

52 (71)
2023

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

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 Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовещение»
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 (ВлГУ)

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

Подписано в печать 28.04.23
Заказ №

Выход в свет

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 19,07

Тираж 500 экз.

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

Отпечатано в отделе
оперативной полиграфии Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
600014, г. Владимир,
ул. Белоконской, 3Б

**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 |
| М. В. Богуславский | доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО |
| С. Г. Елизаров | доктор психол. наук, доцент |
| С. А. Завражин | доктор пед. наук, профессор |
| А. В. Зобков | доктор психол. наук, доцент |
| В. А. Зобков | доктор психол. наук, профессор |
| В. В. Козлов | доктор психол. наук, профессор |
| А. Д. Король | доктор пед. наук, профессор
(г. Минск, Республика Беларусь) |
| Т. И. Миронова | доктор психол. наук, доцент |
| В. И. Назаров | доктор психол. наук, профессор |
| И. В. Осмоловская | доктор пед. наук |
| Л. М. Перминова | доктор пед. наук, профессор |
| Е. А. Плеханов | доктор пед. наук, доцент |
| Т. В. Пушкарёва | доктор пед. наук, доцент |
| В. А. Романов | доктор пед. наук, профессор |
| С. Б. Серякова | доктор пед. наук, профессор |
| Т. П. Скрипкина | доктор психол. наук, профессор |
| О. В. Суворова | доктор психол. наук, профессор |
| А. С. Турчин | доктор психол. наук, доцент |
| Л. К. Фортова | доктор пед. наук, профессор |
| Zdenek Radvanovsky | Doc. PhD. J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия) |
| Susan Knell | PhD, Pittsburg University, Kansas (США) |

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Турчин А. С.

**ПРОБЛЕМА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД
СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ..... 9**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Мельниченко Н. Ю.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ
СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ ЕДИНОБОРСТВ..... 16**

Орлова И. А.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИАСРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ
ШКОЛЬНИКОВ ЭКОНОМИКЕ 34**

Пеньков С. В.

**ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ 39**

Соколова О. И.

**МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА
РУССКОГО ЯЗЫКА 48**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ан А. Ф., Кутарова Е. И.

**ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В ТЕХНИЧЕСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ: ТРЕБОВАНИЯ, ПРОБЛЕМЫ,
РЕШЕНИЯ..... 57**

СОДЕРЖАНИЕ

Гайнеев Э. Р., Молева Г. А.

**РАЦИОНАЛИЗАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОМ
ОБУЧЕНИИ 67**

Маркелов В. К., Зайцева С. А., Киселев В. С.

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
РОБОТОТЕХНИКЕ В РОССИИ 75**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Фортова Л. К., Эджикадзе А. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ
ДЕСТРУКТИВНЫХ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 88**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Добронравова П. А., Зобков А. В.

**ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ
С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ 94**

Корнев С. А.

**ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА ЛИЧНОСТЬЮ
И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТРАХ УТРАТЫ СУБЪЕКТНОСТИ..... 105**

Паутова Л. Е.

**СТРУКТУРА ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗА РЕЗУЛЬТАТА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО
ЭКОНОМИСТА..... 118**

Чаюн К. Ю., Малова Е. Н.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ САМООТНОШЕНИЯ
И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ..... 132**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

Рытиков В. П., Преснякова А. В., Иванова Е. С., Перминова Л. М.
**УРОК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ВЗАИМОСВЯЗЬ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И РЕЧЕВОГО
РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ** 141

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Ульянкин С. В.
**КОРРЕЛЯЦИЯ САМОВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ
И ПСИХОЛОГИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОРЕВНУЮЩИХСЯ СПОРТСМЕНОВ В ПОЕДИНКЕ БОРЬБЫ
НА ПОЯСАХ** 153

НАШИ АВТОРЫ..... 157

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 164

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Turchin A. S.

THE PROBLEM OF TEACHING METHODS IN THE INITIAL PERIOD OF THE FORMATION OF THE NATIONAL LABOR SCHOOL.....	9
---	----------

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Melnichenko N. Yu.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF MORAL VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF THE SPORTS SCHOOL OF MARTIAL ARTS	16
--	-----------

Orlova I. A.

THE USE OF MULTIMEDIA TOOLS IN TEACHING ECONOMICS TO SCHOOLCHILDREN	34
--	-----------

Penkov S. V.

ASSESSMENT OF THE STATE OF STUDENTS' READING ACTIVITY: PROBLEMS AND SOLUTIONS	39
--	-----------

Sokolova O. I.

METHODOLOGICAL RESOURCE OF THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE.....	48
--	-----------

PROFESSIONAL EDUCATION

An A. F., Kutarova E. I.

FUNDAMENTAL PREPARING AT TECHNICAL UNIVERSITY: REQUIREMENTS, PROBLEMS, SOLUTIONS	57
---	-----------

CONTENTS

Gaineev E. R., Moleva G. A

**INNOVATION ACTIVITY AS A FACTOR OF HEALTH SAVINGS
IN PRACTICAL TRAINING 67**

Markelov V. K., Zaitseva S. A., Kiselev V. S.

**CONTENT AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHER
TRAINING IN EDUCATIONAL ROBOTICS IN RUSSIA 75**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

L. K. Fortova, A. V. Edzhibadze

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION
OF DESTRUCTIVE CONFLICTS AMONG ADOLESCENTS
IN THE GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION..... 88**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Dobronravova P. A., Zobkov A. V.

**FEATURES OF GOAL-SETTING IN THE EDUCATIONAL
ACTIVITIES OF PSYCHOLOGY STUDENTS WITH DIFFERENT
LEVELS OF ACADEMIC PERFORMANCE 94**

Kornev S. A.

**LONELY EXPERIENCE AND ITS IMPACT ON FEAR OF LOSS
OF SUBJECTNESS 105**

Pautova L. E.

**THE STRUCTURE OF THE PRODUCTIVE IMAGE
OF THE RESULT OF THE FUTURE ECONOMIST'S
PROFESSIONAL ACTIVITY..... 118**

Chayun K. Yu., Malova E. N.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMPONENTS
OF SELF-ATTITUDE AND EDUCATIONAL MOTIVATION
OF ADOLESCENTS..... 132**

CONTENTS

INNOVATIVE VECTORS OF CONTEMPORAL EDUCATIONAL PRACTICE

Rytikov V. P., Presnyakova A. V., Ivanova E. S., Perminova L. M.

LESSON IN PRIMARY SCHOOL: RELATIONSHIP OF AESTHETIC, INTELLECTUAL AND SPEECH DEVELOPMENT OF STUDENTS	141
---	------------

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Ulyankin S. V.

CORRELATION OF SELF-EDUCATION OF PERSONALITY AND PSYCHOLOGY OF RELATIONSHIPS IN THE ACTIVITIES OF COMPETING ATHLETES IN A BELT WRESTLING MATCH.....	153
--	------------

OUR AUTHORS	161
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS.....	164
-------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0153

А. С. Турчин

ПРОБЛЕМА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема внедрения новых методов в практику школьного обучения в первой трети XX в. в СССР. Дана характеристика системы условий, оказавших влияние на процесс трансформации, а также отторжения педагогической общественностью, маскируемая коммунистическими идеологическими лозунгами. Сделан вывод о необходимости оценки педагогических инноваций как соответствующих или противоречащих господствующей теоретической модели построения образования. Кроме того, отмечена необходимость соответствующего психолого-педагогического сопровождения внедрения методических новшеств с учетом материально-методического состояния подлежащих реформированию компонентов образовательной системы.

Ключевые слова: методы обучения, лабораторно-бригадная система, метод проектов, педология, теория отмирания школы.

Введение

В психолого-педагогической литературе метод определяют как систематизированную «совокупность шагов, действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определенную задачу или достичь определенной цели» [1, с. 711]. Чаще всего педагоги и психологи-практики термином «метод» обозначают обобщенный прием. Из подобной трактовки вытекают следующие трудности его реализации в процессе обучения при буквальном следовании в соответствии с указаниями его разработчиков. Именно поэтому и говорят о «рецептурном подходе», когда от разработчика требуют один педагогический или психолого-педагогический «рецепт» для того, чтобы: а) совершить «обыкновенное

чудо», когда положительный результат будет обеспечен только лишь за счет последовательного, «пошагового» исполнения инструкции и б) снять с себя ответственность за низкое качество результата, так как под рецептом есть подпись и печать того, кто выступил обманщиком.

Но не только эти два положения характеризуют отношение к сущности понятия «метод» в педагогической практике. Если рассматривать психосемiotические и психолингвистические основания понимания термина «метод», то надо учитывать следующее. Во-первых, слово выполняет номинативную функцию, и, следовательно, требуется подобрать наиболее точный термин. Еще в Древней Греции у философов возникла идея о том, что «хозяин

терминов» фактически внедряет желаемое его значение в сознание общающихся с ним как своеобразный закон [2, с. 9]. Во-вторых, реальная «очищенность» понятия от несущественных свойств при сохранении смыслового ядра не должна создавать дополнительных трудностей при некоторых изменениях контекста высказывания. Второе достигается не всегда, что и побуждает в дальнейшем к дискуссиям и «вычерпыванию», по С. Л. Рубинштейну [3], новых компонентов содержания исследуемого предмета и сопоставлению их смысловых оттенков. При этом когда речь идет именно о методе, в первую очередь говорят о его отрицательных смысловых ипостасях, что позволяет обнаружить и личную (личностную) пристрастность субъекта к тому или иному методу, да и к методологическому подходу в целом. В истории отечественной детской психологии в экспериментах Л. С. Выготского и В. А. Петровского отмечен факт, когда «слово портит вещь» [4]. Аффективно негативное наименование, присвоенное в игре какой-то кукле как ярлычок, закрепляется и маркирует ее как нежелательную игрушку и после окончания конкретной игры.

Именно поэтому проблема метода становится особенно актуальной на переломе исторических эпох. Так было в истории психологической науки в период ее открытого кризиса, когда метод интроспекции перестал соответствовать новым трактовкам предмета психологии. Так было и в экспериментальной педагогике, и педологии на рубеже второго и третьего десятилетий XX в., когда новая идеология, базирующаяся на материалистических основаниях, повлекла вначале к отказу от существовавших ранее организационных форм и

поставила во главу угла проблему разработки новых методов.

Основная часть

Цель данной статьи состоит в выяснении оснований трансформации и последующего запрета новых активных методов обучения в первой трети XX в. в отечественной школе. В первые годы построения трудовой школы в Советской России и СССР существовала острая нехватка квалифицированных научных педагогических кадров. Привлекаемые к разработке основ системы школьного образования специалисты, скорее всего, были вынуждены учитывать то состояние кадровой проблемы, когда для занятия педагогическим трудом не требовался диплом о соответствующем образовании, как и его наличие не гарантировало принятия в школу в качестве учителя. В этом случае закономерным шагом членов Государственного Ученого Совета (ГУСа) было стремление получить положительный результат на имеющейся остаточной материально-технической и материально-методической базе.

Метод обучения в подобной ситуации должен был отвечать двум обязательным условиям: а) быть активизирующим субъекта в плане познавательной деятельности; б) мог быть освоен как специалистами, так и не специалистами в области образования, уровень профессиональной пригодности которых в настоящее время обозначают как «пороговый». Естественно, что внедрение нового метода не должно было требовать серьезного роста финансирования.

В середине 20-х гг. XX в. проблема методов обсуждалась педагогами на всех уровнях управления образованием [5]. Это, конечно, не противоречило здравому смыслу с учетом мизерного количества ученых-теоретиков и при

столкновении с практикой обучения порождало педагогические конфликты. Поскольку предложить что-то радикально новое не удавалось, то в итоге попытались заимствовать вариант педагогической технологии, основанный на дьюизме («обучение деланием») и раннем бихевиоризме. Так появились Дальтон-план и Йена-план, а позднее метод проектов [6].

Так сложилось, что в период после окончания гражданской войны большая часть квалифицированных педагогических кадров были вытеснены из системы преподавания в школе и вузах как социально чуждые (белоподкладочники). Внедрять инновации в школе было трудно, а иногда, как это показано в фильме «Республика ШКИД», приводило к откровенной профанации обучения.

Заимствование «новых методов» пошло по пути весьма ожидаемому. Объективно изжившая себя комбинация дидактико-воспитательной системы «монастырской школы» с ее дисциплинарной моделью (иллюстрируемой до сих пор аксиомой о пролетающей мухе, которую должен услышать весь класс) с буржуазной школой «муштры и зубрежки» явно противоречила новым установкам ГУСа на поощрение активности обучаемых. С другой стороны, требовалось предложить систему методов, гарантирующих получение позитивного и, главное, быстрого обучающего эффекта. Последнее было буквально требованием трудящейся общественности, когда крестьяне, похвалив метод экскурсий, попросили С. Т. Шацкого побыстрее научить их детей счету и письму, так как после начала весеннего сева их дети будут работать в поле.

Можно считать, что в данный исторический период в отечественном научном и педагогическом сообществе была явная недооценка перспектив отечественной системы образования. Так, в соответствии с «теорией отмирания школы» В. Н. Шульгина и М. В. Крупниной старая «школа учебы» отомрет, как и государство [7]. Должна быть создана новая школа как открытая система, в которой социум будет активно включаться в процесс обучения и развития детей. Как это получалось на практике, можно прочесть в уже упомянутом «Дневнике Кости Рябцева» [5], где показано, как крестьяне прогнали школьников-практикантов, заподозрив последних в воровских намерениях. Есть и оценка тех методических потрясений, когда учителя все время заседают и обсуждают методы, а вся перестройка выразилась в том, что классы переименовали в лаборатории и кабинеты и поставили столы вместо парт, так что книги некуда убирать. Да и книг практически нет.

Подобная картина была характерна не только для крупных городов. Нам в начале 1990-х гг. повезло наткнуться на достаточно толстую архивную папку 1927 – 1929 гг., в которой была отражена «жизнь и борьба» педагогического коллектива уездного городка Аркадак Саратовской губернии. В хронологическом порядке были представлены материалы, свидетельствующие о фатальном влиянии попытки ввести «новые методы» учительницы иностранных языков на судьбы старшеклассников. Поскольку требования были реально невыполнимыми, 9-й класс объявил ей бойкот. В итоге в скандал были вовлечены все учителя данной школы, чиновники управления органами образования уездного и губернского уровней,

даже губернского ОГПУ. К чести последних чекисты отказались квалифицировать мелкую склоку с карьерным подтекстом как создание ученической контрреволюционной организации и настоятельно советовали школьным работникам заниматься обучением и воспитанием детей.

Итог борьбы за «новые методы» в уездной школе был печален. Всех девятиклассников выпустили из школы без аттестатов, т. е. со справками. А всех учителей, кроме двоих инициаторов этого скандала, разослали по разным школам. Одного из оставленных педагогов назначили директором школы, но уже через год сняли и уволили по статье за мелкое хищение.

Что же касается судьбы «новых методов», то, как и ожидалось, за последующую пятилетку они так эволюционировали, что школьная дидактическая система перестала отличаться от классно-урочной. Состоялся дрейф в сторону методов обычной российской гимназии. Поначалу была заявлена лабораторно-бригадная система, где учителя-шкрабы (школьные работники) должны были консультировать и принимать зачетные единицы. Затем самостоятельная индивидуальная работа начала вытесняться коллективной, т. е. обычной поурочной работой.

Надо отметить, что не все «новые методы» поддавались такой тихой трансформации. Сложней всего было трансформировать метод проектов. В настоящее время он известен как метод малых проектов, когда итоговый результат группа участников должна предъявить в срок, но не позднее завершения учебного года. Он оказывается достаточно затратным и менее подконтрольным в эмпирической части. При этом активность участников малого

проекта на разных его этапах трудно ранжировать, как и личный вклад в создание итогового продукта. В итоге метод проектов был признан вредительским уже в конце 20-х гг. XX в. Надо отметить, что на периферии запрет на проектную работу в школе был введен заметно позже, нежели в столицах. Так, в архиве г. Иванова есть данные о том, что он был исполнен лишь в 1932 г.

Кстати, у нас есть и личный опыт руководства малыми школьными проектами, который позволил выдвинуть еще одно предположение о наличии реальных причин запрета метода проектов в начальный период существования трудовой школы. В 2008 г. мы начали руководить проектом по историческому краеведению в начальном звене 55-й СОШ г. Иванова. Поначалу нас удивил отказ от участия со стороны учителей молодых и средних лет. Не повлияло и наличие финансирования со стороны городского департамента управления образованием. Спасли положение учителя предпенсионного и пенсионного возраста, в итоге организовав работу детей на микроучастке и оформив интересный и новый в познавательном плане материал по историческому краеведению в хронологических рамках 1900 – 1950 гг. В свое время в пединституте и школе их научили этому, не именуя организационную форму «проектом», но помогая в методическом плане [8].

Что же касается роли самих педагогов в судьбе педагогических инноваций первой трети XX в., прежде всего школьных учителей, то она до сих пор не оценена. В официальных документах отмечалось наличие массового недовольства из-за невозможности вести учебно-воспитательную работу с учащимися всех возрастов. Как на самом

деле готовился запрет на использование новых методов и какова в этом была роль ученых-педагогов и педологов, по-настоящему не выяснено.

Не оценена также роль в судьбе «новых методов» и ученых-педологов, к числу которых можно было отнести и многих известных педагогических психологов. Нам повезло учиться у двоих бывших профессоров-педологов. В Волгоградском пединституте им. А. С. Серафимовича педагогику в начале 70-х гг. XX в. читал Б. Ф. Райский, поработавший после запрета педологии в Узбекистане, а в 1980 – 1981 гг. на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова курс детской психологии был прослушан у Д. Б. Элькониной, в 30-х гг. XX в. отправленного в начальную школу на Север, где он и составил букварь для детей ненцев. Этот и последующий эльконинские буквари педагоги-практики до сих пор вспоминают как лучшие учебные книги для первоклассников.

Если учесть, что история повторяется дважды, то можно предположить, что из-за малочисленности ученых-педологов по сравнению с педагогами школы их реальное влияние на практику внедрения активных методов обучения в массовую школу не было столь значимым. Скорее всего, они просто олицетворяли какой-то внешний по отношению к педагогической системе контроль. Поскольку всякая система, в том числе система психодидактическая, обладает множеством степеней защиты, она изживает или отторгает те новые элементы, которые не поддаются приспособлению, так как базируются на иной методологии. Последнее нам кажется наиболее понятной причиной

запрета педологии, поскольку к середине 30-х гг. XX в. была в целом создана работоспособная модель школы, в которой психологический контроль был заменен идеологическим. Реальный вклад в науку каждого конкретного ученого-педолога при этом не имел значения, поскольку был дан недвусмысленный приказ на ликвидацию всего, что позволяло устанавливать какие-то различия между обучаемыми, опираясь на данные тестирования (которое могло действительно быть выполнено достаточно формально).

Безусловно, критика педологии велась и описывалась в литературе с использованием «непарламентских» выражений. При этом досталось всем значимым в отечественной педологии фигурантам, да и критика их велась еще до известного постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Естественно, что некоторые из них разделяли популярные в начале XX в. идеи З. Фрейда (в частности А. Б. Залкинд, умерший в 1936 г.), и зачисление в идейные педологи в 1936 г. грозило запретом на профессию, не говоря уже о понижении научного статуса. Однако критика коснулась и тех, кто уже не мог ответить по естественным причинам.

Так, например, Е. И. Рудневой в 1937 г. была опубликована брошюра «Педологические извращения Выготского» [9], из которой следует, что все плохое к этому времени в советской педологии и педагогике сделали Л. С. Выготский и его ученики, перечисленные на последней странице как «неразоружившиеся» (Лурия, Леонтьев и Шифф) [9, с. 32]. Какие последствия могла иметь подобная критика в то время, не трудно представить.

При этом критиковались не только теоретические позиции сторонников культурно-исторического подхода в психологии, но и методики диагностики, которые в дальнейшем были поименованы в нашей литературе как «диагностика действием», а у Жана Пиаже названы «клинической беседой» [10]. Так, детским психологам и семиотикам известно «явление стекла», когда дошкольник, согласившись на использование «неправильных» обозначений игровых предметов, тем не менее видит за ними все-таки не условный, а реальный предмет. Согласно Е. И. Рудневой, это глупая методика, которая есть издательство над советской детворой [9]. В модифицированной форме подобная методика с успехом применялась в экспериментах В. А. Петровского. Это свидетельствует о том, что опыт отечественных педологов по-настоящему еще не оценен и ждет серьезного научно-психологического изучения.

Заключение

Опираясь на опыт организации инновационной деятельности в общеобразовательной школе в период смены образовательной парадигмы, можно отметить общие признаки эволюции и отторжение дидактической системой

компонентов педагогических технологий, не вписывающихся в теоретическую модель, реально представляющую специфику образовательной системы школы:

1) теория может только лишь заимствоваться на уровне общих положений, но собственно педагогическая технология должна создаваться на собственной, отечественной психолого-методической и психодидактической базе;

2) методы не могут быть успешно применены, если нет соответствующей материально-технической и материально-методической базы (добавим, если нет внутренней положительной мотивации субъектов образования, призванных использовать их в практике);

3) экстенсивный, затратный путь, когда от педагогов-практиков требуются сверхнормативные усилия для преодоления возникающих затруднений, сужает круг сторонников «новых методов» и способствует отторжению дидактической системой таких организационных форм, которые не приводят к высвобождению части учебного времени для творчества.

