas about the functions of the real and ideal family.

Key words: *family functions, family roles, slightly structured interview.*

РОЛЬ КАЧЕСТВА ПРИВЯЗАННОСТИ К БЛИЗКИМ ЛЮДЯМ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА

В статье представлены результаты исследования роли качества привязанности к близким людям в развитии творческих способностей студентов художественного колледжа ($n = 62$). В исследовании использовались «Опросник привязанности к близким людям» (Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский) и методики диагностики творческих способностей (Ф. Вильямс в модификации Е. Е. Туник). Установлено, что выраженное беспокойство по поводу отношений с близкими людьми связано с низкими показателями оригинальности творческого мышления, вербальных способностей, интегрального компонента творческого мышления, способностью разбираться в сложных идеях. В работе конкретизируется положение теории Дж. Боулби о влиянии качества привязанности к другим людям на развитие личности в отношении творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: творческие способности, привязанность, учащиеся художественного колледжа.

Введение

Исследование роли различных личностных детерминант, лежащих в основе развития творческих способностей, было и остается одной из центральных задач психологии, имеющей не только теоретическое, но и прикладное значение. Творческая личность, открытая новому опыту и способная решать сложные задачи в ситуации неопределенности, является ресурсом развития общества, особенно в современных условиях.

Проблемой творческих способностей (креативности) занимались многие зарубежные (Дж. Гилфорд, Э. Торренс и др.) и отечественные (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецкий, В. Н. Дружинин, Д. Б. Богоявленская, М. А. Холодная, В. С. Юркевич и др.) психологи.

В работах Дж. Гилфорда [12] вводится представление о двух типах интеллекта – конвергентном (сходящемся) и дивергентном (расходящемся). По мнению ученого, первый тип интеллекта определяют стандартные тесты интеллекта (IQ), а второй – специальные шкалы креативности или творческих способностей. Первоначально структуру креативности Дж. Гилфорд представлял следующим образом: оригинальность мышления, семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость, семантическая спонтанная гибкость. Позже он выделил такие параметры креативности, как способность к обнаружению и постановке проблем, способность к генерированию идей, гибкость и оригинальность мышления, способность усовершенствовать объект

и способность решать проблемы. Представления Гилфорда легли в основу многочисленных методик диагностики творческих способностей в зарубежной психологии и адаптированных на российской выборке. Данный подход был продолжен в работах Э. Торренса [16] и нашел отражение в предложенных им диагностических процедурах [8].

В отечественной психологии существует несколько подходов к изучению способностей. Так, Б. М. Теплов [7] рассматривал способности как индивидуально-психологические особенности личности, формирующиеся и проявляющиеся в деятельности, лежащие в основе успешности ее выполнения, при этом не сводящиеся к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивающие быстроту их приобретения. По мнению С. Л. Рубинштейна [4], способности составляют важнейшую характеристику личности и отвечают на вопрос: «Что может человек?» С. Л. Рубинштейн разрабатывал проблему соотношения биологического и социального в развитии способностей, подчеркивал социальную природу способностей, ставил вопрос о соотношении общей одаренности и частных способностей. В. Н. Дружинин [3] рассматривал творческие способности как общую способность к творчеству, характеризующую личность в целом и проявляющуюся в различных сферах активности; как интегративное качество психики личности, обеспечивающее продуктивные преобразования в её деятельности, как способность к преобразованию знаний и связывает с ними фантазию, воображение, порождение гипотез, новизну. По мнению Д. Б. Богоявленской [1], творческие способности – это способность

личности к осуществлению ситуативно нестимулированной деятельности, т. е. к познавательной самодеятельности. По мнению автора, творческие способности проявляются в любом виде трудовой деятельности, т. е. их проявление не ограничивается сферой умственного труда, а характеризует творческий характер любого вида труда.

В данном исследовании мы придерживаемся понимания творческих способностей как общей способности к творчеству, проявляющейся в различных сферах активности, и как способность к преобразованию знаний, включающую воображение, порождение гипотез, а также такие когнитивные компоненты, как гибкость, беглость и оригинальность мышления, и личностные – любознательность, способность к риску и др.

Проведенный анализ показывает, что большое количество психологических исследований посвящено изучению связей творческих способностей с разными особенностями интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности. При этом особый интерес, на наш взгляд, представляет роль привязанности к близким людям в развитии творческих способностей. Уже более полувека привязанность служит одной из ключевых объяснительных рамок особенностей развития личностного и социального развития. Поэтому есть основания полагать, что качество привязанности к близким людям может играть существенную роль в развитии творческих способностей личности.

Понятие «привязанность» было введено в психологию Дж. Боулби [2] для объяснения тесной эмоциональной связи младенца с матерью, которая фактически складывается на протяжении

первого года жизни ребенка и выполняет защитную функцию. Находясь близко к своему опекуну в моменты переживания страха и дискомфорта, ребенок чувствует себя защищенным и успокаивается. Согласно Боулби, система поведения привязанности и система изучения окружающего мира находятся в тесной связи друг с другом. Активация одной системы приводит к дезактивации другой. Когда ребенок чувствует опасность, его система привязанности активируется – он ищет маму, которая может дать ему ощущение защищенности и комфорта. Если мама дает ему это ощущение, ребенок успокаивается и начинает спокойно исследовать обстановку, играть. Объект привязанности (мама) служит «безопасной основой» для исследования окружающего мира, поскольку ребенок чувствует себя рядом с ним в безопасности и может спокойно исследовать окружающий мир [9].

Опыт взаимодействия с близкими людьми в таких стрессовых ситуациях формирует внутренние рабочие модели привязанности, в значительной мере отражающие качество привязанности к матери и соответствующие им стили привязанности. Качество привязанности ребенка к матери зависит от ее доступности и сензитивности по отношению к нему в те периоды, когда он больше всего нуждается в ней [2]. Если мать сензитивна к потребностям ребенка, то у него формируется базовое доверие к миру и надежная привязанность к матери. Если нет – то недоверие и ненадежный тип привязанности. М. Эйнсворт эмпирическим путем выделила три типа привязанности –

надежный и два ненадежных (тревожно-амбивалентный и тревожно-избегающий). М. Эйнсворт утверждает, что чем менее надежной является связь с матерью, тем больше ребенок склонен подавлять свое стремление к другим социальным контактам и формировать отношения надежной привязанности [9].

Первыми единую природу эмоциональных связей ребенка с матерью и близких взаимоотношений взрослых доказали С. Хэйзан и Ф. Шейвер [13]. Они также провели параллель между типологиями детско-родительской привязанности и привязанности взрослых, выделив те же три типа, что и Эйнсворт. Впоследствии исследователи [11] пришли к представлениям о двухфакторной модели привязанности, основу которой составляют два ее качества – беспокойство по поводу отношений привязанности (страх быть отвергнутым) и избегание отношений привязанности из-за дискомфорта от психологической близости с партнером.

В исследованиях убедительно показано, что прочная эмоциональная связь, возникающая в детстве между ребенком и близким взрослым в результате общения и тесного взаимодействия, оказывает мощное, разностороннее, долгосрочное и во многом непреходящее влияние на формирование целого ряда сторон его личности и на интеллектуальное развитие [6]. Однако вопрос о связи качества привязанности и творческих способностей в настоящее время изучен в психологии недостаточно, данные, полученные разными исследователями, носят противоречивый характер. Так, в исследовании иранских ученых [14] посредством ре-

грессионного анализа было установлено, что избегание близких отношений является предиктором креативности. Результаты исследования, проведенного с турецкими первокурсниками [10], показали отсутствие связи между их стилями привязанности и вербальной креативностью в группах одаренных и обычных студентов. Однако одаренные девочки в сравнении с мальчиками имели более надежную привязанность и более высокую беглость в решении творческих задач. В исследовании Паулы Томпсон [15] о связи привязанности, психологической травмы и креативности людей творческих профессий приводятся данные о более частой встречаемости неразрешенных травматических переживаний среди художников, а также большее беспокойство в творческом процессе у художников с посттравматическим стрессовым расстройством. Таким образом, творческий процесс способствует гармонизации их переживаний. Опираясь на идею З. Фрейда о сублимации как защитном механизме личности, можно предположить, что именно благодаря беспокойству, в том числе по поводу близких отношений, художник создает свои лучшие произведения. Однако, исходя из положения теории Дж. Боулби о связи систем исследовательской активности и поведения привязанности, мы склонны утверждать, что именно люди с надежной привязанностью к близким (а именно с низким уровнем избегания близких отношений и низким уровнем беспокойства по поводу близких отношений) имеют больше возможностей для развития и проявления своих творческих способностей. Поскольку точного и однозначного ответа на вопрос о

роли привязанности в развитии творческих способностей не существует, проведение исследований, направленных на изучение данного аспекта, имеет как теоретическую значимость для исследователей, так и практическую ценность для людей, воспитывающих одаренных детей и подростков. Новизна данной публикации определяется тем, что подобных исследований на отечественных выборках ранее не проводилось.

Целью настоящего исследования стало выявление роли привязанности в развитии творческих способностей. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд **задач**: 1) провести диагностику творческих способностей и качества привязанности учащихся художественного колледжа; 2) выполнить сравнительный анализ творческих способностей и качества привязанности учащихся в зависимости от профиля обучения и пола; 3) выявить взаимосвязь творческих способностей с качеством привязанности учащихся к близким людям; 4) выявить зависимость творческих способностей учащихся от качества привязанности к близким людям, профиля обучения и пола; 5) определить роль качества привязанности в развитии творческих способностей учащихся художественного колледжа.

В основу работы положена **гипотеза** о том, что интенсивные эмоциональные переживания по поводу близких отношений характеризуют личность с менее выраженными показателями творческого мышления.

Программа исследования

Методы. Для оценки творческого мышления участников исследования

мы применяли два теста из батареи тестов диагностики творческих способностей Ф. Вильямса в модификации Е. Е. Туник [8]: тест дивергентного (творческого) мышления и тест личностных творческих характеристик. Тесты Вильямса предназначены для комплексной диагностики креативности и оценивает как характеристики, связанные с творческим мышлением (когнитивный аспект креативности), так и личностные креативные характеристики (на основе данных самоотчета).

Для оценки качества привязанности применялся «Опросник привязанности к близким людям» Н. В. Сабельниковой и Д. В. Каширского. Опросник содержит две шкалы, измеряющие качество привязанности: *беспокойства* по поводу отношений с близким человеком и *избегания* близких отношений с другим человеком [5].

Полученные результаты были подвергнуты статистической обработке с

помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 23. В работе использованы W-критерий Шапиро-Уилка, корреляционный анализ К. Пирсона, t-критерий Стьюдента для независимых выборок и множественный иерархический регрессионный анализ (MRA).

Выборка. Исследование проходило в КГОУ СПО «Новоалтайское государственное художественное училище (техникум)». В исследовании принимали участие 62 студента 2 – 4-го курсов, отделений «Живопись» (N = 42; 67,7 %) и «Дизайн» (N = 20; 32,3 %), юноши (N = 10; 16,1 %) и девушки (N = 52; 83,9 %) в возрасте 17 – 19 лет (M = 17,7; SD = 0,3).

Результаты и обсуждение

Творческие способности. В табл. 1 представлены результаты исследования дивергентного мышления учащихся художественного колледжа с помощью теста Ф. Вильямса в сравнении с нормативными показателями.

Таблица 1

Результаты исследования дивергентного мышления учащихся (N = 62)
в сопоставлении с нормативными показателями

Показатели творческих способностей	Нормативные данные		Выборочные данные		t	p
	M	SD	M	SD		
Беглость мышления	9,4	1,3	12,00	0,00	1,99	≤ 0,05
Гибкость мышления	6,7	2,0	8,44	2,92	0,49	> 0,10
Оригинальность мышления	23,4	6,8	27,47	4,99	0,44	> 0,10
Разработанность мышления	15,7	9,4	18,10	7,38	0,20	> 0,10
Вербальные способности	24,2	5,2	16,82	5,62	0,96	> 0,10
Интегральный показатель дивергентного мышления	84,4	22,7	82,82	13,29	0,06	> 0,10

Условные обозначения. M – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение, t – статистика Стьюдента (независимые выборки), p – уровень значимости.

По табл. 1 можно сделать вывод о том, что практически по всем показателям творческих способностей (за исключением беглости мышления) учащиеся имеют значения, располагающиеся в границах средненормативных данных. Так, испытуемые демонстрируют в пределах нормы гибкость мышления, что проявляется в разнообразии продуцируемых ими типов идей и способности переходить от одной идеи к другой; оригинальность мышления, что выражается в нестандартности высказываемых идей, отступлении от очевидного, общепринятого взгляда на те или иные вещи; разработанность мышления, которая связана со способностью облагородить идею, расширить ее или добавить что-то свое к новой идее; вербальные способности,

проявляющиеся в богатстве словарного запаса, что выражается, в частности, в способности к образной передаче сути изображенного на рисунке.

Показатель, значимо превосходящий нормативный, был зафиксирован у учащихся художественного колледжа по шкале «Беглость мышления». Это характеризует участников исследования как людей, обладающих очень высокой продуктивностью мышления как его способностью к генерализации большого количества идей.

В табл. 2 представлены результаты исследования выраженности личностных творческих характеристик по тесту Ф. Вильямса у учащихся художественного колледжа в сравнении с нормативными показателями.

Таблица 2

Результаты исследования личностных творческих характеристик (N = 62)
в сравнении с нормативными показателями

Показатели творческих способностей	Нормативные данные		Выборочные данные		t	p
	M	SD	M	SD		
Способность пойти на риск, иметь смелость	15,3	5,2	17,02	4,16	1,99	> 0,10
Любознательность	16,4	4,3	16,00	4,01	0,49	> 0,10
Воображение	16,0	4,7	15,03	4,82	0,20	> 0,10
Сложность (комплексность) мышления	14,8	5,1	15,34	4,64	0,96	> 0,10
Интегральный показатель выраженности личностных творческих характеристик	62,1	18,0	61,74	15,38	0,06	> 0,10

Условные обозначения. M – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение, t – статистика Стьюдента (независимые выборки), p – уровень значимости.