Литература

1. Психология и педагогика : учеб. для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Юрайт : Высш. образование, 2010. 714 с.
2. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). М. : Смысл, 2001. 392 с.
3. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 147 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Огнёв К. Дневник Кости Рябцева : повесть. М. : Сов. Россия, 1989. 304 с.
6. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. Изд. 4-е, перераб. и доп. Ростов н/Д. : МирТ : Феникс, 2010. 333 с.

7. Джуринский А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов. М. : ВЛАДОС, 2000. 432 с.
8. Турчин А. С. Контрольно-измерительные материалы по оценке результативности учебной деятельности : метод. пособие. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2009. 24 с.
9. Руднева Е. И. Педологические извращения Выготского. М. : Учпедгиз, 1937. 32 с.
10. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Просвещение, 1969. 659 с.

References

1. Psixologiya i pedagogika : ucheb. dlya vuzov / pod red. P. I. Pidkasistogo. M. : Yurajt : Vy`ssh. obrazovanie, 2010. 714 s.
2. Leont`ev A. A. Deyatel`ny`j um (Deyatel`nost`. Znak. Lichnost`). M. : Smy`sl, 2001. 392 s.
3. Rubinshtejn S. L. O my`shlenii i putyax ego issledovaniya. M. : Izd-vo APN RSFSR, 1958. 147 s.
4. Vy`gotskij L. S. My`shlenie i rech`. Izd. 5-e, ispr. M. : Labirint, 1999. 352 s.
5. Ogniov K. Dnevnik Kosti Ryabceva : povest`. M. : Sov. Rossiya, 1989. 304 s.
6. Pedagogicheskie tehnologii : ucheb. posobie dlya studentov ped. special`nostej / pod obshh. red. V. S. Kukushina. Izd. 4-e, pererab. i dop. Rostov n/D. : MirT : Feniks, 2010. 333 s.
7. Dzhurinskij A. N. Istoriya pedagogiki : ucheb. posobie dlya stud. pedvuzov. M. : VLADOS, 2000. 432 s.
8. Turchin A. S. Kontrol`no-izmeritel`ny`e materialy` po ocenke rezul`tativnosti uchebnoj deyatel`nosti : metod. posobie. Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2009. 24 s.
9. Rudneva E. I. Pedologicheskie izvrashheniya Vy`gotskogo. M. : Uchpedgiz, 1937. 32 s.
10. Piazhe Zh. Izbranny`e psixologicheskie trudy`. M. : Prosveshhenie, 1969. 659 s.

A. S. Turchin

THE PROBLEM OF TEACHING METHODS IN THE INITIAL PERIOD OF THE FORMATION OF THE NATIONAL LABOR SCHOOL

The article deals with the problem of introducing new methods into the practice of school education in the first third of the XX c. in the USSR. The characteristic of the system of conditions that influenced the process of their transformation, as well as rejection by the pedagogical community, masked by communist ideological slogans, is given. The conclusion is made about the need to evaluate pedagogical innovations as corresponding or contradicting to the prevailing theoretical model of building education. In addition, the need for appropriate psychological and pedagogical support for the introduction of methodological innovations, taking into account the material and methodological state of the components of the educational system to be reformed was noted.

Key words: *teaching methods, laboratory-brigade system, project method, pedology, the theory of school death.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.034

Н. Ю. Мельниченко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ ЕДИНОБОРСТВ

В статье представлены педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций младших школьников, учащихся детско-юношеской спортивной школы единоборств. Для определения педагогических условий авторами был произведен анализ возрастных характеристик младшего школьника, специфики дополнительного образования, выделены структурно-содержательные компоненты данного педагогического явления. В рамках опытно-экспериментальной работы показанные педагогические условия были апробированы и внедрены в образовательную деятельность спортивной школы единоборств. Для определения их эффективности были установлены критерии и показатели, уровни сформированности ценностных ориентаций личности, указаны методики, позволяющие проанализировать динамику качественного изменения аксиологической сферы юных спортсменов в контрольной и экспериментальной группах. В результате исследования доказана эффективность педагогических условий, соблюдение которых приводит к благоприятному исходу решения проблемы формирования ценностных ориентаций личности младших школьников, учащихся детско-юношеской спортивной школы единоборств.

Ключевые слова: педагогические условия, нравственная ценностная ориентация личности, младший школьник, структурно-содержательные компоненты формирования ценностных ориентаций личности, критерии и показатели сформированности ценностных ориентаций личности, уровни сформированности ценностных ориентаций личности.

Введение. Проблема формирования ценностных ориентаций личности является одной из постоянно изучаемых тем. Актуальность исследования объясняется существующей сегодня тенденцией приоритета смещения акцентов на материальные ценности и развлечения [5]. Все

чаще исследователи говорят об аксиологическом кризисе, нечеткости ориентиров, возникших по причине радикальных изменений в социологической, экономической, духовной сферах общества, в системе образования [14, 18]. Подрастающее поколение опирается на ценности

XXI века, их аксиологическая сфера формируется в дискредитации прежних идеалов и ценностей. Ориентация на потребление усиливается существующей маркетинговой, ростом девиантных проявлений, возникающим стремлением родителей ограничивать самостоятельность и активность детей.

Вызывают тревогу последствия приобщения детей к Интернету, зачастую с младенческого возраста. Возникающая при этом особая потребность в экранной стимуляции даёт сбой в восприятии информации, поступающей из окружающего мира, блокируя собственную деятельность ребёнка. Как следствие – отсутствие интересов, недостаточность концентрации внимания, заинтересованности в межличностном общении, гиперактивность, повышенная рассеянность. Поток информации, льющийся с монитора, зачастую предопределяет направленность ребенка на те или иные ценности. По причине популярности милитаризированных компьютерных игр растет процент детей с повышенной конфликтностью, сниженным контролем за собственным поведением [17, с. 41]. Не секрет, что все чаще мировое сообщество сталкивается с крайне негативными явлениями, связанными с детской жестокостью, начиная от школьной травли и заканчивая убийствами. В некоторых сообществах такое поведение даже поощряется, убийцы идолизируются, у них появляются поклонники и фанаты, пропагандирующие поступки «школьных стрелков» как мужественные и правильные [10].

Решение данных негативных проявлений лежит в плоскости формирования нравственных ценностных ориентаций

личности. При этом чем раньше ребенок будет погружен в воспитательную деятельность по формированию этих устойчивых структур личности, тем более эффективным будет результат.

Предметом нашего интереса – педагогические условия формирования ценностных ориентаций спортсменов-единоборцев младшего школьного возраста. Выбор возрастной группы обусловлен двумя причинами: чувствительностью младших школьников к формированию ценностных ориентаций личности и педагогической целесообразностью, связанной с тем, что именно в младшем школьном возрасте дети впервые приходят в досуговое объединение, и от того, насколько эффективно будут заложены их базисные основы нравственности и ценностные ориентации личности на этом спортивном этапе, зависит их дальнейший жизненный и спортивный путь.

Цель исследования – определение и обоснование эффективности педагогических условий формирования ценностных ориентаций личности младших школьников, учащихся детско-юношеской спортивной школы единоборств.

Для достижения указанной цели обозначены следующие **задачи**:

1. Охарактеризовать младший школьный возраст и определить специфику формирования ценностных ориентаций младшего школьника в условиях детской спортивной школы единоборств.

2. Определить структурно-содержательные компоненты формирования нравственных ценностных ориентаций личности младшего школьника, дать

авторское определение понятию «формирование нравственных ценностных ориентаций личности младшего школьника, учащегося детско-юношеской спортивной школы единоборств».

3. Выявить и обосновать педагогические условия формирования ценностных ориентаций личности младшего школьника, учащегося детско-юношеской спортивной школы единоборств.

4. Определить критерии, показатели и уровни сформированности ценностных ориентаций личности.

5. Доказать эффективность применяемых в образовательном процессе детско-юношеской спортивной школы единоборств педагогических условий формирования ценностных ориентаций личности младшего школьника.

Решение поставленной цели и задач предполагало использование определенных **методов исследования**: анализ психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение практик спортивных единоборств по формированию нравственности; педагогическое наблюдение; анализ практической деятельности; педагогический эксперимент; сбор данных психолого-педагогической диагностики и обработка её результатов.

Практическая значимость исследования. Статья может представлять интерес для специалистов детско-юношеских спортивных школ, спортивных детско-юношеских школ олимпийского резерва, материалы статьи могут использоваться в системе повышения квалификации тренерско-преподавательского состава, системе обучения специалистов в области спортивных единоборств, системе дополнительного образования детей.

Результаты исследования и их обсуждение.

Специфика формирования ценностных ориентаций младших школьников в условиях детско-юношеской спортивной школы единоборств.

В психолого-педагогической науке младший школьный возраст характеризуется как наиболее сензитивный к усвоению нравственных ценностей, норм и правил, подверженный педагогическим воздействиям и внешним влияниям. Младшим школьникам свойственны рефлексивное поведение, ориентир на нравственность, склонность совершать социально одобряемые поступки, потребность в установлении социальных связей. Осознавая свою «непрозрачность» для окружающих людей, они структурируют собственное психологическое пространство, пробуют себя в разнообразных ролях, пытаются осознать границы собственного «Я».

Дети этого возраста стремятся быть похожими на литературного или киногероя, лидера группы, значимого взрослого. Для младшего школьника тренер-преподаватель – образец для подражания. Слова и действия тренера-преподавателя имеют колоссальное значение при формировании личности ребёнка. Порой одна сказанная фраза может повлиять на изменение представлений о ценностях, расстановке их приоритетов. Ответственность тренера-преподавателя за применяемые им средства и методы воспитания огромна. Дети, как никто, чувствуют фальшь, поэтому обязательный фактор нравственного воспитания младших школьников – наличие у тренера-преподавателя собственного ярко-положительного отношения

к нравственным ценностям и постоянная их объективизация в поведении.

Отличительная черта образовательного процесса спортивной школы единоборств – проблема сохранности контингента учащихся, что также обусловлено возрастными характеристиками младших школьников. Крайне редко они увлекаются каким-либо видом досуговой деятельности «раз – и на всю жизнь». Как правило, их интересы динамичны, неустойчивы, ситуативны, поверхностны. «Драмкружок, кружок по фото, мне еще и петь охота» – эти строки А. Барто лучше всего отражают широту интересов младших школьников. На практике считается нормальным ежегодный отток учащихся из организаций дополнительного образования в размере 15 % от изначального их числа [2, с. 53]. При этом в регионах, в которых дополнительное образование является профицитным, число отчисленных или переведённых детей на другое объединение варьируется в пределах от 25 % и более [12, с. 341]. На вакантные места даже посреди учебного года приходят новые учащиеся. Явление «текучести» контингента становится препятствием на пути тренера-преподавателя, формирующего ценностные ориентации личности младших школьников, поскольку правильно организованная педагогическая деятельность всегда является планируемой и осуществляемой на долгосрочной основе.

Усилия по сохранности учебного контингента и решению проблемы формирования ценностных ориентаций личности младших школьников лежат в сфере максимально интересной и

увлекательной организации образовательной деятельности, создания ситуаций успеха и налаживания в спортивном объединении благоприятного эмоционального фона [19, с. 132 – 144]. Необходимо понимать важность и значимость возрастных и личностных особенностей младших школьников. Наиболее интересная для этого возраста форма подачи учебного материала – в игре. Применение игровых и соревновательных методов делает занятие наполненным позитивными эмоциями, азартом, захватывает внимание младшего школьника и побуждает его приходить в спортивное объединение снова и снова.

Также на формирование ценностных ориентаций личности в общем и на сохранность контингента в частности влияет потребность младших школьников в достижении успеха. Успех в спорте – это его суть. «Будешь заниматься – станешь великим спортсменом. Завоеешь много медалей», – говорят младшим школьникам их родители. Ориентация в спорте на успех и достижения является традиционной в понимании большинства людей. Ребёнок, приходя в спорт, чаще всего уже имеет соответствующие установки. В то же время в силу своего возраста у младшего школьника отсутствует желание много и упорно трудиться, а это главное требование в вопросе достижения успеха. Быстрые и случайные победы в спорте – большая редкость. Поэтому часто первые проигрыши становятся решающими в вопросе смены направленности дополнительного образования. Понимая это, тренеру-преподавателю целесообразно не только формировать

понимание соревновательной деятельности исключительно как практики, возможности приобретения опыта, но и параллельно с этим проводить работу по реализации потребности младшего школьника в испытании чувства успеха. Это возможно при интересной и увлекательной организации учебно-тренировочного занятия, использовании похвалы и одобрения и при целенаправленно созданных ситуациях успеха.

Создание благоприятного эмоционального фона – основное, базовое требование в решении проблемы сохранения контингента учащихся. Анализ результатов проведенного в МБУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа № 5» гор. Петропавловска-Камчатского анкетирования позволил определить причины, по которым дети приходят на занятия. В преобладающем своём большинстве дети выделяли наличие друзей, симпатии к тренеру, интересное и веселое времяпровождение, возможность посмеяться и пошутить. 12 % младших школьников среди мотивов занятий спортивными единоборствами отметили физическое развитие и приобретение единоборческих навыков. Таким образом, авторы делают вывод о том, что приоритетными мотивами посещения занятий является благоприятная обстановка, где царят уважение, смех, где интересно и занимательно. Хотя и спортивные амбиции не стоит упускать из виду, но излишняя строгость в случае младших школьников скорее приведёт не к высокому результату, а к нестабильности учебного контингента, что, несомненно, создаст помехи на пути решения проблемы формирования ценностных ориентаций личности младших школьников.

Сущность понятия «нравственные ценностные ориентации личности» в контексте решения проблемы их формирования.

Влияние аксиологической сферы человека на все стороны его жизнедеятельности – предмет изучения многих областей науки. В философии под ценностными ориентациями личности понимают меру значимости процессов и явлений окружающего мира для её гармонического развития. В социологии – личностные, иерархически организованные образования, связанные с нравственными, интеллектуальными и деятельностными аспектами жизнедеятельности. В педагогике внимание исследователей фиксируется на процессе формирования ценностных ориентаций личности, который понимается как целенаправленная деятельность по созданию условий для ознакомления, активного принятия и нахождения воспитанником собственного личностного смысла общечеловеческих ценностей [15, с. 35].

Под нравственными ценностными ориентациями личности в науке понимается «сложный выбор личностью определенной системы смысложизненных, мировоззренческих общечеловеческих ценностей и этических норм, сопровождающийся переживаниями совести» [6, с. 320]. В отечественной и зарубежной науке вопросу формирования нравственных ценностных ориентаций личности уделяется значительное внимание. Различные работы, направленные на решение данной проблемы, присутствуют у Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, А. Г. Здравомыслова, Л. С. Колмогорова, А. Маслоу, В. Н. Мясищева, К. Роджерса, М. Рокича,

С. Л. Рубинштейна и других авторов. О влиянии спорта на становление личности пишут В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, Л. И. Лубышева и др. В то же время отмечается, что чаще всего содержание образовательной деятельности в сфере спорта связывают с односторонним формированием двигательных умений, навыков и развитием физических качеств [9, с. 39]. Действительно, формирование нравственных ценностей ориентаций личности в условиях детско-юношеской спортивной школы единоборств имеет свою специфику. Традиционно сфера спорта была преимущественно ориентирована на высокие достижения: выполнение норм мастера спорта, высоких спортивных разрядов, побед на соревнованиях. Но без сформированной нравственности спортсмена не будет «чистых» достижений. Отсюда и проблемы с допингом, и различные «подставные» ситуации, и другие негативные моменты. В общем смысле ценности спорта не сосредоточены только на формировании спортивного характера, морали и др. К ним относятся и зрелищность, соревновательность (спортивные достижения), политическое влияние, материальные блага и др. Но поскольку в первую очередь спорт – это люди, то и самая важная часть работы – это формирование их нравственной личности, имеющей устойчивые убеждения.

В частном порядке мы рассматриваем ценности спорта как модификацию нравственных ценностей. В духовно-экзистенциальном смысле спорт – это гармония души с индивидуальным внутренним миром, реализация ценностных принципов в спортивной

деятельности [3, с. 68]. В таком контексте спорт предстает как средство формирования нравственной, сильной, великодушной, волевой и справедливой личности.

Определяя приоритеты в решении проблемы формирования ценностных ориентаций личности, мы опираемся на классификацию М. Рокича, предполагая совокупность из числа терминальных и инструментальных ценностей, таких как *уважение человека, смелость, здоровый образ жизни, любовь к Родине, сдержанность, честность в достижении победы, воля к победе, защита слабого, ответственность, самосовершенствование и трудолюбие*.

Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций личности достаточно эффективно решается в рамках учебно-воспитательного процесса спортивных школ. При рассмотрении вопроса многие исследователи указывают на некоторую последовательность этапов формирования ценностных ориентаций личности: ознакомление младшего школьника с ценностью, её глубокое эмоциональное принятие, формирование потребности в её присвоении и её объективизация в деятельности младшего школьника [1; 8; 13]. В нашем исследовании в проблеме формирования ценностных ориентаций личности мы выделяем четыре структурно-содержательных компонента: *познавательно-ориентационный, эмоционально-оценочный, потребностно-мотивационный и деятельностно-поведенческий*.

Познавательно-ориентационный компонент характеризуется глубо-

кими и системными знаниями о содержании нравственной ценности. Полагаем, что интеграция познавательного и ориентационного начала оправдана тем, что познавательный элемент выступает только знаниевым критерием. Но одного знания о ценности недостаточно. Необходимы её принятие, внутренняя расположенность, ориентация на ценность. Формирование компонента идет посредством систематической актуализации представлений о нравственных ценностях средствами, свойственными спортивным единоборствам.

Эмоционально-оценочный компонент характеризуется устойчиво-положительным отношением к нравственным ценностям, их глубоким эмоциональным переживанием и наполненностью личностным смыслом. Эмоциональное принятие и положительная оценка нравственной ценности закрепляют её в сознании младшего школьника как правильную, значимую, весомую. В нашем исследовании компонент побуждается посредством диалогового взаимодействия тренера-преподавателя и младших школьников.

Потребностно-мотивационный компонент характеризуется наличием цели, мотивов, потребности, склонности руководствоваться нравственными ценностями в своем поведении. Компонент побуждается созданными педагогом ситуациями успеха. Ситуации успеха призваны дать младшему школьнику чувство удовлетворения, признания, осознания своих способностей, веру в собственные силы.

Деятельностно-поведенческий компонент характеризуется объективацией ценностей в поведении младшего

школьника, самостоятельным нравственным выбором и преобладанием внутреннего локуса контроля. Этот компонент формируется, если младшим школьникам создаются условия для объективизации нравственных ценностей в поведении. В рамках нашего исследования такими условиями выступают воспитывающие ситуации, игры и вовлечение в социально значимую деятельность.

Таким образом, сформированность ценностных ориентаций личности определяется сформированностью структурно-содержательных компонентов данного педагогического явления. В этой связи авторы трактуют понятие «формирование нравственных ценностных ориентаций личности младшего школьника, учащегося детско-юношеской спортивной школы единоборств» как *определяемую возрастными и личностными характеристиками младшего школьника, планируемую и осуществляемую на систематической основе педагогическую деятельность тренера-преподавателя по формированию устойчивых представлений детей о нравственных ценностях, их положительном оценивании, повышению мотивации, развитию потребности и созданию предпосылок для объективизации в поведении детей этических норм и совершения ими нравственных поступков.*

Педагогические условия формирования ценностных ориентаций младших школьников, учащихся детско-юношеской спортивной школы единоборств.

В целях эффективности решения проблемы формирования ценностных ориентаций личности необходимо

определить педагогические условия, определяющие успешность педагогической деятельности. Анализ научной литературы позволяет утверждать значимость выявления педагогических условий, способствующих формированию и развитию как отдельной педагогической системы, так и целостного педагогического процесса. «Педагогические условия, выступая как один из компонентов педагогической системы, отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы, и обеспечивают ее эффективное функционирование и развитие» [7].

В нашем исследовании педагогические условия, с одной стороны, соотносятся со структурно-содержательным компонентом процесса формирования ценностных ориентаций личности, с другой – обладают эффектом синергии, т. е. в рамках одного и того же педагогического условия могут одновременно формироваться несколько компонентов.

Исходя из понимания характеристик младшего школьного возраста, специфики дополнительного образования спортивной направленности и структурно-содержательных компонентов, нами были определены следующие педагогические условия формирования ценностных ориентаций личности младших школьников, учащихся детско-юношеской спортивной школы единоборств:

1. Актуализация представлений о ценностях посредством встраивания в образовательный процесс информа-

ции об истории спорта, системы ритуалов и традиций, свойственных спортивным единоборствам.