Данные, представленные в табл. 2, указывают на то, что по всем показателям творческих способностей значения испытуемых лежат в границах нормы. Полученный результат указывает на то, что участники исследования в целом способны идти на риск, конструктивно воспринимать критику, строить предпо-

ложения, действовать в неструктурированных условиях, защищать собственные идеи; способны к поиску многих альтернатив, разбираться в сложных проблемах, приводить в порядок неупорядоченное; способны проявлять интерес и любознательность, находить выход в приводящих в замешательство ситуа-

циях, размышлять над скрытым смыслом явлений; уровень развития их воображения в целом дает им неплохие возможности для визуализации и построения мысленных образов того, чего никогда не было.

Сравнения учащихся разных профилей обучения. На следующем этапе исследования с помощью W-критерия Шапиро-Уилка было установлено, что все показатели, полученные в исследовании, подчиняются закону нормального распределения ($p > 0,10$), поэтому при проведении последующего анализа,

мы воспользовались методами параметрической статистики.

С помощью t-критерия Стьюдента было произведено сравнение характеристик творческого мышления у студентов, обучающихся на отделениях живописи и дизайна, а предварительно доказана однородность дисперсий в сравниваемых группах по критерию Ливиня.

В табл. 3 представлены значимые различия между группами, а в табл. 4 – описательная статистика для шкал теста Вильямса, для которых выявлены различия.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа выраженности творческих способностей студентов направлений «Живопись» (N = 42) и «Дизайн» (N = 20)

Показатель творческих способностей	Критерий Ливиня		t-критерий Стьюдента		
	F	p	t	df	p
Оригинальность мышления	0,079	0,780	2,92	60	0,005
Разработанность мышления	0,077	0,782	4,25	60	0,001
Вербальные способности	0,104	0,748	1,80	60	0,077
Интегральный показатель дивергентного мышления	0,465	0,498	4,06	60	0,001
Воображение	0,074	0,787	2,43	60	0,018
Сложность (комплексность) мышления	0,003	0,954	1,87	60	0,067

Примечание. F – статистика Фишера, p – уровень значимости, t – статистика Стьюдента, df – число степеней свободы.

Таблица 4

Описательная статистика (фактор «Профиль обучения»)

Показатель творческих способностей	Группа	N	M	SD	SEM
Оригинальность	Дизайн	20	30,00	4,90	1,10
	Живопись	42	26,26	4,62	0,71
Разработанность	Дизайн	20	23,20	7,16	1,60
	Живопись	42	15,67	6,21	0,96
Вербальные способности	Дизайн	20	18,65	5,03	1,12
	Живопись	42	15,95	5,73	0,88
Интегральный показатель дивергентного мышления	Дизайн	20	91,70	14,33	3,21
	Живопись	42	78,60	10,53	1,63
Воображение	Дизайн	20	17,10	4,54	1,02
	Живопись	42	14,05	4,68	0,72
Сложность (комплексность) мышления	Дизайн	20	16,90	4,70	1,05
	Живопись	42	14,60	4,48	0,69

Примечание. N – объем выборки, M – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение, SEM – стандартная ошибка среднего.

Сравнение показало, что у будущих дизайнеров лучше развиты оригинальность мышления, разработанность мышления, вербальные способности, воображение и комплексность мышления, а также интегральный показатель дивергентного мышления. Заметим при этом, что у обеих групп оказались максимально высокими показатели беглости мышления.

Сравнения по полу. На следующем этапе исследования было проведено сравнение творческих способностей юношей и девушек. В табл. 5 представлены данные об однородности дисперсий в сравниваемых выборках (критерий Ливиня) и результаты сравнения с помощью критерия Стьюдента для независимых выборок. По табл. 6 можно видеть описательную статистику для групп разного пола.

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа выраженности творческих способностей юношей и девушек

Показатель творческих способностей	Критерий Ливиня		t-критерий Стьюдента		
	F	p	t	df	p
Оригинальность мышления	0,451	0,505	-3,427	60	0,001
Разработанность мышления	0,525	0,471	-3,095	60	0,003
Интегральный показатель дивергентного мышления	1,558	0,217	-1,888	60	0,064
Склонность к риску	0,364	0,549	1,937	60	0,057

Примечание. F – статистика Фишера, p – уровень значимости, t – статистика Стьюдента, df – число степеней свободы.

Таблица 6

Описательная статистика (фактор «Пол»)

Показатель творческих способностей	Пол	N	M	SD	SEM
Оригинальность	Юноши	10	22,90	4,56	1,44
	Девушки	52	28,35	4,61	0,64
Разработанность	Юноши	10	11,90	5,61	1,77
	Девушки	52	19,29	7,12	0,99
Интегральный показатель дивергентного мышления	Юноши	10	75,70	9,57	3,03
	Девушки	52	84,19	13,54	1,88
Склонность к риску	Юноши	10	19,30	3,56	1,13
	Девушки	52	16,58	4,16	0,58

Примечание. N – объем выборки, M – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение, SEM – стандартная ошибка среднего.

Полученные результаты указывают на то, что показатели оригинальности и разработанности мышления статистически выше в группе девушек, также как и интегральный показатель по шкале Вильямса, тогда как склонность к риску более выражена у юношей.

Привязанность. На следующей стадии исследования с помощью опросника привязанности к близким людям Н. В. Сабельниковой и Д. В. Каширского выявлена степень выраженности качества привязанности учащихся к близким людям (табл. 7).

Результаты исследования качества привязанности

Качество привязанности	N	M	SD	SEM
Избегание	62	3,52	0,51	0,07
Беспокойство	62	3,07	0,87	0,11

Примечание. M – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение.

Полученный результат говорит о том, что показатели избегания и беспокойства учащихся колледжа находятся в границах нормы. Другими словами, испытуемые не проявляют выраженного беспокойства в отношении объектов своей привязанности и в целом не склонны избегать близких отношений с ними. Сравнение качества привязанности учащихся разных профилей обучения не выявило значимых различий между группами, различия не были установлены и по полу. Таким образом, участники исследования представляют собой однородную выборку по выраженности качества привязанности к другим людям.

Взаимосвязь творческих способностей и качества привязанности. Для выявления характера взаимосвязи качества привязанности и творческих способностей учащихся колледжа мы провели корреляционный анализ (по К. Пирсону). Проведенный анализ показал отсутствие связи избегания близких отношений с творческими способностями учащихся и наличие корреляционных связей с беспокойством относительно отношений с близкими людьми. Так, были установлены корреляционные зависимости между беспокойством по поводу отношений с близким человеком и оригинальностью мышления ($r = -0,26, p \leq 0,05$), стремлением к познанию ($r = 0,27, p \leq 0,05$), уровнем лю-

бознательности ($r = 0,28, p < 0,05$), вербальными способностями ($r = 0,45, p \leq 0,05$) и дивергентностью мышления ($r = 0,38, p \leq 0,05$).

Зависимость творческих способностей от качества привязанности, профиля обучения и пола. Результаты сравнительного и корреляционного анализа позволили нам поставить вопрос о роли привязанности в развитии творческих способностей учащихся. Для подтверждения этого предположения был проведен множественный иерархический регрессионный анализ (MRA), где независимыми переменными выступили: беспокойство (как качество привязанности), профиль обучения (дизайн / живопись) и пол. Заметим, что в роли предиктора не использовался показатель избегания близких отношений, так как он не имел значимых корреляций ни с одним из показателей развития творческих способностей. В качестве зависимых переменных в регрессионном анализе выступили характеристики творческого мышления (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, вербальные способности) и личностные характеристики творческой личности (любопытность, развитие воображения, способность разбираться в сложных задачах, склонность к риску), а также интегральные показатели по каждому из тестов Ф. Вильямса. Соответственно,

проводилась оценка одиннадцати регрессионных моделей, где предикторы оставались одними и теми же (беспокойство, профиль обучения и пол), а в качестве зависимой переменной последовательно выступали показатели творческих способностей по тестам Ф. Вильямса.

Проведенный анализ показал, что для 8 из 11 моделей коэффициент множественной детерминации оказался статистически значимым. Поэтому содержательной интерпретации были подвергнуты только эти модели (табл. 8).

Таблица 8

Результаты оценки качества регрессионных моделей

Номер модели	Показатель творческих способностей (зависимая переменная)	Характеристики модели		
		R ²	F	p
1	Оригинальность мышления	0,278	7,43	0,001
2	Разработанность мышления	0,308	13,12	0,001
3	Вербальные способности	0,067	4,28	0,013
4	Интегративный показатель дивергентного мышления	0,279	11,41	0,001
5	Склонность к риску	0,059	3,75	0,057
6	Воображение	0,308	5,87	0,018
7	Сложность (комплексность) мышления	0,159	3,66	0,017
8	Интегральный показатель личностных творческих характеристик	0,084	2,69	0,076

Примечание. R² – коэффициент детерминации, F – статистика Фишера, p – уровень значимости.

Непригодными же для анализа оказались регрессионные модели, в которых в роли зависимых переменных выступали такие характеристики творческих способностей, как любознательность и оригинальность мышления. Таким образом, выраженность этих творческих способностей не зависит как от качества привязанности, так и от профиля обучения или пола учащихся.

Модели 1 – 4. Перейдем к интерпретации первых четырех моделей, в которых в качестве зависимых переменных выступают показатели по тесту дивергентного мышления Ф. Вильямса. Согласно полученным результатам оригинальность мышления зависит от пола ($\beta = 0,332$, $t = 2,91$, $p \leq 0,005$), профиля обучения ($\beta = -0,259$, $t = 2,258$,

$p \leq 0,028$) и уровня беспокойства по поводу близких отношений ($\beta = -0,198$, $t = 1,757$, $p \leq 0,084$); разработанность идей обусловлена полом ($\beta = 0,283$, $t = 2,55$, $p \leq 0,013$) и профилем обучения ($\beta = -0,422$, $t = 3,81$, $p \leq 0,001$). Беспокойство по поводу близких отношений лежит в основе вербальных способностей личности ($\beta = -0,258$, $t = 2,07$, $p \leq 0,043$), а также интегрального показателя дивергентного мышления ($\beta = -0,253$, $t = 2,273$, $p \leq 0,027$).

Полученный результат означает, что оригинальность мышления выше у девушек с низким уровнем беспокойства по поводу близких отношений, обучающихся на отделении дизайна; разработанность идей больше свойственна девушкам того же профиля обучения; вербальные способности и

интегральный показатель дивергентного мышления в большей степени характерен для учащихся с низким уровнем беспокойства по поводу близких отношений.

Модели 5 – 8. Модели с пятой по восьмую, в которых в качестве зависимых переменных выступают показатели по тесту личностных творческих характеристик Ф. Вильямса, указывают на то, что готовность к риску обусловлена преимущественно полом учащихся ($\beta = -0,243$, $t = 1,937$, $p \leq 0,057$), развитие воображения связано с профилем получаемого ими образования ($\beta = -0,299$, $t = 2,423$, $p \leq 0,018$), способность разбираться в сложных идеях зависит как от пола ($\beta = -0,234$, $t = 1,894$, $p \leq 0,063$), так и от профиля обучения ($\beta = -0,252$, $t = 2,039$, $p \leq 0,046$) и беспокойства по поводу близких отношений ($\beta = -0,246$, $t = 2,025$, $p \leq 0,047$). И наконец, интегральный показатель личностных творческих характеристик определяется двумя факторами: полом ($\beta = -0,238$, $t = 1,865$, $p \leq 0,067$) и профилем обучения ($\beta = -0,222$, $t = 1,741$, $p \leq 0,087$).

Полученный результат говорит о том, что готовность к риску более свойственна юношам; воображение лучше развито у учащихся с отделения дизайна; способность разбираться в сложных идеях более характерна для юношей с низким уровнем беспокойства по поводу близких отношений, обучающихся на отделении дизайна; интегральный показатель творческих личностных характеристик также выше у юношей с этого отделения.

Таким образом, выраженное беспокойство по поводу отношений с близ-

кими людьми связано с низкими показателями таких творческих способностей, как оригинальность мышления, вербальные способности, интегральный показатель дивергентного мышления, а также способностью разбираться в сложных идеях. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что творческие способности в целом, так и по отдельным характеристикам менее развиты у респондентов с более выраженным беспокойством и переживаниями о своих актуальных взаимоотношениях со значимыми близкими, чем у респондентов, которые в меньшей степени волнуются о своих взаимоотношениях со значимыми людьми. Полученные данные могут быть осмыслены в русле теории Дж. Боулби, а именно его идеи о связи между привязанностью и исследовательской активностью. Согласно Дж. Боулби, интенсивные эмоциональные переживания по поводу близких отношений, требуя дополнительной энергии и времени, блокируют или, по крайней мере, снижают интерес субъекта к окружающему миру. Таким образом, в нашем исследовании конкретизируется данное положение теории Дж. Боулби в отношении творческих способностей учащихся художественного колледжа.

Выводы

Результаты представленного исследования позволяют сделать вывод о том, что отношения привязанности со значимыми близкими людьми (родителями, друзьями, любимым человеком) влияют на развитие творческих способностей личности. В частности, результаты исследования показали, что беспокойство по поводу качества отношений

с близкими людьми связано с проявлением вербальных способностей, способностью разбираться в сложных идеях, а также интегральным показателем дивергентного мышления. Чем больше юноша или девушка тревожится за свои взаимоотношения с объектом привязанности, тем менее ярко проявляются у него/нее эти показатели творческого мышления. Интегральный показатель личностных творческих характеристик в нашем исследовании оказался не связанным с качеством привязанности респондентов.

В ходе исследования выяснилось, что способность разбираться в сложных идеях зависит не только от качества привязанности к близким людям, но также и от пола, и от профиля обучения. Юношам больше, чем девушкам, свойственна готовность к риску. Юноши с низким уровнем беспокойства по поводу близких отношений, обучающиеся на отделении дизайна, имеют наиболее развитую способность

разбираться в сложных идеях в сравнении с другими группами респондентов.

Ограничением данного исследования, на наш взгляд, является неравномерное распределение респондентов по полу. В дальнейшем исследовании предполагается расширение выборки за счет представителей мужского пола.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в нем было конкретизировано положение теории Дж. Боулби о влиянии привязанности на развитие личности в отношении творческих способностей учащихся художественного колледжа. Теоретическая значимость работы связана с расширением научно-психологических представлений о привязанности как личностной предпосылке развития творческих способностей. Практическая значимость исследования заключается в дальнейшем подтверждении конвергентной валидности опросника привязанности к близким людям, стандартизированного авторами [5] и использованного в данной работе.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 320 с.
2. Боулби Дж. Привязанность : пер. с англ. / под общ. ред. Г. В. Бурменской. М. : Гардарики, 2003. 477 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 2002. 368 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер ком, 1998. 688 с.
5. Сабельникова Н. В., Каширский Д. В. Опросник привязанности к близким людям // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 14. С. 76 – 86.
6. Сабельникова Н. В. Приемные дети: особенности привязанности ко взрослым. Барнаул : Изд-во ААЭП, 2014. 164 с.
7. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1985. 328 с.
8. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб. : Речь, 2003. 96 с.
9. Ainsworth M., Blehar M., Waters E., Wall S. Patterns of Attachment. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1978. 392 p.
10. Aslan, E., İmamoğlu, S. Attachment styles in gifted children can creativity be correlated? // Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009, V. 17. Pp. 38 – 58.

11. Brennan K. A., Clark C. L., Shaver P. R. Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview // Attachment theory and close relationships / Eds. J. A. Simpson, W. S. Rholes. New York : Guilford Press, 1998. P. 46 – 76.
12. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. N. Y. : Mc-Gaw Hill, 1967. 538 p.
13. Hazan C., Shaver P. Romantic love conceptualized as an attachment process // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. V. 52. P. 511 – 524.
14. Hosseinikhah N., Vahedian M. A comparison of attachment styles and creativity among male and female university students // Innovation & Creativity in Human Science. 2011, V. 1. № 2. P. 89 – 109.
15. Thomson, P. Trauma, attachment, and creativity // T. Marks-Tarlow, M. Solomon, D. J. Siegel (Eds.) / Norton series on interpersonal neurobiology. Play and creativity in psychotherapy. 2018. P. 167 – 190.
16. Torrance E. P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs. N. Y. : Prentice-Hall, 1962. 278 p.

References

1. Bogoyavlenskaya D. B. Psixologiya tvorcheskix sposobnostej. M. : Akademiya, 2002. 320 s.
2. Boulbi Dzh. Privyazannost` : per. s angl. / pod obshh. red. G. V. Burmenskoj. M. : Gardariki, 2003. 477 s.
3. Druzhinin V. N. Psixologiya obshhix sposobnostej. SPb. : Piter, 2002. 368 s.
4. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. SPb. : Piter kom, 1998. 688 s.
5. Sabel`nikova N. V., Kashirskij D. V. Oprosnik privyazannosti k blizkim lyudyam // Psixologicheskij zhurnal. 2015. T. 36. № 14. S. 76 – 86.
6. Sabel`nikova N. V. Priemny`e deti: osobennosti privyazannosti ko vzrosly`m. Barnaul : Izd-vo AAE`P, 2014. 164 s.
7. Teplov B. M. Izbranny`e trudy`. V 2 t. T. 1. M. : Pedagogika, 1985. 328 s.
8. Tunik E. E. Modificirovanny`e kreativny`e testy` Vil`yamca. SPb. : Rech`, 2003. 96 s.
9. Ainsworth M., Blehar M., Waters E., Wall S. Patterns of Attachment. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1978. 392 p.
10. Aslan, E., İmamoğlu, S. Attachment styles in gifted children can creativity be correlated? // Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009, V. 17. Pp. 38 – 58.
11. Brennan K. A., Clark C. L., Shaver P. R. Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview // Attachment theory and close relationships / Eds. J. A. Simpson, W. S. Rholes. New York : Guilford Press, 1998. P. 46 – 76.
12. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. N. Y. : Mc-Gaw Hill, 1967. 538 p.
13. Hazan C., Shaver P. Romantic love conceptualized as an attachment process // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. V. 52. P. 511 – 524.
14. Hosseinikhah N., Vahedian M. A comparison of attachment styles and creativity among male and female university students // Innovation & Creativity in Human Science. 2011, V. 1. № 2. P. 89 – 109.
15. Thomson, P. Trauma, attachment, and creativity // T. Marks-Tarlow, M. Solomon, D. J. Siegel (Eds.) / Norton series on interpersonal neurobiology. Play and creativity in psychotherapy. 2018. P. 167 – 190.
16. Torrance E. P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs. N. Y. : Prentice-Hall, 1962. 278 p.

N. V. Sabelnikova, D. V. Kashirsky, V. V. Moshkina

THE ROLE OF ATTACHMENT IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS OF ART COLLEGE

The article presents the results of a study of the role of attachment to close people in the development of creative abilities of students at art college ($n = 62$). The "Questionnaire of Attachment to Close People" by Sabelnikova and Kashirsky based on ECR by Brennan, Cark and Shaver, and the battery of tests for diagnosing the creative abilities (F. Williams modified by E.E. Tunik). It was established that the anxiety about relations with loved ones is associated with low indicators of originality of creative thinking, verbal abilities, an integral component of creative thinking, and the ability to understand complex ideas. The paper concretizes the position of the theory of J. Bowlby on the influence of the quality of attachment to other people on the development of personality in relation to the creative abilities of students.

Key words: *creativity, attachment, students of art college.*

УДК 159: 95

С. А. Хазова, М. А. Крылова

МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ КАК РЕСУРС ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЙ АКТИВНОСТИ ВЗРОСЛЫХ*

В статье представлены результаты исследования ментальной репрезентации трудной жизненной ситуации, ее вклада в защитно-совладающую активность (совладающее поведение, механизмы психологической защиты). Описываются различные факторы субъективной оценки ситуации. Представлены результаты эмпирического исследования ($n = 169$, $M = 25,4$), в котором было установлено, что респонденты предпочитают использовать стратегии совладающего поведения: Планирование решения проблемы, Самоконтроль, Поиск социальной поддержки и механизмы психологической защиты: Компенсация, Отрицание, Вытеснение и Реактивные образования. Трудные жизненные ситуации связаны с работой, учебой, взаимоотношениями с окружающими, близкими людьми. На основе корреляционного анализа делается вывод о том, что ментальная репрезентация влияет на защитно-совладающую активность в трудных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: *ментальная репрезентация, трудная жизненная ситуация, совладающее поведение, механизмы психологической защиты, ресурсы.*

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00435А «Ментальные ресурсы субъекта при типичном и атипичном развитии: феноменология, динамика, факторы и механизмы формирования в онтогенезе».

Проблематика изучения преодоления личностью трудных жизненных ситуаций является актуальной в зарубежной и отечественной психологии уже на протяжении более 50 лет. Наиболее интенсивно исследуется влияние на совладание со стрессом различных личностных переменных (самооценка, locus контроля, достижения, межличностные отношения и др.), когнитивных процессов (память, внимание, мышление и др.), интеллекта, одаренности и т. д.

Для нас является важным факт опосредованного влияния на поведение человека в трудной жизненной ситуации (далее ТЖС) ее субъективной оценки (ментальной репрезентации, когнитивного оценивания). Идея о когнитивном оценивании в основном базируется на концепции Р. Лазаруса, в которой оценка стрессовой ситуации дается с точки зрения «угрозы», «вызова», «потери» [11]. Также о значимости данного феномена говорится в работах, например, М. А. Холодной, С. А. Хазовой, Е. А. Сергиенко, Н. В. Гришиной [5; 8; 10]. Подчеркивается, что разные люди применяют разные стратегии решения задач; используют разные способы кодирования информации; выстраивают разные ментальные репрезентации одной и той же ситуации. Е. В. Битюцкая, А. А. Корнеев обращают внимание на то, «...что восприятие (репрезентация) трудной ситуации является важным фактором, определяющим совладающее поведение» [3, с. 324]. Е. В. Битюцкая систематизировала критерии когнитивного оценивания и выделила восемь факторов оценки ТЖС: общие признаки ТЖС; неподконтрольность ситу-

ации; непонятность ситуации; необходимость быстрого, активного реагирования; затруднения в принятии решения; трудности прогнозирования ситуации; сильные эмоции; перспектива будущего [2]. О. В. Александрова выделяет шесть факторов оценки ситуации: «фактор стрессогенность/комфортность», «психологическое истощение/сохранность», «безысходная неопределенность/обнадеживающая определенность», «пассивный пессимизм/позитивная энергия», «установка на разрешимость/неразрешимость ситуации», «включенность (отстраненность) в ситуацию и ее значимость» [1, с. 122 – 124]. Таким образом, в работах разных авторов в той или иной формулировке встречаются оценки ситуации, характеризующие неопределенность, стрессогенность, истощение ресурсов, разрешимость, включенность и др. Это доказывает сходство основных оценочных категорий различных трудных жизненных ситуаций.

Цель данной статьи – представление результатов исследования ресурсной роли субъективной оценки трудных жизненных ситуаций в защитно-совладающей активности (совладающее поведение, защитные механизмы личности). Ключевым понятием нашего исследования является ментальная репрезентация. Вслед за М. А. Холодной под данным феноменом мы понимаем построение образа с оценкой ситуации. В зависимости от происходящего она может изменяться посредством интеллектуальных «усилий» человека [9].

Для диагностики защитно-совладающей активности мы применяли: Опросник способов совладания (ОСС)

Р. Лазаруса и С. Фолкман (1988) в адаптации Т. Л. Крюковой [и др.] (2003) [6]; Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) в адаптации Л. И. Вассермана и Е. А. Трифионовой (2005) [4]. Для изучения ментальной репрезентации трудной жизненной ситуации применялся анализ словесного описания трудной жизненной ситуации; когнитивного состава понятия (в данном задании дается инструкция: написать прилагательные, которые описывают понятие ТЖС); проективного рисунка (инструкция: нарисовать в образной форме ТЖС с учетом наиболее важных, существенных характеристик). Статистические методы: описательные статистики, корреляционный анализ, г-ранговая корреляция Спирмена.

В исследовании приняли участие 169 человек (120 женщин и 49 мужчин) от 18 до 35 лет, средний возраст 25,4 года.

Результаты исследования

Первая группа результатов касается ментальной репрезентации трудных жизненных ситуаций. При анализе описания ситуаций значимыми для построения образа оказались следующие характеристики: «общая / конкретная», «последствия» и «необходимость усилий». Наиболее частыми являются общие описания ситуации (36,11 % ответов респондентов): «*ситуация, в которой человек не знает, что делать и как себя вести...*» (С., 28 л.) и противоположные им конкретные описания (17,77 %), когда респонденты просто перечисляют те ситуации, которые актуально происходят в их жизни: «*Отсутствие денег на лечение...*» (И., 28 л.). Далее образ ситуации включает в себя представления о

ее последствиях (25,55 %): «*...ведет к нарушению эмоциональной, социальной и поведенческой сфер...*» (М., 33 г.), а также о тех усилиях или ресурсах, которые человек вкладывает в совладание с ней (11,66 %): «*...принятие сверхмер...*» (К., 21 г.), в том числе и с точки зрения социальной поддержки, ее возможности или необходимости (8,88 %) «*...это когда нет поддержки близких, их понимания*» (И., 25 л.).

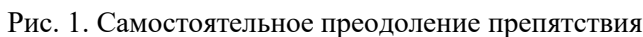
Анализ когнитивного состава понятия «трудная жизненная ситуация» позволил выделить следующие категории:

1. *Сила / слабость воздействия* (33,44 %) – сложная, трудная, болезненная, вредная, дискомфортная и др.
2. *Положительный / отрицательный эмоциональный фон* (20,37 %) – безразличная, негативная, нервная, грустная, отзывчивая и др.
3. *Опасность / безопасность* (13,49 %) – опасная, конфликтная, катастрофическая, критическая, поучительная и др.
4. *Непрогнозируемость / прогнозируемость* (13,24 %) – безысходная, непредсказуемая, безнадежная, жизненная, интересная и др.
5. *Временные характеристики* (10,01 %) – нежданная, чрезвычайная, рутинная, долгорешаемая, закономерная и др.
6. *Неразрешимость / разрешимость* (9,42 %) – решаемая, преодолимая, переживаемая, непоправимая, меняющаяся и др.

Здесь значительно преобладают оценки, связанные с тем, какое воздействие на человека оказывает жизненная ситуация: сильное, либо слабое, какие эмоции она вызывает. Это может свидетельствовать о том, что от адекватного восприятия своего эмоционального состояния зависит адекватное принятие решений в стрессовой ситуации. Как

спит ребенок. 5. *Стихийные бедствия* (8,02 %) – обвал жилого дома, пожар. 6. *Крик о помощи* (8,02 %) – знаки восклицания, сигнал «SOS». 7. *Работа, безработица, финансовые трудности* (7,4 %) – закрытый завод, перед которым стоят люди, отсутствие денежных средств на еду, неудовлетворение от работы. 8. *Поломка техники* (6,17 %) – взрывающийся компьютер, сломанный автомобиль, разбитый телефон.

В отличие от вербальных описаний в изобразительных метафорах ситуация не всегда предстает как однозначная и конкретная, зачастую появляются более глобальные проблемы: безработица, природные катаклизмы, разрушения, сиротство. Так, например, те молодые люди, которые связывают ТЖС с обязательным ее решением, преодолением, изображают человечков в ямах, тупиках, лабиринтах, пытающихся найти способ выбраться из данного положения – где-то самостоятельно (рис. 1), где-то с помощью других людей (рис. 2).