2. Диалоговое взаимодействие между педагогом и младшими школьниками, направленное на глубокое осмысление и принятие нравственных ценностей.

3. Создание ситуации успеха на учебно-тренировочном занятии.

4. Создание воспитывающих ситуаций, использование игры и вовлечение в социально-значимую деятельность.

Дадим описание перечисленных педагогических условий.

Первое педагогическое условие «Актуализация представлений о ценностях посредством встраивания в образовательный процесс информации об истории спорта, системы ритуалов и традиций, свойственных спортивным единоборствам» преимущественно направлено на формирование познавательно-ориентационного компонента. В основе первого педагогического условия лежит приобретение глубоких и устойчивых знаний о нравственных ценностях. Действительно, присвоение ценностей невозможно без понимания их содержания, а способы формирования компонента определяются спецификой образовательной деятельности.

Под термином «актуализация представлений о ценностях» нами понимается перевод образного представления о ценности из латентного состояния в явное, действующее. Актуализация представлений о ценностях проводится в формате беседы, дискуссии с младшими школьниками. Рассказываются притчи с трогательно-назидательным

содержанием, истории о великих спортсменах и педагогах, воспитавших их.

Спортивные единоборства отличаются своим разнообразием. В общей классификации они подразделяются на борцовские, ударные, национальные виды спортивных единоборств и восточные боевые искусства. Наибольшим воспитательным потенциалом, с точки зрения авторов, обладают восточные боевые искусства, в которых центральное место занимает существующая система традиций и ритуалов.

Традиции и ритуалы в спортивных единоборствах имеют практический подход и дисциплину безусловного выполнения. Актуализация представлений о ценностях происходит на системной основе, при соблюдении традиций и выполнении ритуалов. Традициями и ритуалами определяются требования к поведению младшего школьника, его внешнему виду, объективируемым в его поступках нравственным ценностям.

Поведение у единоборца должно быть высоконравственным, на учебно-тренировочных занятиях нет места крикливости, кривляньям и другим негативным проявлениям. Младший школьник должен проявлять достоинство, честь, великодушие.

Спортивная одежда у единоборца должна быть только белого цвета – цвета чистоты помыслов и полной самоотверженности в спорте. Тот, у кого чистая одежда, – чист в душе. Аккуратность в одежде – аккуратность в делах. Этими посылами у младших школьников актуализируются представления о ценностях чистоплотности как внешней, так и внутренней, порядочности, самодисциплины.

В восточных единоборствах иерархия среди спортсменов отражается в системе поясов. С самого начала младшему школьнику после сданного экзамена присваивается десятый кю (белый, в некоторых видах спорта оранжевый пояс). Всего десять кю. Это своего рода ступеньки, по которым определяется мастерство учащегося. Чем выше кю, тем больше уважения и требований предъявляется к спортсмену: оцениваются его техника, умение вести разминку, судить бои и, самое главное, его нравственность. Объективизация в поведении младшего школьника безнравственных поступков даёт основание сэнсэю (главному учителю) отказать спортсмену в присвоении кю. Дети с высоким кю имеют статус санпая (помощника сэнсэя). На них налагается обязанность быть наставниками [11, с. 84].

Отличительная особенность боевых искусств, заимствованная из японской культуры, – акцент на проявлении уважительного отношения. Тренировка начинается с поклона-Рэй и проведения ритуала перед Шомэн (священным местом). Шомэн расположен в самом видном месте, оборудован флагами Японии, флагом России – нашей Родины, где занимаются боевым искусством. Кроме этого на Шомэн-стене размещены портреты великих японских и российских учителей и символы государственности стран Японии и России. Различий по степени важности между японскими и российскими персоналиями и символами не существует. Занятия проводятся в атмосфере, в которой существует понимание равной значимости обеих культур.

Наиболее эффективным, с точки зрения авторов, средством актуализации ценностных представлений обладает ритуальная клятва (Додзё-кун). Клятву произносят на каждом учебно-тренировочном занятии в самом начале и конце тренировки и сопровождают поклоном-Рэй. Младшие школьники вслед за сэнсэем проговаривают текст клятвы:

«Каратэ помогает нам
– совершенствовать свой характер;
– быть честным, добросовестным, доброжелательным;
– внимательным и старательным;
– уважать окружающих людей;
– не допускать проявления агрессивности» [4, с. 22].

Таким образом, через реализацию системы традиций и ритуалов младшие школьники погружаются в культуру других стран. Актуализация представлений о ценностях как педагогическое условие формирования ценностных ориентаций личности позволяет закрепить образ-представление нравственной ценности в сознании младшего школьника как правильный, осмысленный, глубокий.

Второе педагогическое условие «Диалоговое взаимодействие между педагогом и младшими школьниками, направленное на глубокое осмысление и принятие нравственных ценностей» преимущественно обращено на становление эмоционально-оценочного компонента формирования ценностных ориентаций младших школьников, учащихся детско-юношеской спортивной школы единоборств. Правильно организованное диалоговое взаимодействие положительно воздействует на эмоциональную сферу ребёнка, формирует у

него положительную оценку нравственной ценности. Диалоговое взаимодействие в формате беседы стимулирует совместный поиск, создаёт условия для взаимодействия участников и требует от педагога виртуозного владения культурой работы с вопросами. Правильно заданные вопросы содержат информацию, предполагающую наличие обратной реакции в виде дополнения, уточнения, пояснения, создают у младших школьников ситуацию интереса, направляют внимание личности на нравственную ценность. Диалоговое взаимодействие в формате споров, дискуссий, дебатов предполагает коллективные размышления на какую-либо тему, апеллирующую к сути ценности, и принятие совместного решения. Во время проведения диалогового взаимодействия основным условием является не только уважительное отношение к мнению и взглядам другого человека, но и приёмы тренера-преподавателя, вызывающие у младших школьников положительные эмоции в отношении нравственной ценности и призывающие их осмыслить и оценить её содержание.

Можно утверждать, что диалоговое взаимодействие воздействует на эмоциональную сферу младшего школьника, побуждая его к положительному эмоциональному оцениванию нравственной ценности, тем самым приближая к заключительному итогу – формированию нравственных ценностных ориентаций личности.

Третье педагогическое условие «Создание ситуации успеха на учебно-тренировочном занятии» преимущественно направлено на формирование мотивационно-потребностного компонента. Основным источником радости и

условие выработки у ребенка мотивации и потребности к формированию ценностной ориентации личности – это его успешность. И наоборот, основной причиной охлаждения ребёнка к чему-либо становится ощущением младшим школьником его неуспешности. При реализации данного педагогического условия нами применялась технология «Создания ситуации успеха» А. С. Белкина, берущая свои истоки в идее «завтрашней радости» А. С. Макаренко. Педагогическая целесообразность применяемой технологии объясняется тем, что младший школьник, чувствующий успех, мотивирован и испытывает потребность к присвоению предлагаемых ценностей, потому что он испытывает потребность в посещении спортивного объединения, образовательная деятельность которого включает в себя не только содержание тренировочной и внутрине тренировочной деятельности, но и неотделимую от них систему нравственных ценностей, открыт педагогическим влияниям, чувствует расположение педагога и имеет желание впитывать существующие в спортивной атмосфере ценности.

Таким образом, создание ситуаций успеха формирует расположение младшего школьника, повышает степень его подверженности педагогическим влияниям, поднимает мотивацию и развивает потребность к присвоению предлагаемых нравственных ценностей.

Четвёртое педагогическое условие «Создание воспитывающих ситуаций, использование игры и вовлечение в социально-значимую деятельность» преимущественно направлено на выработку деятельностно-потребностного компонента. Сформированность деятельностно-потребностного компонента

объективизируется в самостоятельно совершаемыми детьми поступках, транслирующих нравственные ценности.

В рамках данного педагогического условия младшие школьники ставятся в ситуацию добровольного выбора, самоопределения. Примерами воспитывающих ситуаций могут быть усложнённые упражнения, введение дополнительных трудностей в учебно-тренировочный процесс, объективирующие ценности воли, трудолюбия, целеустремленности. Также в нашей деятельности мы применяем технологию воспитывающих ситуаций И. А. Соловцовой («встреча с прекрасным», «встреча с трагическим», «встреча с необычным», «выбор», «сопротивление негативному»), объективирующую нравственные ценности в поведении младшего школьника [16, с. 108 – 110].

Объективизация в поведении младших школьников нравственных ценностей в наибольшей степени очевидна при погружении в привычную для них игровую деятельность. Используются разнообразные игры: спортивные, подвижные, с соревновательным подтекстом, игры в нестандартных условиях, командные, игры с предметами, ролевые игры и др. Сюжет, направленность игры соотносятся с целью формирования у младших школьников нравственных ценностных ориентаций личности.

Вовлечение в социально значимую деятельность происходит во время включения младших школьников в добровольчество. Учащиеся спортивной школы единоборств вовлекаются в разнообразные добровольческие акции и мероприятия: во время летних учебно-тренировочных сборов лагерного типа,

которые проводятся в живописных уголках Камчатского края, оказывают помощь природе, убирая пластиковый и стеклянный мусор; благоустраивают дворы, участки, городские улицы во время специально организованных акций – субботников; оказывают добровольную помощь животным, совместно с тренером-преподавателем выезжая в приюты. В процессе добровольческой деятельности у младших школьников объективируются такие нравственные ценности, как любовь к Родине, защита более слабого, уважение к человеку, честность, трудолюбие и др.

Можно утверждать, что применение воспитывающих ситуаций, использование игры и погружение в социально значимую деятельность создаёт предпосылки для объективизации в поведении младших школьников нравственных ценностей. Важными критериями оценки сформированности ценностных ориентаций личности являются самостоятельность, добровольность выбора и самоопределение младших школьников в их поступках.

Результаты апробации педагогических условий формирования ценностных ориентаций младших школьников, учащихся детско-юношеской спортивной школы единоборств.

Для оценивания эффективности педагогических условий на протяжении трёх лет, с 2019 по 2022 учебный год проводилась опытно-экспериментальная работа. В исследовании приняло участие 256 детей, входящих в контрольную и экспериментальную группы.

Для определения эффективности применяемых педагогических условий были определены критерии и показатели сформированности ценностных

ориентаций личности младших школьников, учащихся детско-юношеской спортивной школы единоборств. Критерии и показатели соотносились структурно-содержательными компонентами. Методы диагностики для оценивания критериев и показателей были различны и подбирались с учетом возраста юных спортсменов (таблица).

Выявленные критерии и показатели, анализ данных психолого-педагогической диагностики позволили определить уровни сформированности ценностных ориентаций личности как личностно-смысловой, социально-ситуативный и индивидуально-нигилистический. Приведём их описание.

На личностно-смысловом уровне знания юных спортсменов о ценностях глубоки, полны и устойчивы. Наблюдается глубокое эмоциональное подкрепление знаний о ценностях, присутствует личностный смысл. Усвоенные ценности объективируются в деятельности и поведении юного спортсмена. Дети способны сопереживать, подчинять собственные интересы интересам группы. Располагают собственными оценочными суждениями. С удовольствием принимают участие в волонтерских мероприятиях, оказывают помощь, радуются успеху товарища, активно общаются к коллективной работе. Мотивом совершения нравственного поступка выступает внутренняя потребность.

На социально-ситуативном уровне знания младших школьников о ценностях неглубоки и хаотичны. Оценочные суждения декларируются, есть их эмоциональная оценка, но в признании ценностей юный спортсмен часто зависит от мнения других. Мотивация и потребность к усвоению ценностей ситуативная. Наблюдается склонность к ком-

формности. Стратегия поведения выбирается в соответствии с нравственными нормами. Ценностный выбор может быть неверным, отсутствует чёткая позиция в поведении, нравственные устойчивы ситуативны. Локус контроля может быть как внутренним, так и внешним.

На индивидуально-нигилистическом уровне умение у юного спортсмена определять и выделять нравственные категории не сформировано. Нравственные правила принимаются школьником в случае возможного поощрения (личной выгоды). Эмоциональное отношение к

нравственным ценностям нейтральное или негативное. Большая часть существующих в группе ценностей отвергается, наблюдается подверженность чужому влиянию, частое изменение своего мнения. При определении тактики поведения ребёнок затрудняется определить нравственную сторону поступка. В погоне за самоутверждением может совершать негативные поступки, поведение часто бывает вызывающим, агрессивным, конфликтным и др. Нуждается во внешнем локусе контроля со стороны взрослых.

Критерии и показатели сформированности ценностных ориентаций личности младших школьников, учащихся детско-юношеской спортивной школы единоборств и методы психолого-педагогической диагностики, позволяющие их оценить

Структурно-содержательный компонент	Критерий и показатель	Метод психолого-педагогической диагностики
Познавательно-ориентационный	Достаточность и системность знаний о нравственных ценностях, глубина и устойчивость в понимании их сути; способность соотносить знания о нравственных ценностях с собственным поведением и поведением других людей	Кейс-метод (https://disk.yandex.ru/i/uu-d5q59NJchsA) Метод беседы
Эмоционально-оценочный	Эмоциональное принятие нравственных ценностей; самостоятельное, устойчивое и благоприятное к ним отношение; положительное оценивание нравственных ценностей	Методика «Что мы ценим в людях» (Л. М. Фридман) Методика диагностики нравственной сферы личности младшего школьника на основе усвоения этических категорий МИНСЭК-2 (Р. В. Овчарова, А. Н. Овсянникова)
Потребностно-мотивационный	Наличие мотивов, целей, интересов, установок нравственного поведения; понимание сути и смысла нравственных поступков; сформированность потребности в нравственном поведении	Методика «Цветик-семицветик» (И. М. Витковская) Метод диагностических ситуаций «Акт добровольцев» (Л. В. Байбородова)
Деятельностно-поведенческий	Объективизация в поведении юных спортсменов нравственных ценностей; самостоятельность в решениях нравственного выбора; внутренний локус контроля поведения	Тест «Размышляем о жизненном опыте» (Н. Е. Щуркова, адапт. В. М. Ивановой, Т. Е. Павловой, Е. Н. Степанова) Методика «10 воображаемых ситуаций» (М. В. Матюхина, С. Г. Ярикова)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Оценивание критериев и показателей проводилось дважды, в начале и по окончании эксперимента. На начало эксперимента качественные уровни сформированности ценностных ориентаций личности в обеих группах были примерно одинаковы. Результат психолого-педагогического исследования по окончании опытно-экспериментальной работы показал наличие положительной динамики в обеих группах, что мы можем объяснить взрослением

детей и их вовлечением в систематические занятия спортивными единоборствами. В то же время в экспериментальной группе развитие всех структурно-содержательных компонентов проводилось более интенсивно, уровень динамика сформированности ценностных ориентаций личности оказалась выше в количественном и качественном отношении. Для наглядности результаты представлены на диаграммах 1 и 2.

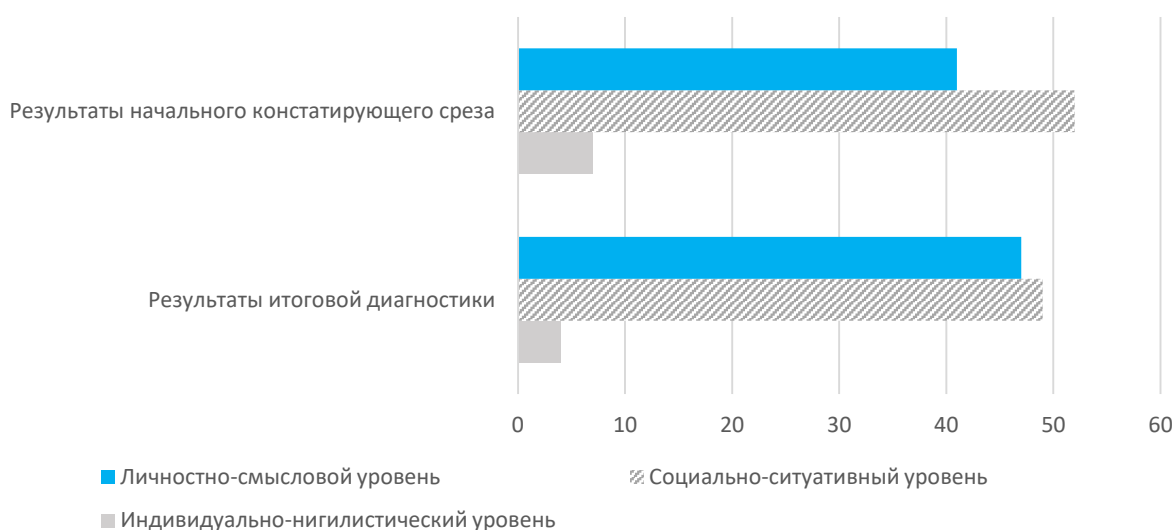


Диаграмма 1. Динамика уровня ценностных ориентаций контрольной группы

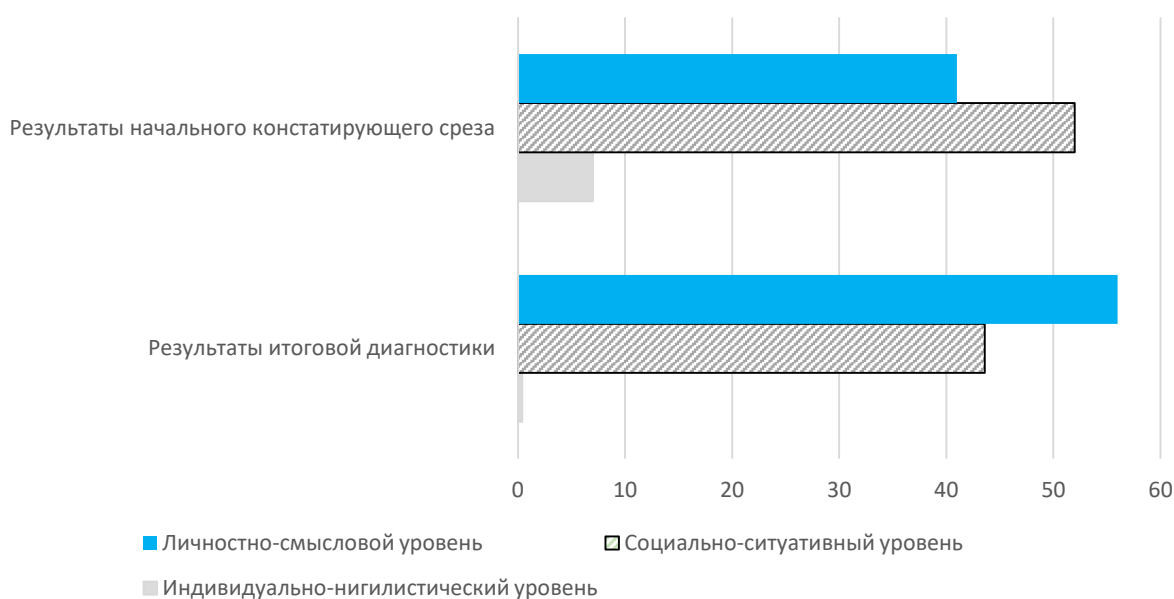


Диаграмма 2. Динамика уровня ценностных ориентаций экспериментальной группы

Вывод

Таким образом, результаты апробации и внедрения педагогических условий формирования ценностных ориентаций младших школьников, учащихся детско-юношеской спортивной школы единоборств показали эффективность в решении данной проблемы, что доказано в результате анализа материалов психолого-педагогической диагностики аксиологической сферы юных спортсменов. Также необходимо отметить, что педагогические условия обладают эффектом синергии, т. е. в рамках одного и того же условия возможно формирование нескольких или всех компонентов.

Новизна исследования заключается в определении и обосновании педагогических

условий, структурно-содержательных компонентов, критериев и показателей, уровней сформированности ценностных ориентаций личности младшего школьника. Также было предложено авторское определение понятия «формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника, учащегося детско-юношеской спортивной школы единоборств».

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более детальном изучении вопросов формирования ценностных ориентаций личности, в том числе в поиске дополнительных средств, которые будут показывать высокую степень эффективности в исследуемой нами проблеме.

Литература

1. Абросимова И. Ю. Формирование ценностных ориентаций у младших школьников на здоровый образ жизни : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010. 301 с.
2. Батина Е. В. Особенности взаимодействия участников образовательных отношений в выборе направлений дополнительного образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11. № 3. С. 44 – 56.
3. Билогур В. Е. Спорт как гуманистическая основа развития личности: проблемы и перспективы // Теория и практика общественного развития. 2014. № 1. С. 66 – 70.
4. Бурова О. Е., Крошкин А. Н., Мельниченко Н. Ю. Формирование нравственных ценностей у учащихся спортивной школы средствами восточного единоборства «Сётокан» // XX Бушелевские чтения : сб. материалов науч.-практ. конф. Петропавловск-Камч., 24 – 26 марта 2021 г. Петропавловск-Камчатский : Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2021. С. 18 – 22.
5. Данилова Е. Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 1 (38). DOI 10. 26795/2307-1281-2022-10-6.
6. Иконникова Г. Ю. Нравственные ориентации субъектов пенитенциарной системы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2007. № 22. С. 316 – 321.

7. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8 – 14.
8. Калинина Л. В. Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций младших школьников в современном образовательном процессе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2013. 225 с.
9. Лубышева Л. И. Педагогические условия формирования спортивной культуры личности в общеобразовательной школе // *Теория и практика физической культуры*. 2011. № 5. С. 36 – 41.
10. Лукашкова И. Л., Яценко А. А. Феномен скулшутинга: причины и профилактика // *Ученые записки Казанского юридического института МВД России*. 2021. № 2 (12). С. 337 – 341
11. Мельниченко Н. Ю., Рачковская Н. А. Наставничество опытных спортсменов как принцип формирования ценностных ориентаций личности в спортивной школе единоборств // *Мир науки, культуры, образования*. 2021. № 3 (88). С. 83 – 85.
12. Мельниченко Н. Ю. Формирование ценностных ориентаций личности младших школьников в условиях разновозрастного коллектива детской спортивной школы: теоретический обзор // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2021. Т. 6. № 3. С. 339 – 348.
13. Потанина Л. Т. Развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника: условия и механизмы // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2011. № 2. С. 85 – 90.
14. Прудникова Т. И., Евстафьева В. К. Роль народных сказок в нравственном воспитании младших школьников // *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 72-2. С. 225 – 228
15. Рачковская Н. А., Сероветникова С. А. Философские основы формирования ценностных ориентаций личности школьника // *Вестник МГОУ. Серия «Педагогика»*. 2014. № 2. С. 34 – 41.
16. Соловцова И. А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 2007.
17. Хожиева М. Ш., Хамраев Б. Т. Нравственное воспитание младших школьников // *Вопросы науки и образования*. 2021. № 10 (135). С. 41 – 45.
18. Холодкова О. Г., Парфенова Г. Л. Ценностные ориентации одаренных школьников как компонент психологической культуры // *Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Барнаул, 08 – 09 нояб. 2018 г. / под ред. О. Г. Холодковой, О. В. Обласовой, Л. И. Сигитовой. Барнаул : Алт. гос. пед. ун-т, 2019. С. 139 – 142.*
19. Vaiborodova L. Learning in Mixed-aged Groups of Schoolchildren // *European Journal of Contemporary Education*. 2013. № 3 (5). P. 132 – 144.

References

1. Abrosimova I. Yu. Formirovanie cennostny`x orientacij u mladshix shkol`-nikov na zdorovy`j obraz zhizni : special`nost` 13.00.01 «Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» : dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2010. 301 s.
2. Batina E. V. Osobennosti vzaimodejstviya uchastnikov obrazovatel`ny`x otnoshenij v vy`bore napravlenij dopolnitel`nogo obrazovaniya // Vestnik Yuzhno-Ural`skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2019. T. 11. № 3. S. 44 – 56.
3. Bilogur V. E. Sport kak gumanisticheskaya osnova razvitiya lichnosti: problemy` i perspektivy` // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya. 2014. № 1. S. 66 – 70.
4. Burova O. E., Kroshkin A. N., Mel`nichenko N. Yu. Formirovanie npravstvenny`x cennostej u uchashhixsya sportivnoj shkoly` sredstvami vostochnogo edinoborstva «Syotokan» // XX Bushelevskie chteniya : sb. materialov nauch.-prakt. konf. Petropavlovsk-Kamch., 24 – 26 marta 2021 g. Petropavlovsk-Kamchatskij : Izd-vo KamGU im. Vitusa Beringa, 2021. S. 18 – 22.
5. Danilova E. E. Osobennosti motivacionnoj sfery` sovremenny`x rossijskix shkol`nikov: sodержanie, vozrastnaya dinamika, rol` obrazovatel`noj sredy` // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. T. 10. № 1 (38). DOI 10. 26795/2307-1281-2022-10-6.
6. Ikonnikova G. Yu. Npravstvenny`e orientacii sub`ektov penitenciarnoj sistemy` // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. SPb., 2007. № 22. S. 316 – 321.
7. Ippolitova N., Sterxova N. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: sushhnost`, klassifikaciya // General and Professional Education. 2012. № 1. S. 8 – 14.
8. Kalinina L. V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya npravstvenny`x cennostny`x orientacij mladshix shkol`nikov v sovremennom obrazovatel`nom processe : special`nost` 13.00.01 «Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» : dis. ... kand. ped. nauk. Irkutsk, 2013. 225 s.
9. Luby`sheva L. I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sportivnoj kul`tury` lichnosti v obshheobrazovatel`noj shkole // Teoriya i praktika fizicheskoy kul`tury`. 2011. № 5. S. 36 – 41.
10. Lukashkova I. L., Yashhenko A. A. Fenomen skulshutinga: prichiny` i profilaktika // Ucheny`e zapiski Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. 2021. № 2 (12). S. 337 – 341
11. Mel`nichenko N. Yu., Rachkovskaya N. A. Nastavnichestvo opy`tny`x sportsmenov kak princip formirovaniya cennostny`x orientacij lichnosti v sportivnoj shkole edinoborstv // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2021. № 3 (88). S. 83 – 85.
12. Mel`nichenko N. Yu. Formirovanie cennostny`x orientacij lichnosti mladshix shkol`nikov v usloviyax raznovozrastnogo kollektiva detskoj sportivnoj shkoly` : teoreticheskij obzor // Pedagogika. Voprosy` teorii i praktiki. 2021. T. 6. № 3. S. 339 – 348.

13. Potanina L. T. Razvitie cennostno-smy` slovoj sfery` lichnosti shkol`nika: usloviya i mexanizmy` // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psixologicheskie nauki. 2011. № 2. S. 85 – 90.
14. Prudnikova T. I., Evstaf`eva V. K. Rol` narodny`x skazok v npravstvennom vospitanii mladshix shkol`nikov // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 72-2. S. 225 – 228
15. Rachkovskaya N. A., Serovetnikova S. A. Filosofskie osnovy` formirovaniya cennostny`x orientacij lichnosti shkol`nika // Vestnik MGOU. Seriya «Pedagogika». 2014. № 2. S. 34 – 41.
16. Solovczova I. A. Duxovnoe vospitanie v pravoslavnoj i svetskoj pedagogike : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Volgograd, 2007.
17. Xozhieva M. Sh., Xamraev B. T. Npravstvennoe vospitanie mladshix shkol`nikov // Voprosy` nauki i obrazovaniya. 2021. № 10 (135). S. 41 – 45.
18. Xolodkova O. G., Parfenova G. L. Cennostny`e orientacii odarenny`x shkol`nikov kak komponent psixologicheskoj kul`tury` // Psixologicheskaya kul`tura i psixologicheskoe zdorov`e v sovremenny`x regional`ny`x sistemax obrazovaniya : materialy` VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Barnaul, 08 – 09 noyab. 2018 g. / pod red. O. G. Xolodkovej, O. V. Oblasovoj, L. I. Sigitovoj. Barnaul : Alt. gos. ped. un-t, 2019. S. 139 – 142.
19. Baiborodova L. Learning in Mixed-aged Groups of Schoolchildren // European Journal of Contemporary Education. 2013. № 3 (5). P. 132 – 144.

N. Yu. Melnichenko

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF MORAL VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF THE SPORTS SCHOOL OF MARTIAL ARTS

The article is devoted to the description of the pedagogical conditions for the formation of moral value orientations of junior schoolchildren, students of the children's and youth sports school of martial arts. To determine the pedagogical conditions, the authors analyzed the age characteristics of the younger schoolchild, the specifics of additional education, and identified the structural and content components of this pedagogical phenomenon. As part of the experimental work, the shown pedagogical conditions were tested and introduced into the educational activities of the martial arts sports school. To determine their effectiveness, criteria and indicators were established, as well as the levels of formation of value orientations of the individual, methods were indicated that allow analyzing the dynamics of a qualitative change in the axiological sphere of young athletes in the control and experimental groups. As a result of the study, the effectiveness of pedagogical conditions has been proven, the observance of which leads to a favorable outcome in solving the problem of the formation of value orientations of the personality of younger schoolchildren, students of the children's and youth martial arts sports school.

Key words: *pedagogical conditions, moral value orientation of the personality, junior schoolchild, structural-content components of the formation of the value orientations of the personality, criteria and indicators of the formation of the value orientations of the personality; levels of formation of value orientations of the individual.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИАСРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ЭКОНОМИКЕ

В статье рассматривается процесс использования мультимедиа технологий в обучении школьников экономическим дисциплинам. Значимым аспектом мультимедиа средств обучения является возможность моделирования процессов, которые могут развиваться во времени и интерактивно менять свои параметры. Эффективное использование мультимедиа ресурсов даёт возможность учащимся инициативно организовывать свою познавательную деятельность и управлять ею.

Ключевые слова: экономическое образование, информационные технологии, мультимедиа средства, мультимедийные обучающие ресурсы, мультимедиа пособие.

Вся образовательная ниша имеет цель и желание выпускать более квалифицированных специалистов, способных к инновационному развитию, готовых к саморазвитию и самоорганизации в познании, что может привести к прогрессу не только общества, но и страны в целом. Чтобы этого добиться в большей мере, образовательные учреждения опираются на познавательные стратегии формирования у учащихся субъектной позиции в познании. Один из таких способов – внедрение мультимедийных средств обучения в образовательный процесс.

Чтобы учебный процесс проходил более гладко, заинтересованно и мотивационно, но при этом более информативно, педагог должен использовать все возможности, которые могут дать мультимедиа ресурсы. Это, к примеру, различного рода презентации, которые должны содержать минимум текста, а больше графики, интересных и красоч-

ных схем, они могут упростить понимание и усвоение более сложного материала. Плюс в презентации могут быть видеоподкасты, которые связаны непосредственно с тематикой урока, чтобы не отвлекать внимание учащихся на постороннюю и никак не связанную информацию с выработанной в начале урока темой. Это должны быть короткие видео, которые можно использовать на любом этапе урока. В презентацию можно добавлять гифки, картинки, опросники, электронных персонажей, которые могут расположить к себе учащихся.

Помимо презентаций можно использовать множество интернет-ресурсов, например, готовые онлайн тесты, статьи различных авторов, которые помогут проанализировать какие-либо ситуации в стране. Естественно, все эти интернет-ресурсы должны быть связаны с концепцией изучаемого предмета.

Учитель, используя мультимедиа-ресурсы, может создавать свои мультимедийные средства обучения. Например, мультимедийное учебное пособие по предмету, где будет собрана вся необходимая и актуальная информация, находиться различные электронные опросники по темам или разделам, простое объяснение более сложного материала в виде схем, диалогов, различные развивающие игры и т. д. Данное мультимедиасредство будет отличным помощником для учителя на уроке и помощником для учащихся, которые выполняют самостоятельно задания по предмету в домашних условиях.

Площадка современного рынка диктует свои определенные требования к процессу обучения экономическим дисциплинам в образовательных учреждениях [1]. Требования направлены на успех трудоустройства учащихся – будущих экономистов, что влечет немалые затраты ресурсов образовательных учреждений. Но сами образовательные учреждения хотят всеми силами минимизировать затраты. Из всего этого выявляется актуальная проблема, которую педагоги хотят решить, и поэтому, активно используют мультимедиа технологии в процессе обучения экономике.

О. Г. Смолянинова [2] обращает внимание на то, что эффективные мультимедиа в обучении экономике должны состоять:

– из современного и понятного содержания, которое направлено на развитие компетенций. Содержание должно быть логично структурировано и представлено в виде различных мультимедиа учебных материалов, которые можно передать всем учащимся;

– современных методов обучения. Следует формировать навыки командной работы учащихся, тем самым вовлекать их непосредственно в сам образовательный процесс, а не только заставлять учащихся быть пассивными слушателями;

– современной инфраструктуры обучения, которая включает информационную, технологическую, организационную и коммуникативную составляющие. Это позволяет эффективно использовать не только очную, но и дистанционную форму обучения.

Экономическое образование предусматривает формирование у учащихся структуры экономической культуры и финансовой грамотности; качеств личности, которые направлены на самореализацию в экономической сфере; базы подготовки молодого поколения к жизни и рациональному поведению [3].

По мнению учителей экономики, все эти требования может реализовать метод проектов с применением мультимедийных средств обучения. Проект – это отличная возможность познавательного развития учащихся, возможность выразить свои идеи в удобных для них творческих формах. Мультимедиа технологии помогают полностью раскрыть проект и эффективно представить его на защите (презентации, фильмы, интервью, фото, видео, схемы, блоки и т. д.).

Следует отметить, что мультимедиа технологии всё чаще называют иммерсивными, т. е. технологиями телеприсутствия. Это ярко просматривается, в частности, во время игр. Существует большое количество экономических игр, особенно тех, которые связаны с «цифрами» и которые с помощью

мультимедиа переносят учащихся в иное место или в иную ситуацию, помогают пережить сложные проблемы внутри игры и выстраивать эффективные взаимодействия между учащимися-экономистами.

Л. М. Андрюхина указывает на то, что использование иммерсивных мультимедиа-ресурсов в обучении экономике активизирует такой процесс, как погружение [4]. Это не только создаёт ощущение нахождения в определенной реальной ситуации, но и открывает огромный спектр возможностей для реализации познавательной деятельности учащихся в образовательном процессе, внедряя их в определенную экономическую среду.

Все перечисленные методы обучения (игровые технологии, метод проектов, погружение и т. д.) в сочетании с мультимедиа-технологиями могут найти отражение в интернет-пособии, необходимом в настоящее время в арсенале каждого учителя. Это вспомогательный комплекс материалов по различным темам, которые взаимосвязаны с основным учебно-методическим комплексом по предмету. И есть педагоги, создающие такие пособия и благотворно использующие их в учебном процессе. Например, учитель О. В. Верещагина уверяет [5], что такое электронное пособие очень удобно в использовании на всех этапах урока, а особенно ценно то, что учащиеся могут пользоваться им и в домашней обстановке. Эффективность заключается в том, что мультимедиа-пособие становится неким интерактивным звеном между учителем и учащимися.

В процессе организации производственной педагогической практики в

МАОУ «Промышленно-коммерческий лицей» г. Владимира нами совместно с группой студентов кафедры технико-экономического образования было разработано и внедрено мультимедийное учебное пособие в качестве вспомогательного средства в обучении экономике. Оно ориентировано на УМК «Основы экономической теории : учебник для 10 – 11-х классов общеобразовательных учреждений» [6]. В пособии основная информация представлена в виде таблиц, схем, определений, видеоподкастов. Для проверки знаний обучающихся имеются различного рода электронные тесты, после прохождения которых учащиеся могут увидеть свои ошибки и проанализировать, какие темы им необходимо повторить самостоятельно.

Для того чтобы убедиться в целесообразности использования мультимедиа в обучении экономике, в 10-х классах был проведён письменный тест (с образовательного портала «РЕШУ ЕГЭ») до и после внедрения пособия. Тест был направлен на определение усвоения учащимися изученного материала по темам: «Ограниченность ресурсов и безграничность потребностей», «Альтернативная стоимость. Кривая производственных возможностей», «Типы экономических систем», «Рынок. Рыночный механизм», «Роль государства в экономике». В тесте содержались шесть вариантов по 12 вопросов, три из которых были развернутого характера. Критерии оценки указаны в табл. 1.

Результаты проведенного тестирования до и после внедрения мультимедийного пособия в учебный процесс в 10 «Б» и 10 «Г» классах представлены в табл. 2.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Сравнительный анализ результатов тестирования учащихся 10-х классов представлен на гистограммах (рис. 1 и рис. 2).

Таблица 1

Критерии оценки к тесту

Без ошибок или одна ошибка – оценка «5»	Две ошибки – оценка «4»	От трёх до шести ошибок – оценка «3»	Более шести ошибок – оценка «2»
Учащийся: – выполнял задание самостоятельно, без помощи преподавателя; – в развернутых вопросах изложил материал грамотным языком в определённой логической последовательности, используя терминологию, определения и пр.; – продемонстрировал усвоение изученного материала и отличную ориентировку в нем	Учащийся: – в изложении развернутых и тестовых вопросов допущены незначительные пробелы, которые не исказили содержание ответа; – обращался за помощью к преподавателю; – продемонстрировал усвоение изученного материала	Учащийся: – в изложении развернутых вопросов неполно или непоследовательно раскрыл содержание пройденного материала; – показал общее понимание материала и продемонстрировал умения для дальнейшего усвоения программного материала; – имелись ошибки (больше трёх)	Учащийся: – в изложении развернутых вопросов не раскрыл главное содержание учебного материала; – не знает или не понимает большую или наиболее важную часть пройденного материала; – допустил существенные ошибки в решении заданий

Таблица 2

Результаты тестирования в обоих классах

Количество ошибок	Без ошибок или одна ошибка – «5»		Две ошибки – «4»		От 3 до 6 ошибок – «3»		Более 6 ошибок – «2»	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Количество учащихся 10 «Б» класса (экспериментальная группа)	5	16	6	8	9	6	10	0
Количество учащихся 10 «Г» класса (контрольная группа)	5	6	6	8	6	6	7	4

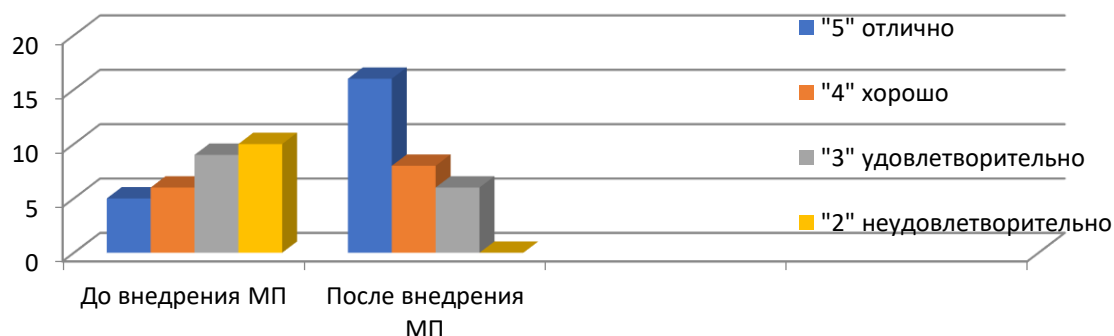


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов теста в 10 «Б» классе

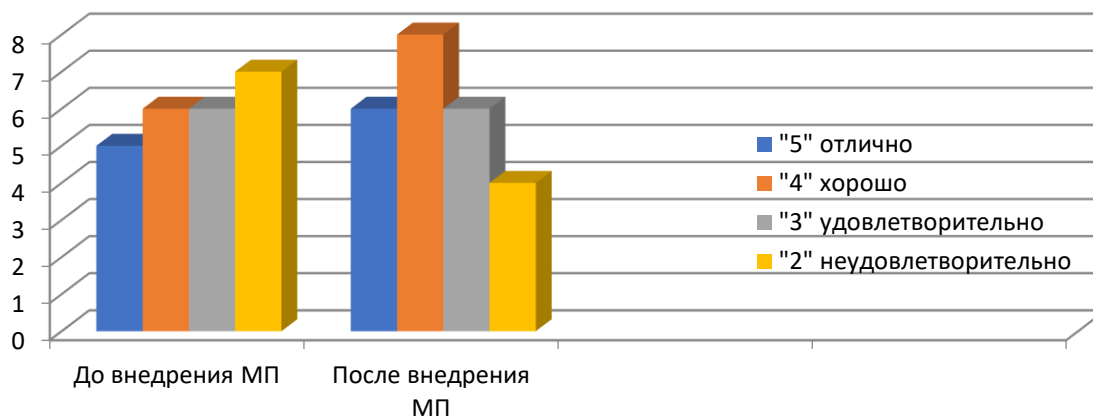


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов теста в 10 «Г» классе

Результаты подтверждают целесообразность использования мультимедийного учебного пособия в качестве вспомогательного средства обучения экономике. Оно способствовало не только совершенствованию экономических знаний и умений, но также развитию у учащихся самостоятельности в поиске, анализе и отборе новой актуальной информации, формированию познавательного интереса и актуализации иммерсивности.

Таким образом, применение мультимедийных средств в обучении экономике имеет весомую значимость. Эффективное использование мультимедиа-ресурсов даёт возможность учителям организовывать образовательную среду, стимулирующую субъектные проявления обучающихся в познании, что позволяет учащимся инициативно организовывать свою познавательную деятельность и управлять ею.

Литература

1. Новикова Г. П. Новое содержание принципов преемственности и непрерывности в условиях инновационной деятельности образовательных комплексов // Педагогическое образование и наука. 2017. № 4. С. 15 – 25.
2. Смолянинова О. Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) : монография. Красноярск : Изд-во КрасГУ, 2006. 300 с.
3. Носова С. С. Экономическая теория. Дистанционное обучение : учеб. пособие М. : КноРус, 2019. 350 с.
4. Андрухина Л. М. Креативно-антропологические основы подготовки педагогов профессионального обучения и развития в системе высшего образования // Грани познания. 2017. № 3. С. 26 – 31.
5. Верещагина О. В. Педагогический опыт [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/persons/102-327-476> (дата обращения: 12.12.2022).
6. Иванов С. И. Основы экономической теории : учеб. для 10 – 11 кл. общеобразоват. учреждений. Профил. уровень. В 2 кн. Кн. 1, 2. / под ред. С. И. Иванова. 12-е изд., с изм. М. : Вита-Пресс, 2012.