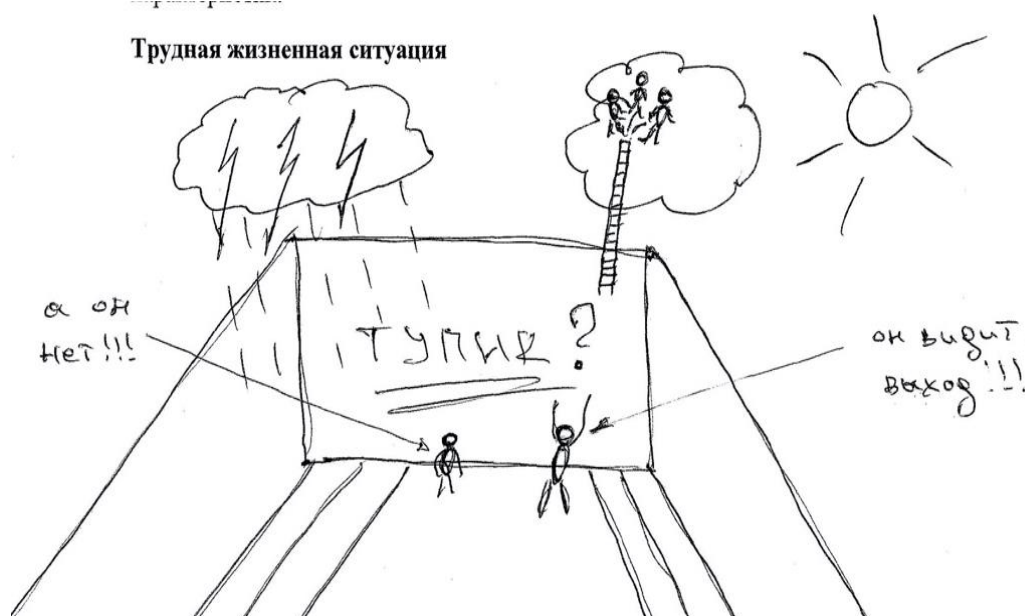


Рис. 2. Преодоление препятствия с помощью других

Это может свидетельствовать о том, что критерий преодолемости / непреодолимости в восприятии ситуации является чрезвычайно важным. Эти данные подтверждают результаты исследования О. В. Александровой, в котором родственники тяжелобольных детей тем лучше совладают с ситуацией болезни, чем чаще воспринимают ее «...как преодолемую; ... скорее как разрешимую; как внушающую оптимизм» [1, с. 126].

В метафорических изображениях часто присутствуют увядающие растения, которые нужно поливать, подкармливать, чтобы они продолжали свой рост дальше. Такие образы могут быть связаны как с необходимостью поддержки со стороны, помощи специалистов, значимых других для преодоления возникшей трудности, так и с состоянием истощения и недостаточности ресурсов [10, с. 13]. В изображениях человека, которого поражает молния, либо находящегося в одиночестве

под дождем, находят отражение ситуации затрудненного общения, на это обращает внимание А. Г. Самохвалова в своем диссертационном исследовании [7]. Пожар, разрушения, взрывы, катастрофы рисуют молодые люди, которые ассоциируют ТЖС с глобальными проблемами общества.

Далее, нами анализировалась защитно-совладающая активность респондентов в трудных ситуациях. Трудные жизненные ситуации, которые респонденты обозначали для себя в Опроснике способов совладания, были связаны с работой (23,07 %), ссорой/разлукой с близким человеком (18,93 %), проблемами в учебе (13,01 %), финансовыми трудностями (12,42 %), болезнью/смертью близкого (11,83 %), поломкой техники, авариями (8,28 %), переездом (4,73 %) и другими проблемами (7,69 %).

Результаты исследования стратегий совладания и механизмов психологических защит представлены в табл. 1.

Таблица 1

Выраженность стратегий совладания и механизмов психологических защит

Стратегия совладающего поведения	М	SD
Конфронтативный копинг	41,90	18,12
Дистанцирование	41,94	19,86
Самоконтроль	59,79	18,69
Поиск соц. поддержки	58,51	21,82
Принятие ответственности	54,23	25,03
Бегство-избегание	44,77	21,55
Планирование решения проблемы	62,19	21,02
Положительная переоценка	50,77	21,87
Механизм психологической защиты	М	SD
Отрицание	47,50	26,88
Вытеснение	40,96	27,63
Регрессия	44,62	31,03
Компенсация	50,89	29,26
Проекция	36,52	28,08
Замещение	47,96	28,52
Интеллектуализация	34,99	26,61
Реактивные образования	47,26	30,76

По результатам дескриптивной статистики защитно-совладающей активности видно, что наиболее используемыми стратегиями совладания являются стратегии Планирование решения проблемы ($M = 62,19$, $SD = 21,02$), Самоконтроль ($M = 59,79$, $SD = 18,69$), Поиск социальной поддержки ($M = 58,51$, $SD = 21,82$). Иными словами, респонденты стараются решать обозначенные трудности: сосредотачиваются на проблеме, выстраивая план дальнейших действий, учитывают предыдущий опыт либо пытаются найти другие способы совладания с трудностями. Они прибегают к когнитивному контролю эмоций и поведения, стараются не показывать своих чувств, не делать поспешных выводов, пытаются представить в похожей ситуации значимых других, их действия, возможно, оставляют ситуацию без внимания. Они используют помощь, поддержку близких, разговаривают о своих чувствах, ищут

информацию о возникшей ТЖС у специалистов, в сети Интернет, спрашивают совета. Кроме того, вступают в действие и защитные механизмы, в частности Компенсации ($M = 58,89$, $SD = 29,26$), при которой происходит замещение недостающих личностных качеств и потребностей; Отрицание ($M = 47,50$, $SD = 26,88$), когда игнорируется тревожащая информация, наносящая ущерб самооценке, самосознанию, самоощущению, в целом Я-концепции либо социальному положению; Замещение ($M = 47,96$, $SD = 28,52$) – перенос негативных эмоций на доступный объект для снятия напряжения, Реактивное образование ($M = 47,26$, $SD = 30,71$).

Именно Реактивные образования рассматриваются учеными как самая нежелательная защита, так как человек ведет себя неадекватно, демонстрируя инфантильное поведение и эмоциональные реакции.

На заключительном этапе был сделан корреляционный анализ с целью установления взаимосвязей между совладающим поведением, защитными механизмами и особенностями ментальной репрезентации трудной жизненной ситуации.

Таблица 2

Связь защитно-совладающей активности с компонентами ментальной репрезентации трудной жизненной ситуации ($p \leq 0,05$)

Стратегия совладающего поведения	Описание ТЖС	Когнитивный состав понятия	Проективный рисунок
Конфронтативный копинг	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>
Дистанцирование	<i>Связи не выявлены</i>	Временные характеристики ($r = -0,166$)	<i>Связи не выявлены</i>
Самоконтроль	Конкретное указание ($r = 0,179$)	Временные характеристики ($r = 0,265$)	<i>Связи не выявлены</i>
Поиск соц. поддержки	<i>Связи не выявлены</i>	Безопасность ($r = 0,159$)	<i>Связи не выявлены</i>
Принятие ответственности	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>
Бегство-избегание	Поддержка других ($r = 0,164$)	Временные характеристики ($r = -0,216$)	<i>Связи не выявлены</i>
Планирование решения проблемы	Конкретное указание ($r = 0,153$)	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>
Положительная переоценка	<i>Связи не выявлены</i>	Временные характеристики ($r = 0,173$)	<i>Связи не выявлены</i>
Механизм психологической защиты	Описание ТЖС	Когнитивный состав понятия	Проективный рисунок
Отрицание	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>
Вытеснение	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>
Регрессия	<i>Связи не выявлены</i>	Временные характеристики ($r = -0,165$)	<i>Связи не выявлены</i>
Компенсация	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>
Проекция	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>
Замещение	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>	<i>Связи не выявлены</i>
Интеллектуализация	<i>Связи не выявлены</i>	Временные характеристики ($r = 0,168$)	Преодоление препятствий, принятие решений ($r = 0,184$)
Реактивное образование	<i>Связи не выявлены</i>	Эмоции ($r = 0,153$), временные характеристики ($r = -0,165$)	Одиночество ($r = -0,205$)

Из табл. 2 видно, что с защитными механизмами личности несколько меньше взаимосвязей, нежели со стратегиями совладающего поведения, при этом не выявлены корреляции словесных описаний ситуаций с механизмами защиты. Вероятно, это связано с тем, что защитные механизмы и вербализация переживаний относятся к разным пластам опыта: любая вербализация связана с осознанием, в то время как механизмы защиты являются неосознаваемыми. Аналогично может быть объяснено отсутствие корреляций особенностей проективного рисунка со стратегиями совладания: в рисунке отражены неосознаваемые компоненты, в то время как совладающее поведение рассматривается как осознанное социальное поведение субъекта.

Далее наиболее значимым аспектом ментальной репрезентации ТЖС является отражение и оценка временных характеристик, которые положительно коррелируют со стратегиями совладания Самоконтроль ($r = 0,265$), Положительная переоценка ($r = 0,173$) и зрелым механизмом защиты Интеллектуализация ($r = 0,168$), а также Бегством-избеганием ($r = -0,216$), Дистанцированием ($r = -0,166$), Регрессией ($r = -0,165$) и Реактивным образованием ($r = -0,165$). Тем самым более точное понимание характера и частоты возникновения, длительности ситуации приводит к более адекватной активности – контролю состояния, приданию положительного смысла, извлечению опыта, рациональному перетолковыванию происходящего, что в будущем, возможно, приведет к более продуктивному преодолению стресса. В то же время неадекватная временная оценка приводит к неадекватным вариантам

поведения: избеганию решения, отстранению от ситуации или инфантильным формам поведения.

Важным параметром репрезентации ситуации для организации поведения является ее конкретность (болезнь, инвалидность, отсутствие работы, жилья, денег, смерть близких и др.), которая коррелирует со стратегией самоконтроля ($r = 0,179$) и планированием решения проблемы ($r = 0,153$). Точность и дифференцированность образа ситуации, выделение ее наиболее релевантных характеристик при построении ментальной репрезентации отмечаются многими авторами [10, с. 13]. Интересно, что в проективном рисунке изображение преодоления препятствий положительно связано ($r = 0,184$) с наиболее зрелым механизмом психологической защиты Интеллектуализацией, когда негативные переживания, трудности преодолеваются с помощью логических установок и объяснений, уменьшения ее значимости.

Логичной выглядит связь оценки ситуации с точки зрения ее опасности и угрозы с поиском социальной поддержки ($r = 0,159$). Одновременно описание ситуации с точки зрения необходимости помощи снижает активность и самостоятельность при совладании и приводит к избеганию личных усилий ($r = 0,164$), а наличие в рисунке маркеров одиночества ($r = -0,205$) снижает вероятность защиты по типу реактивного образования.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить об адекватной ментальной репрезентации ситуации, опирающейся на наиболее релевантные ее характеристики, как о ресурсе защитно-совладающей активности личности.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. При построении образа трудной жизненной ситуации взрослые люди опираются прежде всего на такие ее характеристики, как конкретность, важность последствий, необходимость личных усилий и вложения ресурсов, необходимость социальной поддержки и помощи. Значимыми являются сила воздействия, возникающие эмоции и их знак, оценка опасности, временные параметры, а также прогнозируемость и разрешимость ситуации.

2. Для реализации защитно-совладающей активности наиболее релевантными являются временные параметры ситуации, такие как неожиданность возникновения, долгосрочность действия, необходимость длительных усилий по преодолению.

3. Наиболее тесно ментальная репрезентация ситуации связана с осознанными стратегиями совладания в противовес защитным механизмам.

Литература

1. Александрова О. В. Дифференциально-психологические факторы переживания и копинг поведения взрослых в трудной жизненной ситуации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. СПб., 2017. 245 с.
2. Битюцкая Е. В. Методика «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций»: результаты апробации // Вестник интегративной психологии. Ярославль, 2013. С. 62 – 64.
3. Битюцкая Е. В., Корнеев А. А. Факторная структура опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Междунар. науч. конф. 26 – 28 сент. 2019. Кострома : Изд-во КГУ, 2019. Т. 2. С. 324 – 327.
4. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля : пособ. для психологов и врачей / Л. И. Вассерман [и др.]. СПб. : Изд-во СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005. 54 с.
5. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 121 – 131.
6. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Изд. 2-е, испр., доп. Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова : Авантитул, 2010. 64 с.
7. Самохвалова А. Г. Структурно-динамическая концепция затрудненного общения в онтогенезе ребенка : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. Кострома, 2015. 673 с.
8. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 352 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
10. Холодная М. А., Хазова С. А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. № 5. С. 5 – 17.
11. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N. Y., 1984. 445 p.

References

1. Aleksandrova O. V. Differentsial'no-psixologicheskie faktory` perezhivaniya i koping povedeniya vzrosly`x v trudnoj zhiznennoy situacii : dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.13. SPb., 2017. 245 s.
2. Bityuczkaya E. V. Metodika «Kognitivnoe ocenivanie trudny`x zhiznenny`x situacij»: rezul'taty` aprobacii // Vestnik integrativnoj psixologii. Yaroslavl`, 2013. S. 62 – 64.
3. Bityuczkaya E. V., Korneev A. A. Faktornaya struktura oprosnika «Tipy` orientacij v trudny`x situacijax» // Psixologiya stressa i sovladayushhego povedeniya: vy`zovy`, resursy`, blagopoluchie : materialy` V Mezhdunar. nauch. konf. 26 – 28 sent. 2019. Kostroma : Izd-vo KGU, 2019. T. 2. S. 324 – 327.
4. Psixologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya : posob. dlya psixologov i vrachej) / L. I. Vasserman [i dr.]. SPb. : Izd-vo SPbNIPNI im. V. M. Bextereva, 2005. 54 s.
5. Grishina N. V. Psixologiya social'ny`x situacij // Voprosy` psixologii. 1997. № 1. S. 121 – 131.
6. Kryukova T. L. Metody` izucheniya sovladayushhego povedeniya: tri koping-shkaly`. Izd. 2-e, ispr., dop. Kostroma : Izd-vo KGU im. N. A. Nekrasova : Avantitul, 2010. 64 s.
7. Samoxvalova A. G. Strukturno-dinamicheskaya koncepciya zatrudnennogo obshheniya v ontogeneze rebenka : dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.13. Kostroma, 2015. 673 s.
8. Sergienko E. A., Vilenskaya G. A., Kovaleva Yu. V. Kontrol` povedeniya kak sub`ektnaya regulyaciya. M. : Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2010. 352 s.
9. Xolodnaya M. A. Psixologiya intellekta: paradoksy` issledovaniya. SPb. : Piter, 2002. 272 s.
10. Xolodnaya M. A., Xazova S. A. Fenomen konceptualizacii kak osnova produktivnosti intellektual'noj deyatel'nosti i sovladayushhego povedeniya // Psixologicheskij zhurnal. 2017. № 5. S. 5 – 17.
11. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N. Y., 1984. 445 p.