References

1. Novikova G. P. Novoe sodержanie principov preemstvennosti i nepreryvnosti v usloviyax innovacionnoj deyatel'nosti obrazovatel'ny'x kompleksov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2017. № 4. S. 15 – 25.
2. Smolyaninova O. G. Mul'timedia v obrazovanii (teoreticheskie osnovy i metodika ispol'zovaniya) : monografiya. Krasnoyarsk : Izd-vo KrasGU, 2006. 300 s.
3. Nosova S. S. E'konomicheskaya teoriya. Distancionnoe obuchenie : ucheb. posobie M. : KnoRus, 2019. 350 c.
4. Andryuxina L. M. Kreativno-antropologicheskie osnovy podgotovki pedagogov professional'nogo obucheniya i razvitiya v sisteme vy'sshego obrazovaniya // Grani poznaniya. 2017. № 3. S. 26 – 31.
5. Vereshhagina O. V. Pedagogicheskij opyt [E'lektronny'j resurs]. URL: <https://urok.1sept.ru/persons/102-327-476> (data obrashheniya: 12.12.2022).
6. Ivanov S. I. Osnovy e'konomicheskoy teorii : ucheb. dlya 10 – 11 kl. obshheobrazovat. uchrezhdenij. Profil. uroven'. V 2 kn. Kn. 1, 2. / pod red. S. I. Ivanova. 12-e izd., s izm. M. : Vita-Press, 2012.

I. A. Orlova

THE USE OF MULTIMEDIA TOOLS IN TEACHING ECONOMICS TO SCHOOLCHILDREN

The article discusses the process of using multimedia technologies in teaching economic disciplines. A significant aspect of multimedia learning tools is the ability to model processes that can evolve over time and interactively change their parameters. Effective use of multimedia resources enables students to proactively organize their cognitive activity and manage it.

Key words: *economic education, information technology, multimedia tools, multimedia training resources, multimedia manual.*

УДК 373.1

С. В. Пеньков

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

В статье дан анализ проблемы читательской активности российских школьников, а также оценка полученным в ходе экспериментальной работы результатам опроса школьников 6 – 9-х классов. Для повышения читательской активности школьников автор предлагает обратить внимание на единство усилий педагогов школы при организации познавательной деятельности школьников в форме исследования на уроке и во внеурочной деятельности; проведение специальной подготовки родителей к организации семейного чтения; организацию целенаправленной воспитательной работы по вовлечению обучающихся в чтение за рамками учебных занятий.

Ключевые слова: *читательская активность, читательская грамотность, процесс чтения, функциональная грамотность.*

Функциональная грамотность школьников рассматривается в настоящее время как ведущий результат обучения российских школьников, как показатель качества школьного обучения, изучается экспертами по результатам международного сравнительного исследования PISA – результатам тестирования 15-летних школьников. По определению А. А. Леонтьева, «функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общении и социальных отношениях». Поэтому проблема, связанная с овладением школьниками составляющими функциональной грамотности школьников, как никогда остро стоит в настоящее время.

В нашем исследовании мы опирались на определение функциональной грамотности, данное В. Мацкевичем. В своей книге «Всемирная энциклопедия: философия» автор определения рассматривает функциональную грамотность как способность человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. Исследователь утверждает, что функциональная грамотность есть атомарный уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений [7]. В состав функциональной грамотности школьника входят следующие компоненты: читательская грамотность, финансовая грамотность, естественно-научная грамотность, математическая грамотность, креативное и творческое мышление, а также глобальные компетенции.

Если исходить из того, что под грамотностью первоначально понимали использование умений читать и писать в повседневной жизни («социальную практику работы с текстом»), рассматривали ее как уровень «грамотности человека, определяющий его деятельность с использованием печатного слова в быту» [9, с. 45], то можно утверждать, что читательская грамотность лежит в основе развития всех остальных составляющих функциональной грамотности школьника. Не случайно анализ международных данных PISA показал, что «вовлеченность в учебу имеет статистически значимую... связь с достижениями в чтении» [4, с. 168].

И действительно, читательская грамотность – это «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [5, с. 206]. Высокий уровень читательской грамотности необходим в повседневной жизни так же часто, как в школе: реализация дальнейшего образования, собеседование при приеме на работу, повышение квалификации в процессе переподготовки кадров, даже в изучении инструкции работы какой-либо техники или приспособления и т. д.

В процессе чтения на учебном занятии происходят:

«1) понимание (подразумевает восприятие смысла прочитанного, включая значение слов, и в том числе главную мысль текста);

2) использование (применение прочитанной информации для немедленного решения какой-либо цели или задачи);

3) рефлексия (предполагает интерактивное чтение, в котором читатель создает связи между прочитанной информацией и своими собственными мыслями, своим опытом);

4) вовлеченность (сама мотивация к чтению, состоящая из интереса и наслаждения процессом чтения)» [3, с. 28].

Понимание, использование и рефлексия как компоненты процесса чтения важны и необходимы, однако только вовлеченность можно назвать полностью зависящей от желания и возможностей обучающегося. Опираясь на исследования Е. Н. Селиверстовой [8], можно сделать вывод, что только вовлеченность как компонент процесса чтения отражает субъектно-личностную ориентацию познания. В субъектно-личностной модели обучения школьник выступает как полноправный субъект отношений в познании, что и определяет его мотивационную составляющую обучения.

Создание учебных пособий, обеспечивающих вовлечение школьников в познание в форме исследования, позволяет учителю пробуждать познавательный интерес школьников, расширять спектр текстов, которые направлены на поиск ответов на вопросы, которые ему интересны. На этом основании считаем, что уровень читательской грамотности тесно связан со степенью вовлеченности обучающегося в процесс познания в форме исследования [6].

Измерение уровня вовлеченности обучающихся в процесс чтения можно

осуществить по проявлению читательской активности. Читательская активность – это «целенаправленная индивидуальная интегративная деятельность, направленная на познание социума в его прошлом, настоящем и будущем воплощении, на осознание себя в этом социуме и вовлечение других членов социума в такую же деятельность посредством обращения к буквенным источникам» [2, с. 121]. Так как в процессе чтения у школьников формируется индивидуальный познавательный опыт, то читательская активность напрямую влияет не только на развитие функциональной грамотности обучающихся, но и участвует в формировании мировоззрения и развитии личности. Высокий уровень читательской активности означает не просто стремление прочитать как можно больше. Она позволяет обучающемуся самостоятельно решать для себя, что ему нравится, что нет, чему он верит, чему нет, какие виды текстов и жанров он будет читать, а какие нет. Благодаря высокой читательской активности развиваются исследовательский потенциал и критическое мышление, что сегодня напрямую связано с уровнем читательской грамотности обучающихся.

Проблему недостаточной читательской активности школьников показывают исследования уровня читательской грамотности PISA. Подробнее рассмотрим результаты участия России в PISA-2018. В 2018 году читательская грамотность оценивалась по единой шкале, всего приняли участие более 650 тыс. обучающихся из 79 стран мира. Результаты показали как положительные, так и отрицательные стороны. Из положительных результатов особенно

стоит выделить один. Если сравнивать итоги нескольких проведенных исследований в динамике, то можно говорить о том, что и отстающие, и продвинутые читатели получили большую для их уровня читательской грамотности помощь [10]. Этот факт косвенно свидетельствует также и о том, что в обучении школьников были успешно задействованы субъективные факторы повышения уровня читательской активности, в частности семейные традиции и влияние школы.

Обратимся к негативным результатам, которые выявили в ходе исследования. По мнению исследователей, потеря баллов нашими обучающимися может быть связана с изменением текстовых заданий по сравнению с 2015 годом. Дело в том, что в 2018 году уровень читательской грамотности оценивался с помощью компьютерных технологий, соответственно и тексты были более «свободными», содержали определенные противоречия и, напротив, лишены фильтров, которые присущи текстам СМИ, публикациям и т. д. [Там же]. Так, по результатам анализа результатов 2018 года среди российских учащихся «только 8 % продемонстрировали активную навигацию при выполнении любых заданий, 28 % продемонстрировали прицельную навигацию при работе с множественными источниками информации, а 55 % – отсутствие навигационных навыков» [11, с. 61].

Главной неудачей российских обучающихся исследователи называют то, что школьники «разительно отстают от сверстников из других стран в заданиях на оценку качества и достоверности информации и в заданиях, предполагающих оценку и осмысление текста»

[10, с. 16]. Так, задания на выявление степени объективности того или иного источника, на осмысление и оценку текста вызвали трудности у школьников. Многие российские школьники показали результаты ниже, чем их сверстники из других стран.

По мнению исследователей ВШЭ, «...динамика в системе образования, которую отражала PISA в течение последних 15 лет, исчерпала себя, и рост показателей России достиг некоторого невидимого барьера, преодоление которого невозможно без радикальных инноваций», ибо «изменения в системе образования последних лет... стимулируют учащихся скорее запоминать и действовать по образцу, а не мыслить критически, анализировать, сравнивать, экспериментировать» [1, с. 18]. Особую тревогу вызывает организация учебного процесса, которая строится в основном на «статичных» текстах из учебников. Их использование учителями направлено чаще всего на запоминание. Поэтому сегодня остро стоит задача разработки новых путей использования текстов, обеспечивающих постановку ими личностно-значимых вопросов и поиск ответов на них, выход школьников за рамки учебных занятий.

Изучая уровень читательской активности обучающихся, нами была проведена работа по выявлению проблем, требующих незамедлительного решения, дан анализ результатов этой работы. В исследовании принимали участие обучающиеся ОГБОУ «СОШ № 3 с УИОП г. Строитель» Белгородской области. Всего в исследовании был задействован 151 школьник с 6-го по 11-й классы. В 6-м классе приняли участие 21 человек, в 7-х классах проходили анкетирование

45 детей, в 8-х классах – 46 школьников. 9-й класс был один, в исследовании участвовало 24 человека. Среди школьников 11-х классов было задействовано 15 учеников. Всего в опросе приняли участие 82 девочки и 69 мальчиков. Далее будут представлены результаты анкетирования.

В результате анализа ответов на вопрос об использовании школьниками публичных библиотек было установлено:

– лишь 18 % от общего количества опрошенных пользуются школьной библиотекой (в это число не входят те ученики, кто просто приходит забрать или сдать учебники на учебный год. При этом личная (домашняя) библиотека есть только у четверти опрошенных);

– только 8 % обучающихся 9-го класса не пользуются библиотеками, около трети анкетированных с 6-го по 8-й класс не пользуются библиотеками вообще (31 %).

Результаты ответов на вопрос о том, как часто ученики посещают школьные библиотеки, неутешительны:

– 5 % от общего числа учеников ходят в библиотеки хотя бы раз в неделю;

– 2 % школьников посещают библиотеку несколько раз в месяц;

– 15 % от общего числа опрошенных ходят в библиотеку раз в месяц;

– более 78 % посещают библиотеку несколько раз в год.

Полученные ответы не свидетельствуют о том, что школьники вообще не пользуются книгами. Так, на вопрос о количестве книг у школьников в личной библиотеке нами были получены ответы:

– 17 % опрошенных имеют дома богатую библиотеку – более сотни книг;

– почти половина обучающихся имеет лишь около 20 книг в своей библиотеке.

Данные цифры могут говорить нам также о том, что печатная продукция сегодня довольно дорогая, и покупать книги, когда можно взять их в библиотеке, не имеет смысла; только тот, кто любит читать, будет покупать книги для себя, и поэтому таких обучающихся немного. Кроме того, очевидно, что большинство школьников несостоятельны, и принимать решение о покупке книги они еще не могут.

Из ответов на вопрос, как часто школьники читают книги, нами выявлено:

– 22 % опрошенных читают всего лишь одну книгу в год;

– 16 % школьников могут прочитать несколько книг в неделю;

– 62 % обучающихся читают одну-две книги в месяц.

Таким образом, несмотря на то что школьники редко посещают библиотеки, ряд школьников охотно пользуются домашними книгами, некоторые покупают их постоянно.

Полученные результаты говорят о недостаточности мероприятий, которые может осуществлять школа для повышения читательской активности школьников (заседаний читательских клубов, читательских конференций, круглых столов). В ходе их подготовки, общения с читающими сверстниками школьники, бесспорно, смогут повысить свой уровень читательской активности.

Более того, фактор школы также недостаточно хорошо развивает в детях

умение объективно оценивать информацию, осмысливать прочитанный текст. Это говорит о невысоком уровне формирования и развития критического мышления обучающихся на уроках через текст. Необходимо, чтобы такие предметы, как обществознание, литература, история, не только давали умения и навыки работы с текстом, но и обучали способности оценивать суждения, находить противоречия, уличать собственные интересы автора в тексте и т. д.

Ответы школьников на вопрос о самостоятельном поиске книг показали следующие результаты:

– 20 % от общего числа опрошенных указали на неумение самостоятельно вести поиск книг;

– 80 % опрошенных считают, что умеют самостоятельно выбирать необходимую книгу.

Эти результаты свидетельствуют о том, что школьник умеет найти нужный ему материал, нужную книгу, что он не только понимает, о чем книга, как соотносятся ее название и содержание, но и об уровне самостоятельности школьника. Эти данные сопоставляются с другими результатами исследований, в которых показано, что у большинства школьников средней школы сформированы основы читательской грамотности, так как они способны проанализировать название, содержание, предисловие и выбрать необходимую книгу [3, с. 28].

Анализ ответов на вопрос о том, на что школьники обращают внимание при выборе книги, показал доминирование «целостного подхода» при совершении этого действия. Так, лишь 3 % школьников не обращают внимания на

дополнительную информацию при выборе книги. Скорее всего, именно эти школьники среди тех, кто читает очень редко или не любит читать. На обложку и картинки обращают внимание почти 30 % опрошенных обучающихся. Необходимо отметить, что 30 % опрошенных выбирают книгу по нескольким критериям, что говорит о развитии читательской грамотности школьников, что также соотносится с данными других исследований, почти треть (28 %) школьников обращают внимание на предисловие книги [Там же].

Особый интерес вызвали у нас ответы школьников на вопрос о том, любят ли они читать. Этот вопрос был в анкете заключительным, что позволило сделать более достоверными ответы школьников. Оказалось, что почти 60 % школьников заявили о том, что они любят читать, 31 % обучающихся ответили, что читать не любят, около 9 % указали, что не могут однозначно ответить на этот вопрос (скорее всего, их неуверенность связана с невысоким или средним уровнем интереса к чтению).

Ответ на вопрос о причинах интереса к чтению позволил узнать следующее: многие школьники из тех, кому не нравится читать, ответили так, потому что процесс чтения для них скучен, а также потому, что их часто заставляют читать; большинство школьников, которые любят читать, считают, что процесс чтения помогает им развиваться.

Полученные ответы свидетельствуют о том, что отдельного внимания сегодня заслуживают саморазвитие и самообразование обучающихся. Достижения в обучении зависят от отношения школьника к учебе, его интересов и мотивации, самооценки и самовосприятия

[4, с. 168]. Действительно, в современных реалиях получить качественное образование без постоянного самосовершенствования невозможно. Немногие обучающиеся имеют устойчивую мотивацию к исследованию, вовлеченность в образовательный процесс у большинства находится на среднем или низком уровне. Однако те школьники, чей интерес к обучению не вызывает сомнений, показывают хорошие результаты учебной деятельности. Это связано прежде всего с пониманием обучающимися ситуации, что образование можно получить только благодаря собственной работе над собой, постоянному труду и соблюдению дисциплины. Такой тип обучающихся стремится не только освоить школьную программу, но и самостоятельно добывать новые знания.

Для нас представлял также интерес вопрос о состоянии организации семейного чтения. По мнению современных исследователей, «одним из наиболее значимых факторов, определяющих школьные достижения, являются характеристики семьи учащегося» [4, с. 166]. Значимыми для читательской грамотности в России отмечаются следующие показатели: индекс образовательных ресурсов, профессиональный статус родителей, индекс культурных ресурсов, индекс семейного благосостояния, иммигрантский статус семьи и общение в семье не на русском языке [Там же, с. 168].

Однако наиболее важную роль в формировании читательской активности в семье играет личный пример родителей и воспитание детей. Если в семье родители читают, то ребенок с большой вероятностью также будет читать. В семьях, где взрослые читают для

развития читательской активности ребенка, родители могут проводить читательские вечера, заучивать с детьми стихи, придумывать истории, учиться писать небольшие очерки, стихи, сочинения. Родители ребенка с ранних лет могут начать прививать у него вовлеченность в процесс чтения. Важна роль родителей для проведения объяснений детям, как отличать правду и неправду, какой источник может быть необъективным, а какой более-менее нейтрален в своих высказываниях.

Что же показал опрос? На вопрос о чтении книг в семье школьники ответили следующим образом:

– 22 % опрошенных заявили, что в их семье никто не читает;

– 20 % обучающихся ответили, что в их семье читает только мама;

– 43 % отвечали, что в их семьях читает несколько человек, чаще всего мама и бабушка. Напротив, лишь 2 % учеников ответили, что в их семье читает только папа. Не случайно, среди всех девочек любят читать более 75 %, а среди мальчиков эта цифра находится в пределах лишь 48 %.

В итоге мы видим, что включение детей в чтение в семье носит гендерный аспект, педагогам необходимо проведение обучения родителей в рамках родительских собраний техникам организации семейного чтения.

Полученные результаты исследования позволили нам сделать следующие выводы:

1. Опрос школьников свидетельствует о наличии невысокого уровня читательской активности школьников: от четверти до трети обучающихся не читают практически ничего, кроме

учебников. Следует констатировать низкий уровень готовности родителей повышать читательскую активность собственных детей, а также взаимодействия школы с семьей и организациями дополнительного образования с целью повышения читательской активности школьников.

2. В решении проблемы развития читательской грамотности школьников необходимо использовать системный подход, реализация которого предполагает единство усилий педагогов школы при организации познавательной деятельности школьников в форме исследования на уроке и во внеурочной деятельности; проведение специальной подготовки родителей к организации

семейного чтения; организацию целенаправленной воспитательной работы по вовлечению обучающихся в чтение за рамками учебных занятий.

3. Для проведения дальнейших исследований по проблеме развития читательской активности школьников необходимо ответить на следующие вопросы: какие факторы обеспечивают вовлечение школьников в чтение в условиях взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности? Как организовать взаимодействие школы и семьи для повышения читательской грамотности школьников? Каковы должны быть особенности организации образовательного процесса в школе для развития читательской грамотности школьников?

Литература

1. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественно-научной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / К. А. Адамович [и др.] // Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М. : НИУ ВШЭ, 2019. 28 с.
2. Беленцов С. И., Малыгина О. Н. Читательская активность как социально-педагогический феномен // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: лингвистика и педагогика. Курск, 2016. № 3. С. 115 – 125.
3. Колосова В. М. Пути формирования читательской грамотности в процессе обучения // Вестник науки. 2022. № 2. С. 26 – 37.
4. Кузьмина Ю. В., Тюменева Ю. А. Читательская грамотность 15-летних школьников: значимость семейных, индивидуальных и школьных характеристик (по данным российской выборки PISA-2009) // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 164 – 191.
5. Курганская Л. М. Читательская грамотность будущих библиотекарей // Вестник БГТУ им. В. Г. Шухова. 2013. № 2. С. 206 – 208.
6. Макотрова Г. В. Проектирование электронных учебных пособий для исследовательского обучения школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 1. С. 58 – 74.
7. Мацкевич В., Крупник С. Философия (словарь) [Электронный ресурс]. URL: <http://worvik.narod.ru/philo/fg.htm> (дата обращения: 17.06.2022).
8. Селиверстова Е. Н. Дидактическая концепция развивающей функции обучения : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 334 с.

9. Сметанникова Н. Н. Грамотность, единственное или множественное число? (к вопросу о функциональной неграмотности) // Школьная библиотека, 2004. № 3. С. 40 – 46.
10. Как российские 15-летние учащиеся справляются с традиционными и новыми читательскими задачами (на основе анализа результатов PISA-2018) / Т. Ю. Чабан [и др.] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 5. С. 9 – 31.
11. 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World // OECDiLibrary [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> (дата обращения: 21.06.2022).

References

1. Osnovny`e rezul`taty` rossijskix uchashhixsya v mezhdunarodnom issledovanii chitatel`skoj, matematicheskoy i estestvenno-nauchnoj gramotnosti PISA-2018 i ix interpretaciya / K. A. Adamovich [i dr.] // Nacz. issled. un-t «Vy`sshaya shkola e`konomiki», In-t obrazovaniya. M. : NIU VShE`, 2019. 28 s.
2. Belenczov S. I., Maly`xina O. N. Chitatel`skaya aktivnost` kak social`no-pedagogicheskiy fenomen // Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: lingvistika i pedagogika. Kursk, 2016. № 3. S. 115 – 125.
3. Kolosova V. M. Puti formirovaniya chitatel`skoj gramotnosti v processe obucheniya // Vestnik nauki. 2022. № 2. S. 26 – 37.
4. Kuz`mina Yu. V., Tyumeneva Yu. A. Chitatel`skaya gramotnost` 15-letnix shkol`nikov: znachimost` semejn`x, individual`ny`x i shkol`ny`x xarakteristik (po dann`m rossijskoj vy`borki PISA-2009) // Voprosy` obrazovaniya. 2011. № 3. S. 164 – 191.
5. Kurganskaya L. M. Chitatel`skaya gramotnost` budushhix bibliotekarej // Vestnik BGTU im. V. G. Shuxova. 2013. № 2. S. 206 – 208.
6. Makotrova G. V. Proektirovanie e`lektronny`x uchebny`x posobij dlya issledovatel`skogo obucheniya shkol`nikov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. № 1. S. 58 – 74.
7. Maczkevich V., Krupnik S. Filosofiya (slovar`) [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://worvik.narod.ru/philofg.htm> (data obrashheniya: 17.06.2022).
8. Seliverstova E. N. Didakticheskaya koncepciya razvivayushhej funkcii obucheniya : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2006. 334 s.
9. Smetannikova N. N. Gramotnost`, edinstvennoe ili mnozhestvennoe chislo? (k voprosu o funkcional`noj negramotnosti) // Shkol`naya biblioteka. 2004. № 3. S. 40 – 46.
10. Kak rossijskie 15-letnie uchashhiesya spravlyayutsya s tradicionny`mi i novy`mi chitatel`skimi zadachami (na osnove analiza rezul`tatov PISA-2018) / T. Yu. Chaban [i dr.] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, 2021. № 5. S. 9 – 31.
11. 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World // OECDiLibrary [E`lektronny`j resurs]. DOI: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> (data obrashheniya: 21.06.2022).

S. V. Penkov

**ASSESSMENT OF THE STATE OF STUDENTS' READING ACTIVITY:
PROBLEMS AND SOLUTIONS**

The article analyzes the problem of reading activity of Russian schoolchildren, as well as an assessment of the results of the survey of schoolchildren of grades 6-9 obtained during the experimental work. To increase the reading activity of schoolchildren, the author suggests paying attention to the unity of efforts of schoolteachers in organizing the cognitive activity of schoolchildren in the form of research in the classroom and in extracurricular activities; conducting special training for parents to organize family reading; organization of purposeful educational work to involve students in reading outside of the classroom.

Key words: reading activity, reading literacy, reading process, functional literacy.

УДК 371.3

О. И. Соколова

**МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА
РУССКОГО ЯЗЫКА**

В статье проанализирован методический потенциал Национального корпуса русского языка (НКРЯ), предложены исследовательские задания при изучении различных разделов дисциплины «Русский язык» в средней школе.

Ключевые слова: Национальный корпус русского языка, лексика, грамматика, морфология, словообразование, синтаксис, орфоэпия, орфография, пунктуация.

Во ФГОС среднего общего образования в числе предметных требований, предъявляемых к результатам освоения углубленного курса русского языка и литературы, в числе прочих обозначена «сформированность умений проводить лингвистический эксперимент и использовать его результаты в процессе практической речевой деятельности» [11]. Обучение русскому языку в школе, как правило, основывается на выполнении упражнений, подготовленных составителями учебно-методических комплексов. При этом оно не все-

гда носит развивающий характер, поскольку формулировки заданий – «спишите», «вставьте», «подчеркните» в уже готовом материале – не направлены на формирование исследовательских навыков, активные и интерактивные методы обучения при этом оказываются нереализованными. Это становится возможным благодаря использованию ресурсов Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и на уроке, и во внеурочной деятельности.

Принципы составления корпусов (основного, синтаксического, газет-

ного, акцентологического, диалектного, панхронического, мультимедийного и др.), виды разметки, использование корпусных данных описаны в многочисленных статьях и монографиях, вышедших как в России, так и за рубежом. В НКРЯ, объем которого на сегодняшний день измеряется 1,5 млрд словоупотреблений, даны образцы любого письменного дискурса, существующего в русском языке, включая электронную коммуникацию, а также записи устной речи. Он представляет собой хорошо сбалансированный корпус текстов различных жанров: проза, поэзия, драматургия, журналы, газеты, дневники, переписка, транскрипты фильмов и передач, образцы устной речи, дает социолингвистические варианты – литературный, просторечный, диалектный. Сбалансированность достигается в том числе за счет того, что художественные тексты составляют только 40 % [9]. Материал НКРЯ дает «полное и адекватное» представление о том, что происходит в современном русском языке.

Каждое слово в Национальном корпусе снабжено семантическими и формально-морфологическими характеристиками, ему приписаны теги частеречной принадлежности, словоизменяемые признаки (виды разметки обстоятельно описаны [4]). Оно может быть найдено с помощью отвечающей требованиям исследователя системы поиска в установленной грамматической форме в выбранном подкорпусе (конкретный писатель, период, жанр и т. д.), равно как и слова с определенными морфемами, сочетания форм слов, предложения заданной структуры.

Рассмотрим, как может быть использован НКРЯ при подготовке учителем материала для урока, а также для выполнения экспериментальных и исследовательских заданий. У учащихся есть возможность на основе современного лингвистического материала (который может быть сопоставлен с материалом предшествующих эпох) убедиться в действии основных языковых законов. Так, например, действие закона экономии речевых усилий можно продемонстрировать, наблюдая за живой разговорной речью: при глагольном образовании *зарегаться* вм. *зарегистрироваться*, *фиксировать* вм. *фиксироваться*, *тестировать* вм. *тестироваться*, *игнорировать* и т. п.

Очень богатый материал для исследований и экспериментов Национальный корпус дает при изучении раздела «Лексика»: можно исследовать значения слов, стилистические и экспрессивные оттенки, их изменение, сочетаемость, происхождение, время возникновения.

Множество заданий может быть предложено для изучения истории языка, поскольку корпус, охватывающий тексты с XI по XXI в., представляет собой настоящий срез языка.

Возможно исследование устаревших или новых слов и их значений. В. А. Плунгян приводит слово *наезд*, которое употреблялось ранее практически в современном значении «3. жарг. шантаж, категорическое требование сделать, выполнить что-л.» [1]: «если агрессоры приходили на своих двоих, это называлось *наход*, а если приезжали верхом – соответственно *наезд*» [9]: *Сошлись, верно, на какой-нибудь наезд: у иных и мушкеты есть; чокают шпоры;*

брякают сабли [Н. В. Гоголь. Страшная месть (1831 – 1832)].

В поэме «Русские женщины» Н. А. Некрасова встречается слово *куафёр*: *Зато посмеивался в ус/ Лукаво щуря взор,/ Знакомый с бурями француз,/ столичный куафёр*. Привлечение этимологических и толковых словарей (каждая лемма имеет выход на собрание словарей на ресурсе «Академик» (academic.ru)) позволит установить происхождение, найти его место в ряду: *брадобрей, цирюльник, балбир, тупейный художник, парикмахер, стилист, барбер*, выявить, имеют ли указанные слова дополнительные окраски. Обращение к панхроническому корпусу (открывающему возможность одновременного поиска разных временных форм слов – с его раннедревнерусского облика до современного русского) НКРЯ поможет установить микродиакронию: когда слово появилось в русском языке, насколько часто употреблялось? Как менялась частота употребления слов на протяжении времени?

Учащиеся могут выполнить задание, связанное с анализом употребления архаизмов в новейших текстах (с установлением для выдачи хронологических рамок), с целью определения выполняемых ими функций: – *Кузнец со значением поднимает вверх напряженный перст. /.../ – Хорошо! – Кузнец по-королевски взмахивает дланью. – Иди пока, свободен!* [Г. Яхина. Зулейха открывает глаза (2015)] и др.

Возможность ранжировать выдачу результатов хронологически, а в особенности диаграммы распределения слов по годам, поможет наглядно увидеть, на какой период приходится наибольшая и наименьшая частотность

употребления того или иного слова, где начальная точка – время его появления в языке, а конечная – время ухода из языка. Например, слово *онучи*, согласно НКРЯ (216 вхождений), впервые встречается в письменном переводном тексте М. В. Ломоносова: *Чем долее такой кожух стоит, тем тверже и лучше он бывает, для того подпоры, на которых утверждены бывают пялы с кожухом, делать из дубового лесу, под таким кожухом можно всякие дрова и людям онучи ночью сушить* [М. В. Ломоносов «Лифляндская экономия» (1747)]; слово *фиолетовый* (4325 вхождений), согласно этимологическим словарям, заимствованное из польского языка в XVIII в., обнаруживаем в текстах с 1766 г.: *По правую сторону сидела дочь его и Фемисы, украшенная жемчужным венцом, одеяние на ней было фиолетовое и зеленая епанча* [М. Д. Чулков. Пересмешник, или Славенские сказки (1766 – 1768)].

Многозначное слово *забить* нередко оказывается употребляемым современными носителями языка как нейтральное во всех своих значениях. В БТС в 8-м значении оно фиксируется с пометой жарг.: *Перестать думать, вспоминать о ком-, чем-л.; постараться забыть кого-, что-л.* [1]. Значение *забить* (вписать, печатая, слово в поисковую строку) словарь не фиксирует, при этом в НКРЯ представлены оба этих значения. На этом и подобном ему примерах учащимся предлагается показать, как практика кодификации слов отстает от их живого употребления. Для учета всех форм лексемы (леммы) следует искать с помощью лексикограмматического поиска, упорядочив выдачу по дате создания произведений.

Из слов, вошедших в употребление в 2020 – 2021 годах: *удалёнка, дистант, локдаун, обнуление, пандемия, самоизоляция* и другие, только одно – *пандемия* – зафиксировано в БТС [1], при этом многие из новых слов отражены в Орфографическом словаре под ред. В. В. Лопатина («Словарь русского языка коронавирусной эпохи» включает около 3500 слов, появившихся или актуализированных в русском языке в 2020 – 2021 гг.). Экспериментальная работа с газетным подкорпусом НКРЯ дает возможность подтвердить гипотезу о том, что ранее эта лексика (кроме слова *пандемия*) либо не встречалась вовсе, либо встречалась в ограниченном употреблении.

Корпус может разрешить нередко возникающие вопросы об отнесенности лексем к разговорному (просторечному) или диалектному пласту лексики, если сопоставить выдачу в основном и диалектном подкорпусах, например: *вязёнка, разор, хрупать, ушомкать* и др. На основе проведенного учащимися исследования можно предложить составить словарную статью для диалектного словаря к слову *солощій*, сформулировав значение по найденным в НКРЯ контекстам: *Бывают быки небольшие, но солощие, и наоборот* [М. Е. Салтыков-Щедрин. Пошехонские рассказы]; *Остыли щи, – пояснил Митя. – А я все ем, я солощій! – похвалился семилетний Серега, с облепленным болячками подбородком* [А. И. Мусатов. Большая весна (1957)]; *– Твоя Алина и осоку сожрет. Солощая на чужое сенцо* [А. Иванов. За рекой, за речкой (1982)] и проверив значение по «Толковому словарю живого великорусского

языка» В. И. Даля и «Толковому словарю русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова.

Учащимся будут интересны лексикографические исследовательские задания. Например, БТС толкует слово «дичь» как «1. Дикие птицы и звери как предмет промысла» [1]. Школьники могут провести эксперимент, связанный с определением значения современными носителями языка, и установить, верно ли указано значение в словаре, верно ли употребляют слово авторы: *Много на Мане зверя, дичи, рыбы* (В. Астафьев); *Вскоре участки, богатые дичью, животными, лесами, были захвачены белыми* (Д. Гранин).

Основываясь на статистике, которую выдает НКРЯ по окончании поиска слова *волнительный*, можно предложить определить, в какой сфере оно преимущественно употребляется и с чем это связано; каковы самые частотные темы тех контекстов, в которых встретилось слово, и сделать вывод о корректности словарной пометы в толковых словарях (разг.).

Поскольку в НКРЯ включены не только тексты, прошедшие редактуру, можно составить задания, связанные с нормативным аспектом культуры речи: например, ошибочно сочетающиеся лексемы *предпринять меры* зафиксированы в основном корпусе 72 раза, *вторая половинка* – 19 раз и др.

Существование морфологической разметки Корпуса позволяет найти и сопоставить омонимичные части речи, что дает возможность на основе выбранных текстов предложить задания, связанные с анализом их лексико-грам-

матической характеристики и/или орфографического оформления лексем. Таковы формы: *около*, *мимо* (наречие и предлог), *напротив* (наречие, предлог, частица, вводное слово), *хорошо* (наречие, слово категории состояния, частица, вводное слово, существительное) и многие другие.

Корпус поможет учащимся провести исследование ассимиляции заимствований. Так, существительное *кофе* (а также формы *кофей* и *кофий* – под воздействием слова *чай*) словари фиксируют с XVIII в (1724 г. в форме *кофей* [10]). Примеры из НКРЯ: *Кофей, сахар, пшено, конфекты и тому подобные, ис Персии привозимые, против привозных чрез европейских купцов рассмотреть, которой торг полезнее, те и товары облегчить* [В. Н. Татищев. Рассуждение о проекте тарифа для астраханского порта (1743)]; *Овощной ряд, в котором продаются разные товары, или многочисленные, т. е. всякие ароматные вкусы, отчасти и конфекты, разная бумага, всякия краски, оловянная и медная посуда, ароматные вотки, и спирты, также чаи, кофе, шеколат, разные травы, посуда хрустальная, всякие куколки и прочее* [А. И. Богданов. Описание Санктпетербурга (1751)]; *Всему міру известно, что кофій пить не въ состояніи* [А. В. Дружинин. Русские за границею (1860)]. Иногда формы могут сосуществовать в рамках одного предложения: *Придѣт будто нечаяно пораньше, кофе пить меня зовѣт, наливаю ему кофейю, а он нахальными глазами на грудь упирает* [Г. В. Алексеев. Дунькино счастье (1926)]. В XXI в. устаревшие формы *кофей/кофий* используются не для обо-

значения денотата, а чаще имеют ироничный оттенок: – *Ну че, кофий, круасу, повидлу? – спросила Марию тетя Нюся* [В. Михальский. Река времен (2008)]. При выставлении хронических рамок (распределение по годам), например 1740 – 1900 гг., можно видеть количество употреблений: *кофий* – 136 вхождений, *кофей* – 730 вхождений, *кофе* – 2588 вхождений. Еще нагляднее построение графиков, где каждому элементу соответствует линия определенного цвета. В ссылке «Показать таблицы» будут показаны таблицы с употреблением слова каждый год, там же можно перейти к просмотру примеров из Корпуса. Можно предложить сравнить количество употреблений слова в мужском роде и среднем роде, а также уточнить родовую характеристику слов *латте, эспрессо, капучино, моккачино, ристретто, глясе, лунго, макиато, мокко* сначала в НКРЯ, затем в словарях.

Еще одна исследовательская задача может быть связана с установлением количества падежей в современном русском языке. Для этого следует в лексико-грамматическом поиске следует выставить родительный или предложный падеж субстантивов и на основе полученного материала сделать выводы: *отрезать сыра/у, говорить о лесе / находится в лесу* и др.

С помощью НКРЯ интересно понаблюдать, как новые неизменяемые заимствованные слова получают родовую принадлежность. Если слово недавно вошло в язык, то оно иногда не отражено в словаре. Например, слово *худи* в словарях пока отсутствует. Его родовая характеристика может быть определена следующим образом: по-

скольку оно неодушевленное, по правилам должно стать существительным среднего рода. Но в текстах НКРЯ оно употребляется и в среднем: *Молодой человек был одет в сиреневое худи*, и в женском роде: *Мальчик был одет в ярко-зеленую худи*. Слово *укулеле* (струнный музыкальный инструмент, маленькая гитара), частотное в молодежной среде, также не представлено ни в одном современном словаре русского языка. Можно предложить исследовательское задание: объяснить, к какому роду должно относиться слово по существующей традиции, проверить его функционирование в Национальном корпусе и сделать выводы.

В современном языке актуально изучение феминитивов (от лат. *femina* – женщина). Наряду с общепринятыми, входящими в толковые словари словами типа *поэтесса*, *спортсменка*, маркированными лишь грамматически, в речи носителей русского языка употребляются также *авторка*, *блогерка*, *психологиня*, *политикесса*, *фактчекерка* и прочие, которые содержат дополнительный смысловой компонент. Появились электронные словари феминитивов (постоянно пополняемый *Nomina feminina.ru* в настоящий момент включает 3574 единицы), образующиеся с помощью разных суффиксов: -к- (*экспертка*, *персонажка*); -их- (*пловчиха*, *портниха*); -ш- (*секретарша*, *блогерша*); -есс- (*адвокатесса*, *драматургесса*), -ы/ин(я) (*государыня*, *филологиня*) и др. Направление исследований может быть различным: проанализировать состав, способы образования слов, степень продуктивности формообразующих суффиксов, наличие пейоративной окрашенности. Для

их поиска следует выставить в семантических признаках «*nomina feminina*». Можно предложить учащимся выполнить исследование, включающее эксперимент – опрос респондентов относительно времени появления слова *поэтка* (при наличии *поэтесса*). Полученные данные могут быть соотнесены с данными НКРЯ. Так, обнаруживаем у В. Г. Белинского: *Тут изображена поэтка, выражаясь языком сочинительницы, которая пишет и читает вслух, впрочем, довольно плохие стихи* [В. Г. Белинский. Русская литература в 1842 году (1843)], в следующий раз встречаем его лишь в 1967 г.: *Были с Шейнисом у поэта Игоря Жданова и у его жены, детской поэтки Гали Лебедевой* [М. Я. Гробман. Дневник (1967)], а вот с 2007 г. слово уже встречается гораздо чаще.

Прозаический подкорпус устной речи и поэтическая часть акцентологического корпуса позволяет изучать изменения, которые произошли в системе ударения в XVIII – XXI вв. Можно установить, какие из слов меняют свой «просодический профиль», в качестве материала для исследований могут быть взяты краткие прилагательные, глаголы с подвижным ударением, существительные 2-го склонения, заимствованные слова [6, с. 64]: *глупы* – *глупЫ*, *вкусны* – *вкуснЫ*, *жалки* – *жалкИ*, *храбры* – *храбрЫ* и т. п. Эти формы можно найти и в мультимедийном корпусе, где представлены фрагменты фильмов, телепередач.

СинТагРус – особый корпус НКРЯ, где выполнена синтаксическая разметка [подробно см. 3], – в основном предназначается для выполнения академических научных исследований, но

и в школе с его помощью возможно решение ряда исследовательских задач, например, поиск форм звательного падежа субстантивов позволит выполнить экспериментальную работу по теме «обращение». Корпус также поможет выявить контексты для изучения нестандартных случаев пунктуационного оформления предложений, проанализировать некоторые синтаксические явления (формы координации подлежащего и сказуемого, случаи отсутствия тире между одноименными формами подлежащего и сказуемого, отсутствия выделительных знаков при второстепенных членах и многое другое).

Интересно понаблюдать за изменениями написания слов. Например, слово *бутерброд* первоначально писалось с буквой «т» на конце: *Немецкий кузнечный мастер /.../ с восторгом превозносил германских красавиц, шварцбир, кнастерт и бутерброт* [Ф. В. Булгарин. Прогулка в Екатерингоф 1-го мая (1824)]; *Скоро я заметила, что он не имеет с собой абсолютно ничего съестного. Предложила ему бутерброт* [Т. В. Солоневич. Записки советской переводчицы (1937)] – следует установить, существуют ли подобные ему написания и вследствие чего слова изменили орфографическое оформление.

А. Д. Шмелев показал, что правила порой упускают из виду какое-либо написание [12]. Так, про употребление суффиксов *-иц-* и *-ец-* сказано: «в существительных женского рода пишется *-иц-*, например: конница, лестница» [8, с. 14]. При этом в Грамматическом

словаре А. А. Зализняка зафиксированы три слова ж. р. с суффиксом *-ец-*: *кислеца, наглеца, хитреца* [2, с. 215]. В БТС представлены *наглеца -ы*; ж. разг. Некоторая доля наглости и *хитреца: -ы*; ж. обычно тв. разг. О некоторой доле хитрости, лукавства у кого-л. [1]. Поиск в НКРЯ морфемы **-ец(а)* при указании в лексико-грамматическом поиске форм женского рода позволит найти и окказиональные образования: *бодрец: – Не! – поспешно, с бодрецой откликнулся Иван* (В. Шукшин); *лжеца: Разве сравнятся с лжецой по стимуляции праздношатающихся извилин какие-нибудь несчастные, якобы жизнеутверждающие витамины?* (В. Володин); *подлеца: Да не просто похабщина безобидная, такую, грешным делом, и сам пользую, а как-то с подлецой* (Е. Евтушенко), формы которых (преимущественно творительного падежа) могут быть проанализированы и объяснены учащимися.