S. A. Khazova, M. A. Krylova

MENTAL REPRESENTATION OF DIFFICULT LIFE SITUATIONS AS A RESOURCE OF PROTECTIVE AND COPING ACTIVITY OF ADULTS

The article presents the results of a study of the mental representation of a difficult life situation, its contribution to protective and coping activity (coping behavior, mechanisms of psychological protection). Various factors of subjective assessment of the situation are described. It is said that in the works of different authors there are similar characteristics of difficult life situations. The article presents the results of an empirical study ($n = 169$, $M = 25,4$), which showed that respondents prefer to use coping strategies: problem-solving planning, self-control, search for social support, and psychological defense mechanisms: Compensation, Denial, Repression, and Reactive formations. Difficult life situations are associated with work, study, relationships with others, close people. Based on the correlation analysis, it is concluded that mental representation affects protective and coping activity in difficult life situations.

Key words: *mental representation, difficult life situation, coping behavior, mechanisms of psychological protection, resources.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 371.388.6

Л. И. Губернаторова

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО ФИЗИКЕ

В статье раскрыта необходимость инновационного обновления подходов к проектированию содержания урочной и внеурочной деятельности по физике в соответствии с компетентностным подходом. Особое внимание уделено инновационной форме проведения олимпиад по физике – деятельностной олимпиаде, показана возможность достижения на ее основе инновационных образовательных результатов обучения – формирования целостной системы универсальных учебных действий и компетентностей школьников.

Ключевые слова: инновационное образование, качество современного физического образования, внеурочная деятельность по физике, компетентностный подход в обучении физике.

Становление и развитие модели новой российской школы, модели новой и инновационной системы российского образования исходит из идеи осуществления принципиально нового взгляда на сущность, цели и содержание образования и его значимости в целостной культуре Российского государства.

Тем самым в начале XXI века в мировом образовательном пространстве образовательные результаты, формируемые в процессе обучения на всех звеньях школьного обучения, стали связываться с необходимостью формирования базовой грамотности, необходимых компетенций и качеств личности школьника. К числу фундаментальных компетенций стали относить критическое мышление,

креативность, коммуникацию и кооперацию – 4 К-компетенции.

В нашей стране инновационная трансформация российского образования идет в рамках разработанного проекта «Универсальные компетентности и новая грамотность» (УКНГ), инициированного Благотворительным фондом «Вклад в будущее» в 2017 году. Этот проект направлен на концептуальное прояснение содержания и факторов трансформации школьного образования, в рамках которой должны быть получены ответы на три конкретных вопроса:

- какие универсальные компетентности и виды грамотности важны;
- как их формировать в школе;

- как для этого начать трансформировать российскую школу уже сейчас.

В проекте УКНГ компетентность понимается как способность эффективно мобилизовать (выбирать и использовать наиболее подходящие) знания и умения для решения поставленных задач. При этом выделяются три группы наиболее значимых компетенций – компетентность мышления, компетентность взаимодействия с другими и компетентность взаимодействия с собой.

В содержании компетентности мышления представлены:

- понимание, анализ и интерпретация задачи, поиск и выделение закономерностей в массиве фактов, идентификация неявно заданных качеств предметов и явлений, выстраивание причинно-следственных цепочек, выделение главного, противоречий, аналогий, построение классификаций;

- креативное мышление, изобретательность (продуктивное действие в ситуациях новизны и неопределенности, при недостатке информации, создание собственного продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и оригинальностью);

- системное мышление, симуляционное моделирование комплексных процессов и явлений, учет значимых факторов, принятие решений в изменчивой среде, управление рисками, компенсация провалов и сохранение устойчивости системы, выбор баланса между скоростью при выполнении известного алгоритма и адаптивностью к изменившимся условиям.

Компетентность взаимодействия с другими включает в себя:

- кооперативность, способность к сотрудничеству, совместной работе

(cooperation/collaboration), в том числе в роли лидера и в роли участника команды, ответственность и ее распределение, координация действий внутри команды;

- способность договариваться (убеждать, аргументировать свою позицию и принимать чужую, в том числе с учетом социальных и культурных различий), разрешать конфликты, осознавать возможные объективные противоречия в интересах разных сторон и учитывать их при принятии решений.

Компетентность взаимодействия с собой предусматривает включение следующих умений:

- саморегуляция, самоконтроль, в том числе распознавание своих эмоций и управление ими;

- самоорганизация – способность человека рефлексивно относиться к своей деятельности, мобилизовать себя на выполнение задач, способность выбирать стратегию настойчивости или гибкости.

Указанные компоненты компетенций не абсолютны, они могут добавляться и корректироваться.

При этом становится очевидным: процесс формирования УУД и универсальных компетенций должен пронизывать все направления образовательной деятельности как урочной, так и внеучебной, включая в себя и систему дополнительного образования.

В данной статье представлен опыт формирования универсальных учебных действий и компетенций на основе деятельности олимпиады по физике, проводимой в течение ряда лет на профилях физико-математического образования Педагогического института Владимирского государственного университета

имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых для школьников г. Владимира.

Деятельностная олимпиада по физике планировалась как формирование опыта нового образовательного взаимодействия с детьми и подростками школ, создающими условия для интенсивного погружения в ценностное и смысловое содержание физики как элемента человеческой культуры.

Это нетрадиционная академическая олимпиада. Сама структура и содержание олимпиады создавали условия для формирования умения задавания вопросов как природе, так и себе, необходимости содержательного обсуждения путей решения открытых задач при работе в группах (до шести человек) и микрогруппах (по два человека), т. е. приобретения опыта командной работы в ходе выполнения проекта, а через это – создания условий для формирования различного вида необходимых УУД и компетенций.

Задания олимпиады состоят из качественных задач с практической составляющей. Участвуют школьники, у которых уже есть физика как школьная дисциплина (7-й класс), и те школьники, у которых ее нет (4 – 6-й классы).

Одна из целей проекта: пропедевтическое знакомство с физикой учащихся младших классов (4 – 5 – 6-й классы), инициация к изучению этого учебного предмета и становление устойчивого познавательного интереса школьников 7-го класса.

Задачи:

- развитие и углубление мотивации к изучению физики;
- создание условий для формирования у школьников культуры постановки физического эксперимента (формирование экспериментальных умений);

– становление умения практического применения знаний в различных, в том числе и нетиповых, ситуациях.

Участие в олимпиаде – групповое (группа состоит из двух человек). В каждую группу добавляются наставник (помощник) и судья. Помощник – это представитель от организаторов олимпиады (*студент*), который выполняет опасную работу для избегания несчастных случаев с детьми (*работа с ножом, шилом, открытым пламенем ...*). Судья – это представитель от организаторов олимпиады (*студент*), который оценивает выполнение и результаты деятельности команд.

Структура деятельностной олимпиады включала в себя следующие этапы в организации исследовательской познавательной деятельности участников.

1. Постановка проблемы (цели, задачи будущей деятельности), т. е. мотивация детей на деятельность (погружение в проект).

2. Блок учебной информации (2 – 3 мин). Предлагались пути решения поставленной проблемы на основе обсуждения участниками микрогруппы осознанной проблемы, в ходе которого проговаривались основные элементы будущей деятельности.

3. Практикум. Происходила исследовательская деятельность на основе проведения запланированных опытов, создание необходимых экспериментальных установок и технических устройств. Одновременно осуществлялись комментарии по ходу деятельности, общение.

4. Итог – защита выполненного проекта. Каждой командой проговаривалась проблема и тот путь, метод, с помощью которого эту проблему получилось устранить. Дополнительно выявлялось

отношение участников к получившемуся продукту (рефлексия).

Системообразующим элементом деятельности всех участвующих в олимпиаде является проблемная ситуация – начало, мотивирующее творческую деятельность каждого. Это – то, что должно оказаться неожиданным для участников, в чём-то загадочным, и которое осознавалось на этапе погружения в проект. При осмыслении этой проблемной ситуации должен обязательно произойти внутренний эмоциональный конфликт, чувство удивления от неожиданной ситуации, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответа. Такой же процесс можно наблюдать в лабораториях учёных, исследователей, когда длительный поиск приводит порой к разрыву со старой теорией, старой и известной системой знаний.

И поскольку природа наиболее активно, системно исследуется и познается в научных лабораториях, то исследования школьников организовывались в учебных физических лабораториях.

Каждая годовая сессия олимпиады посвящена детальному рассмотрению какого-то одного природного феномена и смежных с ним явлений, т. е. носит тематический характер. В данной статье показана методология разработки, проведения и формирования содержания олимпиады в рамках проекта «Мир в песчинке».

На этапе погружения в проект все микрокоманды собираются в одной аудитории, и ведущий предлагает погрузиться в виртуальную, специально созданную организаторами олимпиады ситуацию (далее приводится созданный авторский текст). Погружение в проект осуществляется двумя ведущими.

«Здравствуй, ребята! Мы рады приветствовать вас сегодня. Нам в руки совершенно неожиданно попала капсула времени (показывает капсулу), а внутри мы нашли манускрипт (показывает). Текст манускрипта нам показался интересным, и мы представляем его вам для дальнейших лабораторных исследований (текст дополнительно представляется на слайде).

*«Выслушай то, что скажу, и ты сам, несомненно, признаешь,
Что существуют тела, которых мы видеть не можем.*

*.....
Стало быть, ветры – тела, повторяю, незримые нами,
Раз и по свойствам они, и по действиям могут сравниться
С водами мощными рек, обладающих видимым телом.*

*Далее, запахи мы обоняем различного рода,
Хоть и не видим совсем, как в ноздри они проникают.*

*И, наконец, на морском берегу, разбивающем волны,
Платье сыреет всегда, а на солнце вися, оно сохнет;*

Видеть, однако, нельзя, как влага на нем оседает,

Как и не видно того, как она исчезает от зноя.

*Значит, дробится вода на мельчайшие части,
то недоступны они совершенно для нашего глаза».*

– Как Вы думаете, какова главная идея содержания этого манускрипта? Вам предстоит ее сформулировать (это первое и главное задание) и доказать свою догадку в лабораториях естествознания.

– Чтобы Вы смогли сформулировать эту идею, погрузимся в историю естествознания, в историю физики. Над этой идеей задумывались многие философы-мыслители древних времён. Одним из них был Демокрит. Демокрит жил около 2500 лет назад и владел настолько обширными и энциклопедическими знаниями, что ни одна научная сфера не проходила философа стороной. Математика, этика, физика, астрономия, техника, медицина, филология и даже теория музыки – везде Демокрит чувствовал себя как рыба в воде. Также Демокрит считается одним из первых составителей древнегреческого календаря.

– Давайте задумаемся над словами этого великого философа: «Нет ничего кроме и пустоты. Все прочее – впечатления». Как вы могли заметить, в этой цитате пропущено слово. Мы предлагаем вам поразмышлять и найти, какого слова не хватает в этой фразе. А чтобы вам было проще догадаться, какое слово пропущено, посмотрим небольшой фрагмент (далее демонстрируется мультфильм «Зайчик и микроскоп»).

– Какое же слово пропущено в цитате?

– Атом.

– Да, теперь мы сможем полностью прочесть изречение Демокрита: «*Нет ничего кроме атомов и пустоты. Все прочее – впечатления*». Поэтому тема нашего **проекта-исследования**: «*Мир в песчинке*».

– Итак, сегодня мы предлагаем вам убедиться, что все тела состоят из мельчайших частиц. Но у вас не будет под рукой микроскопа, который помогает разглядеть микромир, как его не было и у

Демокрита. Но это не беда, своеобразным микроскопом обладает каждый из вас. Как вы думаете, с помощью чего человек может познавать тайны природы и даже «заглядывать внутрь» того, что обычными глазами не видимо. Так что же это?

–

– В качестве микроскопа Вы будете использовать свой ум, интеллект или свои мыслительные способности и умение рассуждать, делать выводы.

– Работа предстоит серьезная и большая. Проводить исследования предстоит в трех лабораториях. Для исследования в каждой лаборатории вам будет представлен журнал для лабораторных исследований. Эти журналы вы будете заполнять как настоящие ученые-исследователи.

– В процессе работы вы должны будете исследовать газы, жидкости и твердые тела и на основе опытов доказать, что все они состоят из частиц, между которыми есть пустота, что частицы непрерывно и хаотически движутся и взаимодействуют друг с другом. Это в современной науке считается основными положениями молекулярно-кинетической теории. И вам предстоит не просто запомнить эту информацию, а убедиться и переоткрыть это самостоятельно.

Для проведения исследований на столах у каждой команды располагаются приборы, которые необходимо самостоятельно выбрать для проведения конкретного опыта при обосновании каждого утверждения. При этом для каждого положения необходимо провести не менее трех опытов. При меньшем количестве опытов получаемые командой баллы снимаются. Ниже представлена только часть возможных опытов.

В лаборатории «Газы» были подобраны опыты.

Все вещества состоят из частиц

1. Опыт с газировкой (поднятие пузырьков газа через толщу воды).
2. Опыт с шариком (надуть шарик).
3. Опыт с шипучей таблеткой (поднятие пузырьков газа через толщу воды).

Частицы непрерывно и хаотически движутся

1. Тещин язык.
2. Распространение запаха (освежитель воздуха).
3. Лавовая лампа.
4. Можно любой опыт из предыдущих, но с новой целью.

Частицы взаимодействуют друг с другом

1. Сжатие пустой пластиковой бутылки (сопротивление при сжатии).
2. Создание фигур из продолговатых шариков (сопротивление воздуха в шариках при сжатии).
3. Опыт с поршнем (шприц) (сопротивление воздуха при движении шприца).

В лаборатории «Жидкости» были подобраны опыты.

Существование молекул в жидкости

1. Окрашивание воды зеленкой.
2. Смешивание холодной и горячей воды.
3. Окрашивание воды йодом (молоком).

Молекулы находятся в непрерывном, беспорядочном движении

1. Опыт с намоканием губки.
2. Окрашивание лакмусовых бумажек слюной.
3. Намокание бумажной салфетки, опущенной в тарелку с водой.