Орфографическая фиксация неологизмов иногда неединообразна: *блогер / блоггер, вайфай / вай-фай, офшор / оф-шор, риелтор / риэлтор / риэлтер* и другие, сложные слова с первой частью *бизнес-, ковид-, мейл-, реалисти-*. Пользуясь НКРЯ, можно установить частотность того или иного орфографического оформления и сравнить с теми, которые даны в качестве нормативных на современном орфографическом ресурсе Академос [7].

Предложенные задания – лишь небольшая часть того неисчерпаемого арсенала возможностей, который представляет НКРЯ для исследований русского языка.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2014. 1536 с. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts> (дата обращения: 01.11.2022).
2. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. М. : Рус. яз., 2003. 800 с.
3. СинТагРус сегодня / Е. С. Иншакова [и др.] // Национальный корпус русского языка : исследования и разработки. 2019. № 21. С. 14 – 40.
4. Ляшевская О. Н. Корпусные инструменты в грамматических исследованиях русского языка. М. : ЯСК, 2016. 520 с.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 01.11.2022).
6. Орехов Б. В., Савчук С. О. Акцентологической корпус как инструмент для исследования русского ударения // Труды института русского языка им. В. В. Виноградова. XXI. Национальный корпус русского языка: исследования и разработки. 2019. № 21. С. 61 – 82.
7. Орфографический академический ресурс Академос [Электронный ресурс] URL: <https://orfo.ruslang.ru> (дата обращения: 01.11.2022).
8. Правила русской орфографии и пунктуации : утв. Акад. наук СССР, М-вом высш. образования СССР и М-вом просвещения РСФСР. М. : Учпедгиз, 1956. 176 с.
9. Плунгян В. А. Зачем мы делаем Национальный корпус русского языка? // Отечественные записки. М., 2005. № 2 (23). С. 296 – 308.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. М. : Астрель, АСТ, 2007.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : [утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413, с изм. и доп. от 29 дек. 2014 г., 31 дек. 2015 г., 29 июня 2017 г.] [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcbe0/#friends> (дата обращения: 01.11.2022).
12. Шмелев А. Д. Допустимая вариативность орфографии или распространенная ошибка? [Электронный ресурс] // Русский язык в научном освещении. 2021. № 1 (41). С. 9 – 30. URL: <https://rjano.ruslang.ru/ru/archive/2021-1/9-30> (дата обращения: 01.11.2022).

References

1. Bol`shoj tolkovy`j slovar` russkogo yazy`ka [E`lektronny`j resurs] / gl. red. S. A. Kuzneczov. SPb. : Norint, 2014. 1536 s. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts> (data obrashheniya: 01.11.2022).
2. Zaliznyak A. A. Grammaticheskij slovar` russkogo yazy`ka: Slovoizmenenie. M. : Rus. yaz., 2003. 800 s.

3. SinTagRus segodnya / E. S. Inshakova [i dr.] // Nacional`ny`j korpus russkogo yazy`ka : issledovaniya i razrabotki. 2019. № 21. S. 14 – 40.
4. Lyashevskaya O. N. Korpusny`e instrumenty` v grammaticheskix issledovaniyax russkogo yazy`ka. M. : YaSK, 2016. 520 s.
5. Nacional`ny`j korpus russkogo yazy`ka [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://ruscorpora.ru> (data obrashheniya: 01.11.2022).
6. Orexov B. V., Savchuk S. O. Akcentologicheskoy korpus kak instrument dlya issledovaniya russkogo udareniya // Trudy` instituta russkogo yazy`ka im. V. V. Vinogradova. XXI. Nacional`ny`j korpus russkogo yazy`ka: issledovaniya i raz-rabotki. 2019. № 21. S. 61 – 82.
7. Orfograficheskij akademicheskij resurs Akademos [E`lektronny`j resurs] URL: <https://orfo.ruslang.ru> (data obrashheniya: 01.11.2022).
8. Pravila russkoj orfografii i punktuacii : utv. Akad. nauk SSSR, M-vom vy`ssh. obrazovaniya SSSR i M-vom prosveshheniya RSFSR. M. : Uchpedgiz, 1956. 176 s.
9. Plungyan V. A. Zachem my` delaem Nacional`ny`j korpus russkogo yazy`ka? // Otechestvenny`e zapiski. M., 2005. № 2 (23). S. 296 – 308.
10. Fasmer M. E`timologicheskij slovar` russkogo yazy`ka : v 4 t. M. : Astrel`, AST, 2007.
11. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart srednego obshhego obrazovaniya [utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413, s izm. i dop. ot 29 dek. 2014 g., 31 dek. 2015 g., 29 iyunya 2017 g.] [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/#friends> (data obrashheniya: 01.11.2022).
12. Shmelev A. D. Dopustimaya variativnost` orfografii ili rasprostranennaya oshibka? [E`lektronny`j resurs] // Russkij yazy`k v nauchnom osveshhenii. 2021. № 1 (41). S. 9 – 30. URL: <https://rjano.ruslang.ru/ru/archive/2021-1/9-30> (data obrashheniya: 01.11.2022).

O. I. Sokolova

**METHODOLOGICAL RESOURCE OF THE NATIONAL CORPUS
OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

Russian Language teaching potential is analyzed in the article, research tasks are proposed in the study of various sections of the discipline "Russian Language" in secondary school.

Key words: *National corpus of the Russian language, vocabulary, grammar, morphology, word formation, syntax, orthoepy, spelling, punctuation.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378:51+53

А. Ф. Ан, Е. И. Кутарова

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ТРЕБОВАНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с фундаментальной подготовкой бакалавров технических направлений. К ним относятся низкий уровень физико-математической подготовленности первокурсников, слабая мотивация студентов к изучению математики и физики, недостаточная ориентация содержания этих учебных дисциплин на эффективное освоение образовательной программы. Для повышения качества фундаментального образования в техническом вузе предлагаются внутривузовская доподготовка первокурсников, обоснованное выделение и усвоение на максимально высоком уровне совокупности элементов содержания математики и физики, значимой в мировоззренческом аспекте и для успешного освоения студентами общеинженерных и специальных дисциплин по конкретному направлению подготовки, достижения конечных образовательных целей.

Ключевые слова: технический университет, качество фундаментальной подготовки, математика, физика, содержание обучения, коррекционная доподготовка первокурсников, метод матриц логических связей.

Введение

Современное общество и сфера материального производства требуют от системы инженерного образования подготовки выпускников, способных эффективно осуществлять профессиональную деятельность, разрешать проблемные ситуации, активно адаптироваться к быстро меняющимся социально-экономическим и технологическим условиям. Федеральные государственные образовательные стандарты последнего поколения (ФГОС 3++) для технических направлений подготовки фиксируют конечные цели обучения в университете в виде требований к

результатам освоения основных образовательных программ на языке профессиональной компетентности. В частности, выпускник-бакалавр в области техники и технологии на выходе образовательной программы должен демонстрировать совокупность качеств (компетенций), характеризующую его способность [1]:

- вести поиск необходимой информации, критически анализировать и синтезировать ее, применять системный подход для решения поставленных задач;
- определять круг задач в рамках поставленной цели, выбирать оптимальные способы их решения;

– управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни;

– создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности;

– использовать положения, законы и методы естественных наук и математики для успешного решения современных и перспективных профессионально значимых задач;

– самостоятельно проводить экспериментальные исследования и использовать основные приемы обработки и представления полученных данных;

– применять методы поиска, хранения, обработки, анализа и представления в требуемом формате информации из различных источников и баз данных.

Достижение выделенных обобщенных образовательных целей в значительной степени определяется качеством фундаментальной, прежде всего физико-математической, подготовленности студентов и выпускников.

Принимая за основу определение понятия «качество образования», данное в п. 29 ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации», под качеством фундаментальной подготовленности студента будем понимать интегральную характеристику результата естественно-научной и математической подготовки, определяющую степень ее соответствия конечным образовательным целям, запросам личности, требованиям общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин образовательной программы.

Цель данной работы – выявить основные проблемы обучения физике и

математике в техническом вузе, определить возможные пути повышения качества фундаментальной подготовленности студентов и выпускников.

Проблемы фундаментальной подготовки в техническом вузе

Необходимый элемент системы управления качеством подготовки – процедура определения начального состояния образовательной (педагогической) системы, прежде всего оценка исходной подготовленности обучающихся к освоению образовательной программы. На основе анализа результатов такой процедуры органы управления, разработчики образовательных программ, преподаватели учебных дисциплин могут выработать адаптивную стратегию организации учебного процесса, которая позволит в конкретных условиях оптимально достичь конечных целей подготовки.

Анализ результатов исследований, посвященных теории и методике обучения, практика преподавания физики, математики и инженерных учебных дисциплин позволяют сделать вывод о наличии серьезных проблем, связанных с базовой общенаучной подготовкой в средних общеобразовательных учреждениях и на младших курсах технического университета [2; 3 и др.]. Основными, на наш взгляд, являются следующие проблемы.

1. В глобальном образовательном пространстве в последние десятилетия происходят процессы, негативно влияющие на интеллектуальное развитие личности, формирование у обучающихся способности к самостоятельному приобретению знаний. Психологи отмечают, что сведение к минимуму

чтения книг в жизни современных людей, навязывание детям посредством различных гаджетов готовых образов, видео, компьютерных игр приводят к нарушениям развития памяти и образного восприятия, речи, замедлению мыслительного процесса. Всеобщая компьютеризация, наличие всевозможных поисковых систем, доступность практически любой информации в Интернете уже в школьные годы способствуют выработке отношения к учебе как деятельности, не требующей значительных интеллектуальных усилий. В результате многие первокурсники университетов не обладают устойчивыми навыками самообразования, способностью критически анализировать, обобщать и синтезировать информацию, необходимую для решения поставленных задач. По результатам анализа IQ-тестов сотен тысяч испытуемых некоторые ученые делают вывод о постепенном снижении общего уровня интеллекта человеческого общества¹.

2. Результаты подготовки по математике и физике абитуриентов, приступающих к освоению образовательных программ по техническим направлениям подготовки, не соответствуют уровню, необходимому для успешного обучения в вузе. К числу причин сложившегося положения следует отнести: а) существенное сокращение в средней общеобразовательной школе числа часов занятий по предметам естественно-научного блока; б) отсутствие или сведение до минимума лабораторного практикума; в) ставшая привычной ситуация, когда

вместо глубокого изучения теорий, принципов, методов физики и математики, развития умений использовать их в самостоятельной деятельности школьные учителя «натаскивают» учеников выпускных классов на выполнение типовых заданий ЕГЭ. По результатам сравнительного анализа, проводимого в рамках международного мониторингового исследования Programme for International Student Assessment (PISA), российские школьники успешно справляются с заданиями на воспроизведение знаний, но показывают недостаточный уровень сформированности умений применять методы естественно-научного исследования, интерпретировать данные, использовать доказательства для обоснования выводов [4]. Об этом свидетельствуют и статистические данные единого государственного экзамена, согласно которым за последнее десятилетие средний балл ЕГЭ по математике (профильный уровень) варьировался в диапазоне 48,7 – 56,9, по физике – в диапазоне 53,5 – 54,1 [5; 6].

На протяжении многих лет кафедрой физики и прикладной математики Муромского института ВлГУ проводятся процедуры входного контроля степени подготовленности по математике и физике первокурсников, приступающих к обучению по техническим направлениям подготовки. Результаты этих оценочных мероприятий показывают, что значительная часть студентов усваивает школьное физико-математическое содержание преимущественно на уровне узнавания и использования простейших расчетных соотношений,

¹ Ученые рассказали, что влияет на интеллект в современном мире. URL: <https://vm.ru/technology/563102> (дата обращения: 14.07.2022).

испытывает затруднения при выполнении заданий, требующих применения тригонометрических формул, владения элементами векторной алгебры, дифференциального и интегрального исчисления. В качестве иллюстрации в табл. 1

приведены примеры некоторых заданий входного контроля, предложенных в начале 2022/23 учебного года студентам факультета информационных технологий и радиоэлектроники, и результаты их выполнения.

Таблица 1

Примеры оценочных заданий входного контроля

№	Содержание задания	Относительная успешность выполнения, %
1	Движение материальной точки вдоль оси x задано уравнением $x(t) = 2 + 3t + t^2$, м. Найдите зависимость от времени проекции скорости тела на рассматриваемую ось	56
2	Зависимость координаты от времени движущегося тела имеет вид $x(t) = At - Bt^3$, где A, B – константы соответствующей размерности. По какому закону меняется во времени проекция ускорения тела на ось x ?	18
3	Тело массой m перемещается вверх по наклонной плоскости на расстояние s с коэффициентом трения μ . При этом расстояние тела от поверхности Земли увеличивается на величину h . Какая работа на указанном перемещении была совершена силой трения?	25
4	Модуль силы взаимодействия двух заряженных частиц равен F . Расстояние между частицами уменьшили в два раза. Как нужно изменить заряды частиц, чтобы сила их взаимодействия не изменилась?	33
5	Записать выражение $\cos(\alpha + \beta)$	70
6	Вычислить, не пользуясь калькулятором, значение функции $\sin 15^\circ$	5

С 2021 г. вузам разрешено зачислять абитуриентов на большинство направлений подготовки по итогам лучшего результата ЕГЭ из нескольких сданных по выбору предметов, что, по нашему мнению, также негативно отразится на качестве фундаментальной подготовленности поступающих в технические университеты. Усилилась тенденция отказа школьников от выбора экзамена по физике в пользу информатики. По данным Рособнадзора, доля учащихся школ, выбравших экзамен по физике, снизилась с 26 % (от общего числа участников ЕГЭ) в 2016 г. до 17 % в 2022 г.

3. Результаты педагогических исследований и опыт преподавания в вузах показали, что эффективное достижение конечных целей подготовки возможно только при условии реализации принципа системности, требующего, чтобы отдельные дисциплины учебного плана были взаимосвязаны по содержанию [7]. Это предполагает целевую взаимозависимость учебных дисциплин, часть которых становятся «заказчиками» уровня усвоения определенных элементов содержания предшествующих дисциплин.

Физика и математические дисциплины в техническом вузе изучаются на 1 – 2-м курсах, когда студенты еще нечетко представляют себе область будущей профессиональной деятельности. При типичном подходе к преподаванию фундаментальных учебных дисциплин, когда они недостаточно ориентированы на потребности профильных курсов и конечный результат, у студентов младших курсов, как правило, не формируется ценностное отношение к их усвоению, понимание роли математических и естественно-научных дисциплин в профессиональной деятельности. Как следствие, отсутствует мотивация к глубокому изучению математики и физики.

Разрешение выявленных проблем, необходимость повышения качества фундаментальной подготовленности студентов и выпускников технического вуза требуют определенных изменений в организации учебного процесса, отборе содержания обучения, выборе технологий и средств его усвоения обучающимися.

Возможные направления решения проблемы

Первоочередная задача, стоящая перед общенаучными кафедрами и преподавателями фундаментальных учебных дисциплин, – устранение существующего разрыва между уровнем базовой подготовленности абитуриентов и требованиями в системе высшего образования. Проводя аналогию с производством, если качество исходного сырья для выпуска конечной продукции не соответствует заданным характеристикам, то производитель вынужден самостоятельно доводить его хотя бы до минимально приемлемого уровня.

Один из путей решения этой задачи – организация для студентов-первокурсников пропедевтических, коррекционных курсов по математике и физике [8 и др.]. Основное предназначение таких занятий – восстановление и систематизация школьных знаний по наиболее значимым темам, формирование готовности обучающихся к восприятию и успешному усвоению вузовской физики и математических дисциплин. Определенный опыт работы в этом направлении имеется в МГУ, СПбГПУ. Томском политехническом университете, Владимирском государственном университете [2; 9] и других вузах.

Остановимся на особенностях пропедевтического курса «Введение в физику», адресуемого студентам Муромского института (филиала) ВлГУ, обучающимся по техническим направлениям подготовки. Курс реализуется в форме краткосрочных (две-три недели в начале первого семестра) лекционных и практических занятий, предшествующих изучению учебных дисциплин «Математика» и «Физика». Трудоемкость курса составляет 36 часов (8 часов лекций, 8 часов практических занятий, 20 часов самостоятельной работы студентов), промежуточная аттестация предусмотрена в форме зачета. Учебная деятельность обучающихся методически поддерживается учебным пособием «Введение в курс общей физики» [10].

Учитывая результаты процедур входного контроля первокурсников, в содержание курса «Введение в физику» нами включены наиболее существенные для изучения вузовской физики понятия, законы, модели классической механики и электродинамики (табл. 2).

На практических занятиях решаются типовые задачи с минимальным использованием элементов высшей математики, основной упор делается не на механическое запоминание формул, а на понимание логических связей, ис-

пользование физических понятий и законов для анализа процессов и явлений. Такой подход, по нашему мнению, обеспечивает взаимосвязь и согласование учебных программ среднего общего и высшего образования.

Таблица 2

Основное содержание вводного курса физики

№	Содержание темы
1	<i>Кинематика и динамика материальной точки.</i> Прямолинейное равномерное движение. Неравномерное движение. Равнопеременное движение. Движение тела, брошенного вертикально, горизонтально, под углом к горизонту в поле тяжести Земли. Относительность движения. Закон сложения скоростей. Силы в механике. Законы классической динамики
2	<i>Законы сохранения в механике.</i> Импульс материальной точки. Закон сохранения импульса. Механическая работа. Мощность. Потенциальные силы. Виды механической энергии. Закон сохранения энергии в механике. Упругие и неупругие столкновения
3	<i>Стационарное электрическое поле.</i> Модель точечного заряда. Закон сохранения электрического заряда. Основной закон электростатики. Силовая и энергетическая характеристики электрического поля. Принцип суперпозиции. Работа электростатического поля. Разность потенциалов
4	<i>Законы постоянного тока.</i> Металлические проводники и электролиты. Полупроводники. Постоянный ток. Сила тока. Закон Ома. Сопротивление металлического проводника, его зависимость от температуры. Режим короткого замыкания источника. Схемы соединения резисторов. Работа и мощность тока. Тепловое действие электрического тока. Закон Джоуля – Ленца

Один из факторов обеспечения мотивации к познавательной деятельности – осознание обучающимся ценности, практической значимости дидактического материала. Так, при изучении закона сохранения полной механической энергии преподаватель демонстрирует студентам, что этот закон не зависит от характера действующих в системе сил и траектории движения тел. В качестве примера достаточно рассмотреть следующие случаи в замкнутой консервативной системе: а) свободное падение тела в поле силы тяжести; б) движение тела на пружине под действием силы упругости. В обоих случаях использование закона

сохранения энергии позволяет независимо от сложности траектории и характера действующих сил установить связь между скоростями и координатами тела в процессе движения. Таким образом, обучающийся убеждается в том, что владение данным законом позволяет эффективно, без использования уравнений динамики Ньютона получить решение задачи, причем даже в случаях, когда характер движения материальных объектов и приложенные к ним силы вообще неизвестны.

Реализация вводных курсов математики и физики рассматривается нами как необходимый этап совершенствования фундаментальной подготовки

будущих инженеров, направленной на повышение успешности усвоения общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин образовательной программы, формирование у обучающихся универсальных компетенций.

Анализ проводимых нами исследований показывает, что в современных условиях повышение степени фундаментальной подготовленности студентов и выпускников возможно в результате обоснованного выделения и усвоения студентами составляющих содержания учебных дисциплин «Математика» и «Физика», наиболее значимых для формирования мировоззрения и успешного освоения профессиональной части обучения [2; 11]. Механизмом такой дифференциации может служить метод матриц логических связей (МЛС) [2; 11; 12], общую суть которого представим следующим образом:

1. На основе примерных программ учебных дисциплин А и Б эксперт (преподаватель) разбивает учебный материал на элементы содержания (разделы, темы), каждому из которых присваивает номер, устанавливаемый в порядке последовательности их изучения. Учебная дисциплина Б по времени изучения следует за дисциплиной А.

2. Строится прямоугольная таблица, или матрица, строками которой являются пронумерованные элементы содержания дисциплины А (например, физики), а столбцами – аналогичные элементы дисциплины Б (например, профессиональной дисциплины «Электромагнитные поля и волны»).

3. Перемещая свое внимание по ячейкам строки, эксперт проводит анализ логических связей между элементами содержания учебных дисциплин. Если для понимания и усвоения темы столбца (элемента содержания дисциплины Б) требуется владение соответствующей темой строки (элементом содержания дисциплины А), то в ячейке на пересечении строки и столбца ставится единица; если такая связь между элементами содержания учебных дисциплин не прослеживается, в ячейке ставится нуль.

4. После заполнения таблицы определяются количественные характеристики значимости элементов содержания учебной дисциплины А для успешного изучения дисциплины Б. Сумма единиц строки, деленная на число всех элементов строки, называется *частотой использования* элемента содержания дисциплины А. Эта величина определяет, насколько данная тема дисциплины А существенна для усвоения элементов содержания дисциплины Б, отображенных в столбцах МЛС. Сумма единиц по столбцу матрицы, деленная на число всех элементов столбца, называется *частотой обращения* к содержанию темы столбца. Эта величина является характеристикой сложности усвоения данной темы, определяет относительную величину затрат, требующихся для восприятия и понимания элемента содержания столбца.