4. Опыт «Живая радуга». Размывание поставленных фломастером цветных точек на бумажных полосках, опущенных в воду.

Молекулы взаимодействуют между собой

1. Слияние двух капель воды.
2. Слипание полосок, намоченных бумажных султанчиков.
3. «Прилипание» пластикового поддона к воде.
4. Капля висит на пипетке.

Лаборатория «Твёрдые тела»

Твёрдые тела состоят из молекул

1. Дробление твёрдых тел (кубик сахара, соль, мел).
2. Растворение твердых тел в жидкости (сахар, соль, марганцовка).
3. Измельчитель (лист бумаги или салфетки).

Молекулы в твёрдых телах движутся

1. Окрашивание воды марганцовой.
2. Окрашивание воды пакетиком с заваркой чая.
3. «Мы одно целое» (два куса пластилина).

Молекулы в твёрдых телах взаимодействуют между собой

1. Деформирование тел при сжатии (резиновый шнур, ластик) (ощущение сопротивления).
2. Опыт со склеиванием (бумага, клей-карандаш).
3. Невозможность или трудность при разрыве твердых тел (любого твердого тела: ластика, гвоздя, карандаша).

Заметим еще раз, что при подготовке к олимпиаде было разработано избыточное количество опытов, поскольку школьники могли выбрать разное оборудование.

Учитывая разный возраст участников олимпиады, в процессе ее подготовки были разработаны содержательные подсказки по выбору оборудования и планам проведения опытов. В качестве примера приведем содержание возможного опыта в лаборатории по твердым телам – опыт с пластиковым поддоном. *«Подвесьте пластиковый поддон (можно использовать контейнер для нарезки продуктов в магазине) в горизонтальном положении на пружине (берется пружина на динамометре Бакушинского). Снизу к поддону поднесите широкий сосуд с водой до соприкосновения поддона с поверхностью воды. Затем сосуд с водой медленно опустите. Пронаблюдайте, что будет происходить (растяжение пружины). Сделайте вывод. Возможен второй вариант опыта: на широкую тарелку с водой опустите поддон и медленно поднимайте его вверх. Что Вы будете наблюдать (пружина (резинка) начинает растягиваться). Сделайте вывод».*

Как уже указывалось, в процессе погружения в проект школьникам было необходимо заполнять лабораторные журналы по разработке опытов, подборке оборудования и по содержанию исследовательской деятельности. Именно содержание журналов было ориентировано на создание условий для формирования системы различных УУД и компетентностей школьников. При работе в каждой лаборатории учащимся было необходимо заполнять следующие графы:

№ опыта	Приборы и принадлежности	Гипотеза	Что наблюдали	Вывод (подтвердилась ли гипотеза)

Особое внимание при проведении олимпиады было уделено разработке критериев оценивания исследований учащихся. Здесь необходимо было учитывать множество факторов. Первое – в олимпиаде участвовали школьники различного возраста – с 4 по 7-й классы. Второе – абсолютное большинство из них, кроме семиклассников, не изучали физику. Третье – самое важное – необходимо было оценивать формируемые УУД и компетенции. Данный аспект является проблемным полем дидактики и требует нестандартных решений. Главная сложность была связана с созданием условий для формирования навыков формулирования гипотезы проводимого исследования. Сложность связана с тем, что в школьной практике этому умению практически не обучают. Для выполнения задачи было решено предварительно каждому наставнику показать группе образец составления и формулирования гипотезы. Например, к опытам по обнаружению молекулярного строения твердого тела – опыт по растворению твердых тел в жидкости: «Если твердое тело состоит из мелких частиц и промежутков между ними, то вода будет проникать в промежутки между частицами (молекулами, атомами), заполняя пустые пространства между ними и разрушать твердое тело».

Аналогично предлагаются образцы формулировок по другим положениям. Ниже приведен пример по формулировке еще одной гипотезы, в частности, к опыту с губкой: «Если молекулы в жидких телах находятся в постоянном движении, то при опускании губки в жидкость она начнёт намокать. Если молекулы воды не двигаются, то губка не намокнет».

Как показала практика проведения олимпиады, на умение формулировать гипотезы проводимых опытов на уроках окружающего мира в начальной школе и физики в основной школе действительно не обращается внимание, что существенно снижает качество обучения и препятствует решению новых образовательных задач.

Заметим, что при подготовке к олимпиаде это задание являлось очень сложной и для самих студентов. Как показал опыт разработки олимпиады, формулирование гипотезы к любому разработанному опыту требовало проведения совместных обсуждений предлагаемых группами студентов формулировок гипотез. Это еще раз доказывает необходимость специальной дидактической и методической работы современного педагогического корпуса для развития компетентностей как школьников, так и студентов.

Для оценивания исследовательской деятельности школьников в рамках деятельности олимпиады было предусмотрено оценивать и количество проделанных опытов, и корректность сформулированных гипотез, и правильно сделанные выводы по блокам (пять блоков). Кроме того, предполагалось при проведении самих опытов при оказании помощи семиклассникам снимать баллы в отличие от более младших школьников. Ниже представлены критерии оценивания, с которыми были ознакомлены участники олимпиады.

Блок 1 – 3: по опытам с различными веществами (см. таблицу разбалловки).

1. Если опыт придуман самостоятельно, а не из списка, то команде даются дополнительные очки.

2. Разработан план опыта.

3. Нашли ли правильно оборудование.

4. Если брали подсказки, то команде вычитают баллы.

5. Правильно ли выдвинули гипотезу.

6. Подтвердили ли ребята гипотезу опытом.

7. Сделали ли ребята общий вывод по опытам или нет.

Примечание. Опытов по каждому блоку должно быть не менее трех.

Блок 4 – 5: выполнение особых заданий.

– Задание 1 – теоретическое: разработка физической идеи по предложенному проекту в процессе погружения в проект.

– *Дополнительное задание: (только для 7-х классов) – прибавляются дополнительные баллы.*

Для 7-х классов, поскольку они уже начали изучать физику и были опытнее других школьников, предусматривалось дополнительное задание. Им было необходимо подсчитать количество горошин в коробочке, не вынимая их из коробочки. В качестве поддержки предлагалось вспомнить метод рядов по определению толщины намотанной на карандаш проволоки.

В начале проводимых исследований школьники были ознакомлены с правилами оценивания. У судей находился лист оценивания, который заполнялся в процессе наблюдения за группой.

Назва- ние опыта	Гипотеза			Практика			Вывод			Максимальный балл	Фактический балл
	Правильно выдвинута гипотеза	Есть попытка выдвинуть гипотезу	Гипотеза неверна	Без подсказки	С подсказкой и опыт выполнен	Опыт не выполнен	Вывод сформулиро- ван верно	Есть попытка объяс- нения	Нет объяснения		
1	4	2	0	6	3	0	2	1	0	12	

Таким образом, содержание олимпиады создает условия для формирования системы необходимых личностных, метапредметных и предметных УУД и компетентностей, таких как:

- смыслообразования (формирование мотивации, границы собственного знания и незнания);
- регулятивные (целеполагание, формулировка гипотез, планирование, составление плана и последовательности действий, прогнозирование, контроль, корректировка, оценка, саморегуляция);
- коммуникативные (речевая деятельность, навыки сотрудничества);
- познавательные (умение добывать информацию из эксперимента, ра-

ботать с информацией, умение работать с учебными моделями, умение выполнять логические операции сравнения, анализа, обобщения);

- предметные (умение получать, преобразовывать и применять новое знание).

Резюмируя, подчеркнем, что педагогическая работа, проводимая в формате деятельностной олимпиады, позволяет решить целый ряд инновационных для современной школы задач по формированию универсальных учебных действий и компетентностей школьников, что является одним из актуальных направлений трансформации и модернизации отечественной системы физического образования.

Литература

1. Универсальные компетенции и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М. : НИУ «Высшая школа экономики», 2018. 28 с.

2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / отв. ред. А. С. Асмолов. М. : Просвещение, 2011. 159 с.

References

1. Universal`ny`e kompetencii i novaya gramotnost`: chemu uchit` segodnya dlya uspeha zavtra. Predvaritel`ny`e vy`vody` mezhdunarodnogo doklada o tendenciyaх transformacii shkol`nogo obrazovaniya. M. : NIU «Vy`sshaya shkola e`konomiki», 2018. 28 s.
2. Formirovanie universal`ny`x uchebny`x dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k my`сли. Sistema zadaniy : posobie dlya uchitelya / отв. ред. А. S. Asmolov. M. : Prosveshhenie, 2011. 159 s.

L. I. Gubernatorova

FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES AND COMPETENCIES ON THE BASIS OF ACTIVITY OLYMPIAD IN PHYSICS

The article reveals the need for the emergence of new goals and priorities of the Russian education system, requiring the need for innovative updating of the design of the content of lesson and extracurricular activities in physics in accordance with the competence-based approach. Particular attention in the content of the article is paid to the innovative form of conducting Olympiads in physics – the activity Olympiad; the possibility, on its basis, of solving innovative educational learning outcomes – the formation of an integral system of universal educational actions and competencies of schoolchildren is shown.

Key words: *innovative education, quality of modern physics education, extracurricular activities in physics, competence-based approach in teaching physics.*

УДК 371.278

З. Л. Монасевич

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ОЛИМПИАДА ДЛЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ОТКРЫТИЯ НОВЫХ ФОРМ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье показаны особенности организации деятельностной олимпиады (г. Владимир), отмечены ее отличия от традиционных предметных олимпиад, обозначены основные потребности младших подростков и способы реализации этих потребностей в рамках данного образовательного события, представлены принципы и образовательные технологии, на которых строится состязание, описан опыт проведения деятельностной олимпиады.

Ключевые слова: *деятельностная олимпиада, подростковые пробы, разновозрастное взаимодействие, образовательное событие.*

Быстрые изменения в современном обществе, которые выразились в росте темпов научного познания мира, динамике рыночных процессов и гражданской активности, выдвигают новые требования к системе общего образования. Эти требования отразились, в частности, в Федеральном государственном стандарте общего образования. В этих условиях становятся значимыми такие качества личности человека, как целостное самоощущение, самостоятельное целеполагание, быстрый поиск и обработка информации, ускоренный темп овладения знаниями и навыками, умение в минимальные сроки проанализировать ситуацию и найти адекватное решение, способность к сотрудничеству.

Процесс получения информации в наши дни тесно связан с использованием информационных технологий. С одной стороны, это помогает человеку соответствовать требованиям современности (например, быстро найти актуальные и подробные сведения), с другой стороны, не позволяет выстроить содержательную предметную коммуникацию, в которой участники получают возможность совместно решать задачи, обмениваться мнениями, испытывать эмпатию к собеседнику, получать реальные живые реакции других людей на свои действия и мысли, следовательно, углублять свое понимание. Таким образом, есть большой риск порождения формального и поверхностного отношения к знаниям из-за их доступности и недостаточного обсуждения найденной информации.

Проблемы реального содержательного общения особо остро встают в

подростковом возрасте, для которого характерны:

а) чувство взрослости, которое проявляется через потребность в равноправии, уважении, самостоятельности, в желании серьезного и доверительного отношения со старшими;

б) «собственный авторский замысел»;

с) «стремление экспериментировать со своими возможностями» [8, с. 24].

Возрастные особенности младших подростков ставят перед педагогами особую задачу: построение мест для подростковых проб, содержательного общения и выражения себя как автора идеи/текста/ разработки, где ученик будет чувствовать собственную активность в реальном учебном взаимодействии.

Сложность решения поставленной задачи связана с объективными особенностями массовой общеобразовательной школы. Во-первых, это классно-урочная система с жестко регламентированным содержанием, перегруженность учителей, большая наполняемость классов, ориентация учителей на репродуктивные способы обучения и исполнительские функции учеников. Во-вторых, это монотонность и однообразие школьного уклада жизни. И в-третьих, это установки взрослых на создание для детей и младших подростков жизни без рисков, углов, испытаний, конфликтов, то есть мягкого мира, а следовательно, затруднено взросление и развитие подростка в таком мире.

В культурно-антропологическом фокусе современная культура характеризуется как «горячая», она ориентиро-

вана на поиск новых текстов, на постоянное изобретательство и авторство, в то время как «холодные» культуры стремятся «в идеале к воспроизведению стандартных текстов, построенных по единому образным шаблонам» [4, с. 5]. Человек с его включенным мышлением и единственно исторически действенным бытием, в котором и протекает его ответственный поступок, сейчас понимается как главное действующее лицо истории и культуры [1, с. 12]. Таким образом, должны появиться новые формы обучения, в которых соорганизация людей, выстроенная на новых принципах, позволит ученику почувствовать и понять себя как сотворца культуры. Такой формой является деятельностная олимпиада.

Идея деятельностной олимпиады связана с тремя принципиально новыми основаниями ее организации:

- созданием открытого образовательного пространства, в котором есть личное присутствие человека;
- деятельностным подходом, который теперь опирается на понятие «действие»;
- событийностью, где событие понимается как акт развития и исходит из культурно-исторической теории Л. С. Выготского.

Открытое образовательное пространство рассматривает в своих трудах Г. Н. Прокументова. По ее мнению, открытое образовательное пространство невозможно создать для ученика/человека, можно сделать только с активным участием его самого. Поэтому такому пространству характерны не связи, основанные на иерархии и функционировании (вертикальные), а связи, дополняющие друг друга (гори-

зонтальные). При этом движение организации образовательной практики к открытому образовательному пространству будет усиливать человеческий потенциал каждого в построении реальной ситуации, в которой чувство жизни творится и удерживается личными усилиями участников, создаются возможности связей людей и взаимного дополнения в решении образовательных задач.

«Качественными характеристиками Открытого пространства как образовательной реальности человека являются множественность (смыслов, форм, позиций, субъектов и др.), различенность (дифференциация, субъективация, позиционирование субъектов и др.), взаимная дополнительность (субъектов, уровней, форм и др.)» [7, с. 15]. Создание и оформление Открытого образовательного пространства дает возможность выйти на новые стратегии развития образования, когда станет реально влияние человека на процесс организации своего образования, следовательно, появится возможность преодолеть формализм и отчуждение как учеников, так и преподавателей.

Название «Деятельностная олимпиада» тесно связано с понятием «деятельностный подход».

Фундамент изучения деятельностного подхода был заложен в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Они же ввели это понятие в педагогическую психологию. Сторонниками и последователями деятельностного подхода стали Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин и др. «Обобщая их взгляды, деятельностный подход можно определить как такую организацию обу-

чения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности» [6, с. 29].

Однако данное представление сейчас вытесняется новым взглядом Б. Д. Эльконина, который в своих работах делает акцент на понятие «действие» и именно его связывает с деятельностным подходом. По мнению Б. Д. Эльконина, «действие и деятельность имеют разные предметности, первое есть преобразование вещей, а второе – людей» [10, с. 42]. «Производство вещи можно назвать “действием”, а весь акт, завершающийся актуализацией потребности, назвать деятельностью. И говорить о способах включения действия в деятельность» [Там же]. Действие имеет пробно-продуктивный характер, так как в действии идет поиск того продукта, через который выразится мысль/потребность. Действие нуждается в ответном действии другого человека, ведь через это строится сопереживание, сочувствие, сопричастность друг другу и общему событию, и творится оно как «совокупное действие, в котором строится экранирование и через это человеческое самообнаружение является единицей развития» [Там же, с. 44]. Таким образом, понятие «действие» тесно связано с понятием «развитие», о чем писал еще Л. С. Выготский.

Г. Н. Прокументова и Б. Д. Эльконин вводят новое представление об ученике, который не только изучает внешний мир, но и осваивает его через свои действия в своих телесных субъективных ощущениях, то есть чувствует себя живым, действующим, творящим свое авторство и причастность к общему. Процесс порождения смыслов происходит только тогда, когда человек активно включен в свое образование и выбирает тот вид деятельности, который ему интересен или посилен.

Деятельностная олимпиада задается как образовательное событие, участники которого, помимо эмоциональных переживаний, получают возможность открывать новые горизонты относительно собственного образовательного интереса или направления.

М. Ю. Чередилина в своей статье анализирует понятие «событийность» и рассматривает «образовательное событие как социальное явление, которое ограничено в пространстве и времени, приводит к антропологическим сдвигам и изменениям, в пределе – к экзистенциальным изменениям, то есть на уровне сущности человека» [9, с. 129]. Эти изменения возможны, если есть два формата жизни: пробный и ответственный/представленный. В этих форматах происходит становление как действующего человека, так и того, который отражает или экранирует действия участника, а это невозможно сделать раз и навсегда, оно требует каждый раз создания включенности в конкретную и реальную ситуацию. При организации образовательного события появляется пространство для деятельностных проб, в которых становятся видны и востребованы разные компетенции.

Участники должны ориентироваться и доопределять ситуации, ведь только личное включение каждого участника изменяет саму ситуацию, а следовательно, создаются условия для появления субъектного поведения каждого участника. Быстрота и многообразие смыслопорождений в открытых формах событийной жизни создают высокую энергетику переживаний и способствуют появлению сил у участников для новых образовательных проб.

Идея деятельностной олимпиады связана с поиском новых организационных форм взаимодействия педагогов и учеников, где «центральной для деятельностного подхода является вопрос о порождении Действия» [3, с. 9], поэтому встает задача создать место – поле, в котором станут возможными порождение и уместность собственного детского действия в содержательной коммуникации со сверстниками и педагогами, где предметное содержание, учебное разновозрастное сотрудничество, дискуссия как средство работы со своей и чужой точкой зрения станут основой реализации образовательных потребностей младших подростков.

В системе образования уже давно используют олимпиады для отбора наиболее способных учеников в той или иной предметной области, что создает элитные условия, например, при поступлении в вуз. В олимпиаде деятельностного формата возможно участие любого желающего ребенка независимо от его успеваемости по предмету. Деятельностная олимпиада позволяет задать режим интенсивности: дает уникальный шанс ученику проявить как свои предметные знания, так

и способности при работе со сложными задачами, приняться за решение которых он может в группе или паре, проявить себя при разработке, оформлении и представлении групповой идеи, при понимании чужой задумки и точной постановке вопросов к выступлениям соперников. Перечисленные способности отмечены в ФГОС и определяются как функциональная грамотность. Эта грамотность особо актуальна в ситуации неопределенности и сложные жизненные моменты, а современная эпоха и является сейчас временем постоянного доопределения, переосмысления, быстрого перестраивания, нахождения новых ответов на вызовы жизни.

Деятельностная олимпиада за счет формата событийности помогает участникам преодолеть отчужденное отношение к собственному образованию, обыденность, то есть возникает высокая степень личного присутствия участников в разворачивании олимпиады. Это помогает с большей степенью вероятности каждому участнику получить личные открытия о себе реальном и идеальном, явить себе наличные способности и умения, обнаружить новые средства.

Целью деятельностной олимпиады стало создание пространства, в котором возможно проявление и развитие базовых компетенций (проектной, коммуникативной, исследовательской) как у младших подростков 4 – 7-х классов, так и у педагогов и студентов педагогического вуза.

Ценностными установками олимпиады стали:

- поиск новых экспериментальных форм организации деятельности детей с детьми и детей со взрослыми;

- поддержка детских и студенческих инициатив, связанных с преодолением проблем социализации и самореализации человека на разных этапах его личностного развития;
- обеспечение открытости образовательного пространства олимпиады для учащихся разных образовательных учреждений с постоянным увеличением количества заинтересованных в этом участников;
- возможность свободного выражения ребёнком своих чувств и мыслей индивидуально и в группе;
- возможность всех участников образовательного процесса реализоваться в разных творческих проявлениях;
- предоставление участникам выбора предметной области для состязания в парном туре;
- задание режима активного деятельностного включения учащихся в образовательный процесс олимпиады.

Основной методической установкой олимпиады является построение олимпиадных заданий по типу открытых, экспериментальных, дискуссионных и творческих задач, для которых обязательно соответствие следующим требованиям:

- содержание задания должно базироваться на ключевых (ядерных) предметных и/или метапредметных понятиях;
- информационная основа задания должна быть недоопределенной, то есть требовать от участника информационного поиска (поэтому в текст задания могут входить разнообразные информационно-справочные тексты как условие его выполнения);

- выполнение задания должно давать участникам возможность выбора разных ролей/позиций («генератора идей», критика, редактора...) и содержательного взаимодействия друг с другом с учетом занятых ролей/позиций, разных взглядов и точек зрения;

- задание должно иметь не одно правильное решение.

Чередование форм работы, также принципиальное условие при разработке заданий и проведении олимпиады, позволяет ее участникам пробовать себя, с одной стороны, в таких видах деятельности, где важна четкая логическая ясность рассуждений и экспериментальная доказательность, а с другой стороны, в форматах работы, направленных на творческое преобразование действительности, в которых ценны импровизация и личная или групповая интерпретация культурных текстов.

Предлагаемые задания направлены на выявление следующих возможностей учащихся (помимо предметных знаний и представлений):

- способность видеть противоречия в материале;
- готовность задавать вопросы и строить гипотезы, предлагать решения выявленных противоречий;
- умение планировать последовательность действий и изобретать недостающие действия;
- способность находить или запрашивать информацию у взрослого, готовность кооперироваться со сверстниками для достижения результата;
- умение самостоятельно делать выводы и обосновывать их;
- готовность принимать решение о самостоятельном завершении работы и

организовывать представление ее результатов,

- готовность анализировать проведенную работу, собственную роль в ней.

Разработка заданий и практика реализации деятельностной олимпиады опирается на принципы не только деятельностного (в основе которого лежит «положение о том, что усвоение содержания обучения и развитие ученика происходит в процессе его собственной деятельности» [2, с. 6]), но и компетентностного подхода, предполагающего освоение учениками различных умений, включающих все стороны деятельности (знаниевую, смысловую, содержательную, операционно-техническую и ценностно-мотивационную), которые позволяют учащимся быть эффективными в ситуациях общественной, профессиональной и личной жизни.

Важной составляющей олимпиады является также тьюторское сопровождение участников на всех ее этапах, что позволяет отслеживать полученный опыт участников олимпиады, их индивидуальные образовательные дефициты и интересы. «Задача всего нашего тьюторского сообщества сегодня заключается прежде всего в том, чтобы научиться в каждой конкретной образовательной ситуации создавать такие особые мероприятия: путешествия, образовательные игры и так далее, чтобы они как можно для большего количества ребят становились образовательным событием» [5, с. 13]. Тьюторы после каждого этапа обсуждают с ребятами их открытия, сопереживают детским эмоциям, выделяют сильные стороны в работе детей, показывают перспективы и совместно разрабатывают дальнейшие шаги.

В ходе реализации олимпиады было выяснено, что принципиальной должна быть следующая организация данного образовательного события:

- на первом этапе важна групповая работа, где дети разных возрастов решают открытую задачу сообща, что способствует знакомству друг с другом, ведь в реальной жизни дети разных классов, а тем более разных параллелей редко встречаются в одном общем содержательном поле;

- на втором этапе участники олимпиады работают в малой группе близких по возрасту детей (4-е и 5-е классы, 6-е и 7-е классы);

- на третьем этапе дети работают в паре или группе со сверстниками;

- на последних этапах важна опять общая групповая работа участников всех возрастов.

Включение ребенка в разные режимы возрастного взаимодействия позволяет участнику, с одной стороны, проявить и обнаружить свои личные качества, с другой – увидеть новые качества ребят других возрастов.

Традиционными формами работы деятельностной олимпиады стали:

- командное решение открытой задачи (это может быть ТРИЗ-задача или НГ-задача), отличительная особенность которой – множественность решений и версий, выявляющихся в результате группового обсуждения задания внутри команды и общей дискуссии о версиях команд (на данном этапе работы осуществляется постановка вопросов на понимание идеи выступающей команды от участников дискуссии, выделение учениками ценного в каждом решении);

- историко-географический квест, при выполнении которого дети исследуют город (находят объекты, отмечают данные на карте, решают задания-загадки) и представляют результаты своих поисков на общем собрании участников;

- задания предметных областей (математика, филология, естествознание). Эти задания могут быть рассчитаны на групповую либо парную деятельность сверстников одной параллели, в которой важно удерживать как практическую, так и теоретическую составляющие работы;

- этап конструирования моделей по заданным условиям. Данная инженерно-конструкторская задача обязательно предполагает непосредственное ее решение (создание некоего объекта «своими руками», а не демонстрацию его на схеме, плакате или компьютерной презентации) и реальное испытание созданных моделей;

- творческая работа детей всей командой в литературно-театральной мастерской, где максимально раскрываются возможности интерпретаций, личных смыслов и сценического воплощения не только мыслей, но и чувств, эмоций участников.

Деятельностная олимпиада осуществляется в пробно-поисковом режиме. На ней организаторы пробуют новые формы работы, в которых возможны действия детей и их осмысление, а также проверяют и ищут все новые формы оценивания результатов работы детей, так как важно ухватить и живую мысль, и знаниевые результаты, и компетенции, которые проявляются в работе участников.

До начала олимпиады на сборе руководителей команд обсуждаются идеи предстоящего события, его риски и новые ходы. Руководители высказывают свои предложения или вносят свои корректировки в проект будущей олимпиады. Команда тьюторов-наставников (студенты Педагогического института ВлГУ) тоже обсуждает план мероприятий и может внести свои предложения. После каждого прожитого дня олимпиады проходит общее обсуждение и анализ реальных ситуаций, которые возникли в ходе работы, по возможности с их корректировкой. По завершении олимпиады проводится сбор руководителей и тьюторов для подведения общих итогов, обсуждения находок и неудач – это становится основой для выводов и разработки следующих олимпиад. Следовательно, организация деятельности олимпиады создается в открытом режиме, где все участники могут повлиять на ее реализацию: дети в работе с тьюторами, тьюторы на своих общих сборах, руководители команд через общее планирование и анализ, организаторы в семинарах по разработке олимпиады.

Результаты участия детей в олимпиаде можно описать относительно трех ракурсов:

а) с точки зрения личных достижений ребенка: смог ли он сделать что-то новое, то, что не мог делать до олимпиады или в начале ее. Эта динамика фиксируется тьюторами и педагогами-руководителями в обсуждениях по итогам дня или результатам всей олимпиады;

б) со стороны тех публичных продуктов, которые были сделаны и обнародованы в ходе олимпиады (запущены созданные конструкции, представлены на

обсуждение идеи решения задачи, сценарии театральные постановки и т. д.);

в) с точки зрения тех эффектов, которые возникают как «послезвучие» в образовательной жизни детей (положительный эмоциональный настрой на образование, открытие своих интересов и сильных сторон, видение новых образовательных горизонтов).

В своей работе авторы заданий деятельности олимпиады руководствуются двумя принципами: установкой на образовательно-педагогическое взаимодействие (подразумевающее ориентацию на личную включенность, динамику и обратную связь участников в процессе олимпиады, динамику их интереса и обязательную обратную связь между участниками и организаторами события) и стремлением создать для школьников условия получения опыта в познавательной, изобретательской и творческой деятельности, а также опыт рефлексивного и эмоционального общения. Для реализации этих установок олимпиада:

- нацелена на реальные действия подростков в содержательной коммуникации;
- принципиально отличается от урочного взаимодействия всех участников и строится на вовлечении в неопределенную энергизированную ситуацию, где знания встроены в широкий контекст;
- создает возможность перехода участников от исполнительского к поисково-творческому действию;
- дает подросткам опыт ответственных поступков в публичных выступлениях, что является зоной риска

для этого возраста и позволяет ощутить свои и чужие границы;

- имеет открытый формат, так как все участники могут повлиять на ход ее проведения;
- с высокой степенью вероятности задает условия событийности, в которых возникают личные открытия и горизонты;
- создает пробно-поисковый режим работы, который отражается в честном анализе реализованных образовательных практик организаторами, корректировке форм работы при необходимости, а также постоянном обновлении режимов и форматов работы с опорой на ценностные основания деятельности олимпиады;
- является адекватной возрасту участников, так как позволяют пережить важные моменты именно подросткового возраста.