Метод матриц логических связей позволяет эксперту, преподавателю учебной дисциплины принять обоснованное решение об отборе элементов содержания математики (физики), наиболее значимых для успешного освоения образовательной программы

и формирования соответствующих компетенций обучающегося. Очевидно, что выделенные элементы содержания должны быть усвоены в учебной деятельности на достаточно высоком уровне, что потребует существенного увеличения времени на их изучение.

Важнейший аспект фундаментальной подготовки в техническом вузе – формирование у студентов способностей критически оценивать информацию из различных источников, объяснять физический смысл явлений окружающего мира, выявлять в содержании профессионально ориентированных

учебных дисциплин использованные физические принципы, законы и эффекты, строить математические модели исследуемых объектов, использовать методы математики для решения прикладных задач. С этой целью на практических занятиях, в процессе контролируемой самостоятельной работы, при проведении оценочных процедур обучающимся помимо типовых учебных задач по математике и физике целесообразно предлагать задания, требующие умений находить информацию, применять усвоенные законы, принципы и методы в субъективно новых для них условиях (табл. 3).

Таблица 3

Примеры заданий для студентов, обучающихся по техническим направлениям подготовки

Математика	Физика
При движении тела зависимость его радиус-вектора от времени имеет вид $\vec{r} = At^2\vec{i} + Bt\vec{j}$, где A и B – постоянные коэффициенты соответствующей размерности. Определите величину ускорения тела	Известен метод определения скорости пули по углу отклонения баллистического маятника. Объясните физический принцип работы маятника. Каковы основные аспекты идеализации данной модели?
При размыкании электрической цепи ее сопротивление быстро возрастает от первоначальной величины R_0 до бесконечности. На основании опыта допускают, что зависимость R от времени t в этом процессе выражается формулой $R = R_0 \frac{\tau}{\tau - t}$, где τ – время процесса размыкания. Найдите силу тока в цепи при постоянной электродвижущей силе E источника и заданном коэффициенте самоиндукции L	В опыте Р. Толмена и Т. Стюарта катушка большого диаметра с намотанным на нее проводом вращалась с большой скоростью, а затем резко тормозилась. При торможении гальванометр, присоединенный скользящими контактами к концам провода, фиксировал электрический ток. Объясните физическую основу результатов этого опыта
	При медицинской ультразвуковой диагностике внутренних органов исследуют объекты с размерами l . Оцените необходимую частоту сигнала ультразвукового излучателя
Сила тока в проводнике сопротивлением 100 Ом за 30 с равномерно убывает от 10 А до нуля. Определите выделившееся за это время в проводнике количество теплоты	Дайте физическое обоснование снижения потерь электроэнергии путем ее передачи от станций к потребителям по линиям электропередачи высокого и сверхвысокого напряжения

Такие задания, с одной стороны, являются средством мотивации студентов к активному изучению учебного материала, а с другой – способствуют повышению их готовности воспринимать, понимать физические и математические аспекты прикладных задач в процессе изучения общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин.

Заключение

Эффективное решение современных задач в области создания и применения технических систем и наукоемких технологий неразрывно связано с необходимостью обеспечения должного качества фундаментальной подготовки студентов вузов, призванной обеспечить им успешное освоение образовательной программы, активную

адаптацию к изменениям в области материального производства и в обществе. Повышение уровня базовой подготовленности обучающихся в техническом университете может быть достигнуто в результате: а) научно обоснованной дифференциации и усвоения студентами содержания обучения математике и физике, наиболее значимого для изучения дисциплин образовательной программы и формирования соответствующих компетенций выпускника; б) реализации пропедевтических курсов по математике и физике, направленных на устранение пробелов школьной базовой подготовки, формирование готовности студентов к восприятию и усвоению содержания учебных дисциплин «Математика» и «Физика».

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.09.2017 г. № 931 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 11.03.01 Радиотехника» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/documents/2017/10/17/minobr-prikaz931-site-dok.html> (дата обращения: 30.06.2022).
2. Ан А. Ф. Проектирование компетентностно ориентированного курса физики в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2017. 42 с.
3. Ваганова В. Г. Система обучения физике бакалавров технического направления в информационной образовательной среде вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2021. 42 с.
4. Ковалева Г. С., Логинова О. Б. Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? (По данным исследования PISA-2015) // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 56 – 62.
5. Образовательный портал «Экзамен.ру» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.examen.ru/add/ege> (дата обращения: 30.06.2022).
6. Интернет-портал «Материнство» [Электронный ресурс]. URL: <https://materinstvo.ru/art/rezultaty-ege> (дата обращения: 30.06.2022).
7. Соколов В. М. О системности в процессе подготовки выпускников высшего профессионального образования // Наука и школа. 2013. № 5. С. 24 – 26.
8. Кожевников Н. М. Нужны ли в вузе вступительные экзамены по физике? // Физика в системе инженерного образования стран ЕврАзЭС : тез. докл. совещ. зав. каф. физики техн. вузов России. М. : Авиаиздат, 2006. С. 175 – 176.

9. Ан А. Ф., Соколов В. М. Непрерывное физическое образование: согласование уровней // Высшее образование в России. 2012. № 8 – 9. С. 136 – 140.
10. Ан А. Ф., Самохин А. В. Введение в курс общей физики : учеб. пособие. Муром : Изд.-полиграф. центр МИ ВлГУ, 2009. 226 с.
11. Кутарова Е. И. Реализация профессиональной направленности обучения математике бакалавров технических направлений подготовки на основе оценки значимости содержания обучения (на примере направления подготовки «Радиотехника») : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2022. 24 с.
12. Соколов В. М., Лошкарева Д. А. Структурно-логические схемы и матрицы логических связей в анализе содержания образовательной программы // Наука и школа. 2011. № 6. С. 32 – 39.

References

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 19.09.2017 g. № 931 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vy'sshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 11.03.01 Radiotekhnika» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://rg.ru/documents/2017/10/17/minobr-prikaz931-site-dok.html> (data obrashheniya: 30.06.2022).
2. An A. F. Proektirovanie kompetentnostno orientirovannogo kursa fiziki v texnicheskom vuze : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2017. 42 s.
3. Vaganova V. G. Sistema obucheniya fizike bakalavrov texnicheskogo napravleniya v informacionnoj obrazovatel'noj srede vuza : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2021. 42 s.
4. Kovaleva G. S., Loginova O. B. Uspeshnaya shkola i e`ffektivnaya sistema obrazovaniya: kakie faktory` pomogayut priblizit'sya k idealu? (Po dannym issledovaniya PISA-2015) // Pedagogicheskie izmereniya. 2017. № 2. S. 56 – 62.
5. Obrazovatel'ny`j portal «E`kzamen.ru» [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.examen.ru/add/ege> (data obrashheniya: 30.06.2022).
6. Internet-portal «Materinstvo» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://materinstvo.ru/art/rezultaty-ege> (data obrashheniya: 30.06.2022).
7. Sokolov V. M. O sistemnosti v processe podgotovki vy`pusknikov vy'sshego professional'nogo obrazovaniya // Nauka i shkola. 2013. № 5. S. 24 – 26.
8. Kozhevnikov N. M. Nuzhny` li v vuze vstupitel'ny`e e`kzameny` po fizike? // Fizika v sisteme inzhenernogo obrazovaniya stran EvrAzE`S : tez. dokl. soveshh. zav. kaf. fiziki texn. vuzov Rossii. M. : Aviaizdat, 2006. S. 175 – 176.
9. An A. F., Sokolov V. M. Neprery`vnoe fizicheskoe obrazovanie: soglasovanie urovnej // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 8 – 9. S. 136 – 140.
10. An A. F., Samoxin A. V. Vvedenie v kurs obshhej fiziki : ucheb. posobie. Murom : Izd.-poligraf. centr MI VIGU, 2009. 226 s.
11. Kutarova E. I. Realizaciya professional'noj napravlenosti obucheniya ma-tematike bakalavrov texnicheskix napravlenij podgotovki na osnove ocenki znachimosti soderzhaniya obucheniya (na primere napravleniya podgotovki «Radiotekhnika») : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2022. 24 s.
12. Sokolov V. M., Loshkareva D. A. Strukturno-logicheskie sxemy` i matricy logicheskix svyazej v analize soderzhaniya obrazovatel'noj programmy` // Nauka i shkola. 2011. № 6. S. 32 – 39.

A. F. An, E. I. Kutarova

FUNDAMENTAL PREPARING AT TECHNICAL UNIVERSITY: REQUIREMENTS, PROBLEMS, SOLUTIONS

The article investigated the problem associated with the fundamental preparing of bachelors of the technical directions. These include a low level of physical and mathematical preparedness of first-year students, low motivation of students to study mathematics and physics, these academic disciplines have insufficient orientation of content for effective development educational program. Offered is an intra – university additional preparing of first-year students to improve improve the quality of fundamental education at a technical university. Also this is a reasonable allocation and the highest level assimilation totality of elements of content of physics and mathematics, in the ideological aspect, this means the successful development by students of general engineering and special disciplines in a specific field of training, the achievement of final educational goals.

Key words: technical university, fundamental preparing quality, mathematics, physics, content of training, correctional additional preparing of first-year students, the method of logical links matrices.

УДК 378

Э. Р. Гайнеев, Г. А. Молева

РАЦИОНАЛИЗАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ

В статье представлен опыт здоровьесбережения личности в условиях рационализаторской деятельности и формирования навыков самоконтроля обучающихся, умений безопасного выполнения практических работ на основе развития критического мышления, рефлексии, что является одним из наиболее значимых факторов повышения безопасности при проведении занятий в учебных мастерских.

Ключевые слова: практическое обучение, здоровьесбережение, рационализаторство, критическое мышление, самоконтроль.

Проблема здоровьесбережения в сфере образования в современных условиях становится одной из самых актуальных, особенно в условиях технологического обучения в общеобразовательной школе при проведении практических занятий в учебных, учебно-производственных мастерских и производственной практики на предприятиях.

Подготовка современного педагога требует формирования знаний и умений по здоровьесбережению в учебном заведении, освоения опыта безопасного выполнения работ при проведении практических занятий в образовательной организации, что, несомненно, является основной деятельностью выпускника педагогического вуза, важна

его готовность к организации здоровьесберегающей образовательной среды [8, с. 335].

В последние годы появляется много исследований, посвященных проблеме здоровьесбережения. Так, в диссертационном исследовании О. Р. Кокориной отмечается, что одной из ведущих тенденций содействия здоровьесбережению личности в условиях педагогического образования обозначена гуманистическая направленность, которая, по мнению автора, непрерывна связана с созданием специальных условий для творческого самоопределения личности [10, с. 33].

Эффективность здоровьесбережения зависит от личностно-ориентированного подхода в обучении, активной позиции обучающихся. Так, анализируя проблему подготовки студентов высшей школы к здоровьесберегающей деятельности, И. В. Палаткин показывает, что формированию активной жизненной позиции обучающихся к сохранению и укреплению здоровья способствует включение студентов в различные формы деятельности [11, с. 7].

Успешность воспитания здоровьесбережения студентов высшей школы, как отмечает Д. В. Викторов, во многом зависит от мотивации, которая обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий [3, с. 20].

Специалисты (О. Н. Артеменко, Е. Н. Поддубный, Л. И. Макадей и др.) также отмечают, что наиболее важным, ключевым фактором здоровьесбережения, обеспечивающим оптимальный темп деятельности обучающихся, является здоровый образ жизни [1, с. 159]. Главное то, что выпускник педагогического вуза должен понимать, что при

проведении практикума в учебных мастерских необходимо создание условий, не оказывающих негативного воздействия на здоровье обучающихся. А для этого необходимо воспитание навыков самоконтроля, дисциплинированности, понимание того, что необходимо не только знание, но и обязательное, строгое, неукоснительное соблюдение требований охраны труда (ОТ) и техники безопасности (ТБ).

Примером такого противоречия могут служить случаи травматизма на производстве, когда абсолютно все работники предприятий инструктируются по правилам ОТ и ТБ, изучают различные инструкции, однако травматизм еще присутствует. Почему, в чем причины такого несоответствия?

Проблема здоровьесбережения, безопасности связана, прежде всего, с самим человеком, и совсем неслучайно с древнейших времен народная мудрость гласит, что береженого Бог бережет, что человеку следует соблюдать осторожность и задумываться перед тем, как что-то сделать [12].

Уже с первых практических занятий обучающиеся должны проникнуться глубоким смыслом этой народной мудрости и осознать, что только сам человек лучше всех может позаботиться о самом себе.

Также с самых первых занятий надо добиваться того, чтобы студенты, прежде чем выполнить практическое задание, должны его тщательно продумать, выяснить возможности безопасного выполнения, а если предстоящее поручение не соответствует требованиям безопасности, то решительно отказать его выполнять.

Студентам можно привести реальные примеры из различных производственных ситуаций.

Ситуация 1. В одном из кабинетов понадобилось выполнить ремонт осветительного электрооборудования: заменить несколько неисправных ламп.

Эту работу поручили электромонтерам цеха, однако оказалось, что в это время в цехе остался только один из электромонтеров, а остальные рабочие были отправлены для выполнения срочного ремонта электрооборудования и при этом взяли с собой единственную лестницу-стремянку.

Но по требованиям техники безопасности для выполнения указанного производственного задания (замена ламп), во-первых, необходима стремянка. Во-вторых, для выполнения такого задания (работа на высоте) нужен еще один работник – электромонтер, который должен подавать лампы и необходимые инструменты, поддерживать лестницу-стремянку и контролировать работу.

Вопрос студентам: как поступить?

Ситуация 2. Электромонтер получил задание выполнить ремонт металлорежущего станка. Взяв необходимые инструменты, электромонтер подошел к шкафу распределительному (ШР), путем перемещения рукоятки рубильника обесточил ШР и на рукоятку повесил табличку «Не включать, работают люди». Для этого ему необходимо было еще и снять предохранители с группы, от которой получает электропитание металлорежущий станок. А по инструкции ему кроме указанных мероприятий необходимо было принять меры на случай ошибочного или случайного включения ШР.

Затем электромонтер направляется к станку, раскладывает необходимые инструменты, берет отвертку и пытается открутить винт, но вдруг замечает искрение. Он направляется к ШР и с

изумлением замечает, что кто-то перевел ручку рубильника, и ШР, соответственно, и станок оказались под напряжением.

Только теперь он вспомнил об инструкции и, отключив ШР, снял предохранители с группы, питающей ремонтируемый станок. Затем электромонтер направляется к станку и здесь вспоминает еще об одном нарушении: по инструкции прежде чем начать ремонт электрооборудования, необходимо проверить отсутствие напряжения непосредственно на металлорежущем станке.

Вопрос студентам: в чем причины данной травмоопасной ситуации?

Студенты обсуждают данную ситуацию и приходят к выводу: основная причина в том, что электромонтер, безусловно, знал о требованиях техники безопасности, электробезопасности, но их не выполнил.

Целесообразно провести интерактивное занятие и разобраться, каким образом творчество, рационализаторская деятельность способствуют здоровьесбережению и снижению производственного травматизма.

В процессе занятия важно обозначить, что рационализаторство в настоящее время становится одной из мировых тенденций, поскольку современный мир все более динамичен: стремительно меняются профессии и специальности, профессиональные компетенции и виды деятельности, требования к сотрудникам и ценностные ориентации человека [5; 6, с. 45].

Происходят изменения также и в принципах профессиональной педагогики, меняются и зарождаются новые

принципы, такие, например, как принцип рационализаторства, который логически можно считать развитием известных принципов монотехнизма, политехнизма, профессиональной направленности в трудовом, профессиональном воспитании учащейся молодежи [7, с. 37].

Успешная реализация принципа рационализма, как показывает опыт, осуществляется в условиях проектно-творческой деятельности и способствует подготовке выпускника, способного и способностью к рационализаторской деятельности [4, с. 68; 6, с. 57].

Одно из наиболее популярных направлений проектно-творческой деятельности, способствующих активизации учебно-познавательной деятельности, формированию творческих рационализаторских идей и решений, – конкурсы профессионального мастерства и конкурсное движение WorldSkills.

Педагоги давно обратили внимание на эффективность влияния творческой деятельности в здоровьесбережении личности. Так, в научной работе И. А. Килиной, обозначенной как «Через творчество к здоровьесбережению», показано, что использование в ходе творческих занятий интерактивных, здоровьесберегающих технологий способствует созданию условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся [8, с. 15].

Важно отметить, что творчество, рационализаторская деятельность способствуют развитию критического мышления, формированию самоконтроля, тех значимых качеств личности, от которых зависит здоровьесбережение, рациональное отношение к собственному здоровью, позволяет объек-

тивно анализировать ситуацию и принимать самостоятельные решения. А рационализаторство направлено на усовершенствование, выявление и устранение недостатков и, таким образом, способствует более глубокому и объективному анализу практической ситуации, что ведет к развитию самоконтроля, рефлексии.

Самоконтроль в педагогике трактуется как сознательная самооценка и регулирование человеком своих действий в соответствии с поставленной целью и существующими правилами. Рефлексия, самоконтроль – основа безопасности человека, ключевой фактор здоровьесбережения обучающихся.

Именно недостаточный самоконтроль, как считают специалисты, становится причиной травматизма.

Необходимо отметить, что формирование и развитие самоконтроля у студентов происходит поэтапно как во время проведения технологического практикума в учебных мастерских вуза, так и в период учебной и производственной педагогической практики.

Эффективности развития самоконтроля, как показывает опыт, способствует развитие критического мышления в условиях творческой, рационализаторской урочной и внеурочной деятельности.

Приведем пример организации занятий по металлообработке, которые проводятся в первом семестре первого курса в игровой форме конкурса по выполнению слесарных работ в мастерской по обработке металлов.

Особенность таких занятий в том, что предусмотрены дежурства обучающихся по предварительно разрабо-

танному графику, заведение специального документа («журнал дежурств»), в котором обозначен алгоритм деятельности дежурных, перечень необходимых мероприятий.

В указанный алгоритм деятельности дежурных входит обязательный осмотр мастерской, рабочих верстаков, инструмента в соответствии с требованиями охраны труда (ОТ) и техники безопасности (ТБ).

В первую очередь проверяется санитарно-гигиеническое состояние помещения (отсутствие вредных факторов, соответствующая нормам температура в мастерской, освещенность, пожаробезопасность, электробезопасность и др.).

Дежурные после вводного инструктажа еще раз проводят тщательный осмотр мастерской и рабочих мест, проверяют состояние спецодежды и всего остального, а по завершении занятия вновь обходят мастерскую, осматривают верстаки, станки, рабочий инструмент и записывают данные в журнал дежурств.

Такая методика способствует освоению студентом опыта самоконтроля, формированию навыков безопасной организации собственной учебно-практической деятельности, когда обучающийся, переступая порог мастерской, способен самостоятельно определить отсутствие каких-либо негативных факторов. Студент также самостоятельно определяет соответствие помещения мастерской санитарно-гигиеническим нормам, правилам и требованиям ОТ и ТБ и на основе наблюдения и знания алгоритма проверки делает вывод о том, что в этом помещении он может (или не может) спокойно и безопасно находиться и

выполнять практическую работу на исправном оборудовании.

Значимым фактором здоровьесбережения личности, снижения травматизма становится учет психолого-физиологического состояния, если обучающийся болен или находится в состоянии психологического стресса.

Таким образом, освоенный в педагогическом вузе опыт контроля и самоконтроля трансформируется в последующей педагогической деятельности выпускника в школе, лицее, колледже, техникуме.

Учебный практикум начинается с краткого инструктажа в соответствии с темой и спецификой выполнения работ данного конкретного занятия.

Поручая задание, преподаватель, наряду с информацией по технологическому процессу, обязательно проводит инструктаж с учетом особенностей выполнения практического задания.

Текущие инструктажи по ОТ и ТБ целесообразно проводить в интерактивной форме, с применением элементов проблемного обучения, когда обучающиеся самостоятельно обсуждают различные производственные ситуации.

На заключительном инструктаже происходит обсуждение занятия, когда наряду с выполненной практической работой оценивается и рациональная организация рабочего места, случаи нарушения правил ОТ и ТБ.

Перед практикумом проектируется план занятия, осматриваются рабочие места и оборудование, проверяются инструменты, пооперационные образцы изделий (роза из тонколистового металла), технические чертежи, технологическая карта с поэтапным инструктированием по технике безопасности (таблица).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА

(металлообработка: изготовление розы из тонколистового металла)

№ п/п	Последовательность выполнения работы	Оснащение
1	Этап предварительный	
1.1	Инструктаж по ОТ и ТБ. Пожаробезопасность. Электробезопасность	Правила ОТ и ТБ. Инструкции. Плакаты
1.2	Правила оказания первой помощи. Алгоритм действий. Знание телефонов экстренных служб	Инструкции. Плакаты. Рабочая тетрадь
1.3	Самоопределение состояния здоровья, самочувствие, самооценка готовности к выполнению практического