Таким образом, деятельностная олимпиада, заданная по описанным принципам и реализованная в указанных условиях, позволяет получить объективную картину различных образовательных результатов, на основе которых педагоги могут корректировать свою работу. Деятельностный подход в организации олимпиады обогащает образовательное пространство новыми формами работы, которые могут стать основой для эффективной и интересной урочной и внеурочной деятельности. В результате проектирования и реализации деятельностной олимпиады создается команда педагогов, готовых к творческой работе, стремящихся осваивать новые современные технологии.

Литература

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984 – 1985. М., 1986. С. 80 – 160.
2. В поисках гениев : сб. дидакт. материалов и метод. кейсов по диагностике предметных, межпредметных и метапредметных результатов образования (на материале заданий и задач межрегион. олимпиады школ развивающих практик «Томская Эврика»). Томск, 2016. 140 с.
3. Деятельностный подход в образовании : монография. Кн. 2 / сост. В. А. Львовский. М. : Авторский клуб, 2019. 304 с.
4. Иванов В. В. Культурная антропология и история культуры // Одиссей: Человек в истории, 1989. С. 11 – 16.
5. Ковалева Т. М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. (XXIV Всерос. науч.-практ. конф.) 29 – 30 окт. 2019 г. М., 2019. С. 11 – 16.
6. Кузнецов Ю. Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики // Специальное образование. 2006. №. 6. С. 29 – 38.
7. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций : кол. моногр. / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. 448 с.
8. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / под ред. А. Б. Воронцова. 3-е изд. М. : Просвещение, 2011. 176 с.
9. Чередилина М. Ю. Событийность как категория в теории образования // Бизнес. Образование. Право. 2013. №. 1. С. 127 – 130.
10. Эльконин Б. Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. №. 1. С. 35 – 49.
11. Основания тьюторской позиции. Современность и возраст / Б. Д. Эльконин [и др.]. М. : Авторский клуб, 2015. 60 с.
12. Guilford, J. P., Intelligence, creativity, and their educational implications. San Diego, Calif., 1968. 229 p.

References

1. Baxtin M. M. K filosofii postupka // Filosofiya i sociologiya nauki i texniki. Ezhegodnik. 1984 – 1985. M., 1986. S. 80 – 160.
2. V poiskax geniev : sb. didakt. materialov i metod. kejsov po diagnostike predmetny`x, mezhpredmetny`x i metapredmetny`x rezul`tatov obrazovaniya (na materiale zadaniy i zadach mezhregion. olimpiady` shkol razvivayushhix praktik «Tomskaya E`vrika»). Tomsk, 2016. 140 s.
3. Deyatel`nostny`j podxod v obrazovanii : monografiya. Kn. 2 / sost. V. A. L`vovskij. M. : Avtorskij klub, 2019. 304 s.

4. Ivanov V. V. Kul'turnaya antropologiya i istoriya kul'tury // Odissej: Chelovek v istorii, 1989. S. 11 – 16.
5. Kovaleva T. M. Sozdanie obrazovatel'ny'x situacij v rabote t'yutora i formirovanie self skills // T'yutorstvo v otkry'tom obrazovatel'nom prostranstve: obrazovatel'naya situaciya i t'yutorskaya deyatel'nost' : materialy XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (XXIV Vseros. nauch.-prakt. konf.) 29 – 30 okt. 2019 g. M., 2019. S. 11 – 16.
6. Kuznecov Yu. F. Deyatel'nostny'j podxod k ucheniyu i osnovny'e kategorii pedagogiki // Special'noe obrazovanie. 2006. №. 6. S. 29 – 38.
7. Perexod k Otkry'tomu obrazovatel'nomu prostranstvu. Ch. 1. Fenomenologiya obrazovatel'ny'x innovacij : kol. monogr. / pod red. G. N. Prozumentovoj. Tomsk : Izdvo Tom. un-ta, 2005. 448 s.
8. Proektny'e zadachi v nachal'noj shkole : posobie dlya uchitelya / pod red. A. B. Voroncova. 3-e izd. M. : Prosveshhenie, 2011. 176 s.
9. Cheredilina M. Yu. Soby'tijnost' kak kategoriya v teorii obrazovaniya // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2013. №. 1. S. 127 – 130.
10. E'lkonin B. D. Dejstvie kak edinicza razvitiya // Voprosy' psixologii. 2004. №. 1. S. 35 – 49.
11. Osnovaniya t'yutorskoj pozicii. Sovremennost' i vozrast / B. D. E'lkonin [i dr.]. M. : Avtorskij klub, 2015. 60 s.
12. Guilford, J. P., Intelligence, creativity, and their educational implications. San Diego, Calif., 1968. 229 p.

Z. L. Monasevich

**ACTIVITY OLYMPIAD FOR YOUNGER TEENAGERS AS A POSSIBILITY
OF OPENING NEW FORMS OF EDUCATIONAL INTERACTION**

The article shows the features of the organization of the Activity Olympiad (Vladimir), notes its differences from traditional subject Olympiads, identifies the basic needs of younger adolescents and its implementation within the framework of this educational event, indicates educational technologies and principles on which the competition is built, the experience of the Activity Olympiad is described.

Key words: *activity olympiad, teenage tests, interaction of different ages, educational event.*

НАШИ АВТОРЫ

БОРЩЕВА
Ольга
Владимировна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков Российского
государственного гуманитарного университета
(г. Москва, Россия)
E-mail: olgasparkle@yandex.ru

ВОРОБЬЁВ
Николай
Анатольевич

аспирант кафедры педагогики и психологии
Нижнетагильского государственного социально-
педагогического института (филиала) Российского
государственного профессионально-педагогического
университета (г. Нижний Тагил, Россия)
E-mail: nik-vorob@list.ru

ГАЙНЕЕВ
Эдуард
Робертович

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологий профессионального
обучения Ульяновского государственного
педагогического университета им. И. Н. Ульянова
(г. Ульяновск, Россия)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

ГУБЕРНАТОРОВА
Лариса
Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры общей и теоретической физики
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: gubernatorova@mail.ru

ДАНИЛОВА
Лариса
Николаевна

доктор педагогических наук, доцент
доцент кафедры теории и истории педагогики
Ярославского государственного педагогического
университета им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, Россия)
E-mail: yar-da.l@mail.ru

ДАРСАНИЯ
Иракли
Нугзарович

студент Ивановской государственной медицинской
академии (г. Иваново, Россия)
E-mail: idarsania@yandex.ru

ДОБРЯКОВА
Мария
Викторовна

кандидат филологических наук
доцент кафедры иностранных языков Института транс-
портной техники и систем управления Российского
университета транспорта (г. Москва, Россия)
E-mail: litnora@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

ЕРОПОВА Елена Станиславовна	кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: eropova13061962@mail.ru
ЖДАНОВА Мария Алексеевна	магистр психологии психолог Центра поддержки семьи и детства «Планета Семьи» (г. Москва, Россия) E-mail: baskakova4@mail.ru
КАШИРСКИЙ Дмитрий Валерьевич	доктор психологических наук, профессор Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии (г. Москва, Россия) E-mail: psymath@mail.ru
КРЫЛОВА Марина Александровна	ассистент кафедры специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета (г. Кострома, Россия) E-mail: marinakrilova82@gmail.com
ЛОЩАКОВ Александр Михайлович	кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины чрезвычайных ситуаций Ивановской государственной медицинской академии (г. Иваново, Россия) E-mail: loschakovam@rambler.ru
МАРТЕМЬЯНОВА Татьяна Юрьевна	кандидат педагогических наук, доцент учитель физики, заместитель директора по научно- методической работе физико-математического лицея № 239 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия) E-mail: lilaloka@mail.ru
МОЛЕВА Галина Аркадьевна	кандидат педагогических наук, профессор зав. кафедрой технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: gamoleva@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

МОНАСЕВИЧ Зоя Леонидовна	старший преподаватель кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: zoyam@ai33.ru
МОРОЗОВА Галина Александровна	аспирант кафедры романской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета (г. Москва, Россия) E-mail: morozovagala@yandex.ru
МОШКИНА Валентина Викторовна	выпускница Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул, Россия) E-mail: vil2702@mail.ru
ПОДОЛЬСКАЯ Ирина Александровна	кандидат филологических наук доцент кафедры французского языка Московского государственного института международных отношений (г. Москва, Россия) E-mail: irinapodolskaya@yandex.ru
РОСЛИКОВА Ангелина Владимировна	старший преподаватель кафедры английского языка и цифровых образовательных технологий Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия) E-mail: avroslikova@mail.ru
САБЕЛЬНИКОВА Наталья Викторовна	кандидат психологических наук, доцент доцент кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул, Россия) E-mail: nsabelni@mail.ru
СЕЛИВЕРСТОВА Елена Николаевна	доктор педагогических наук, профессор зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: eseliver@mail.ru
ТРУБИЦЫНА Людмила Валентиновна	кандидат психологических наук доцент кафедры психологии и педагогики Академии социального управления (г. Москва, Россия) E-mail: trubitsyna.lyudmila2015@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

ХАЗОВА Светлана Абдурахмановна	доктор психологических наук, доцент профессор кафедры специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета (г. Кострома, Россия) E-mail: hazova_svetlana@mail.ru
ХЛЫЗОВА Ирина Валерьевна	кандидат педагогических наук доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета (г. Мытищи, Московская обл., Россия) E-mail: hlizova_iv@mail.ru
ЧИСТЯКОВА Екатерина Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры физического воспитания Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (г. Санкт-Петербург, Россия) E-mail: Katarina-skvo@mail.ru
ШАЛАМБЕРИДЗЕ София Зурабовна	студентка Ивановской государственной медицинской академии (г. Иваново, Россия) E-mail: sofiasalamberidze@gmail.com
ЯКУБОВИЧ Денис Андреевич	старший преподаватель кафедры математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: yakubovich.studylib@mail.ru

OUR AUTHORS

BORSHCHEVA
Olga V.

PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Foreign
languages, Russian State University for the Humanities
E-mail: olgasparkle@yandex.ru

VOROBYEV
Nikolay A.

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
and Psychology, Nizhny Tagil State Socio-pedagogical
Institute (branch) of the Russian State Professional
Pedagogical University (Nizhny Tagil, Russia)
E-mail: nik-vorob@list.ru

GAJNEEV
Eduard R.

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Vocational
Training Technologies, Ulyanovsk State University
named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

GUBERNATOROVA
Larisa I.

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of General
and Theoretical Physics, Vladimir State University named
after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: gubernatorova@mail.ru

DANILOVA
Larisa N.

Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Theory
and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical
University named by K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)
E-mail: yar-da.l@mail.ru

DARSANIA
Irakli N.

Student
Ivanovo State Medical Academy (Ivanovo, Russia)
E-mail: idarsania@yandex.ru

DOBRYAKOVA
Maria V.

PhD (Philology)
Associate Professor of the Foreign Languages Department,
Institute of Transport Equipment and Control Systems,
Russian University of Transport (Moscow, Russia)
E-mail: litnora@yandex.ru

EROPOVA
Elena S.

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Mathematical
Education and Information Technologies, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: eropova13061962@mail.ru

OUR AUTHORS

ZHDANOVA Maria A.	Master of Psychology, Psychologist in the Family and Childhood Support Center “Family Planet” (Moscow, Russia) E-mail: baskakova4@mail.ru
KASHIRSKY Dmitry V.	Dr. Sc. (Psychology), Professor Federal Research and Clinical Center of Intensive Care Medicine and Rehabilitology (Moscow, Russia) E-mail: psymath@mail.ru
KRYLOVA Marina A.	Assistant of the Department of Special Education and Psychology, Kostroma State University (Kostroma, Russia) E-mail: marinakrilova82@gmail.com
LOSCHAKOV Alexander M.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of the Department of Life Safety and Emergency Medicine, Ivanovo State Medical Academy (Ivanovo, Russia) E-mail: loschakovam@rambler.ru
MARTEMYANOVA Tatiana Yu.	PhD (Education) physics teacher, Deputy Director for scientific and method- ological work at Physical and Mathematical Lyceum № 239, Saint-Petersburg (Saint-Petersburg, Russia) E-mail: lilaloka@mail.ru
MOLEVA Galina A.	PhD (Education), Professor Head of the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: gamoleva@mail.ru
MONASEVICH Zoya L.	Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: zoyam@ai33.ru
MOROZOVA Galina A.	Post-graduate Student of the Department of Romance Philology, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia) E-mail: morozovagala@yandex.ru
MOSHKINA Valentina V.	Graduate student at the Institute of Psychology and Pedagogics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia) E-mail: vil2702@mail.ru
PODOLSKAYA Irina A.	PhD (Philology) Associate Professor of the French Language Department, Moscow State University of Foreign Affairs (Moscow, Russia) E-mail: irinapodolskaya@yandex.ru

OUR AUTHORS

ROSLIKOVA Angelina V.	Senior Lecturer of the Department of English and digital educational technologies, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia) E-mail: avroslikova@mail.ru
SABELNIKOVA Natalia V.	PhD (Psychology), Associate Professor Associate Professor of the Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia) E-mail: tanya.perm@mail.ru
SELIVERSTOVA Elena N.	Dr. Sc. (Education), Professor Head of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: eseliver@mail.ru
TRUBITSYNA Lyudmila V.	PhD (Psychology) Associate Professor of the Department of psychology and pedagogy, Academy of Public Administration (Moscow, Russia) E-mail: trubitsyna.lyudmila2015@yandex.ru
KHAZOVA Svetlana A.	Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor Professor of the Department of Special Education and Psychology, Kostroma State University (Kostroma, Russia) E-mail: hazova_svetlana@mail.ru
KHLYZOVA Irina V.	PhD (Education) Associate Professor of the Department of Pedagogy, Moscow Region State University (Moscow, Russia) E-mail: hlizova_iv@mail.ru
CHISTYAKOVA Ekaterina V.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of the Department of Physical Education, Saint Petersburg University for the Humanities and Social Sciences (Saint-Petersburg, Russia) E-mail: Katarina-skvo@mail.ru
SHALAMBERIDZE Sofia Z.	Student Ivanovo State Medical Academy (Ivanovo, Russia) E-mail: sofiasalamberidze@gmail.com
YAKUBOVICH Denis A.	Senior Lecturer of the Department of the Department of Mathematical Education and Information Technologies, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: yakubovich.studylib@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru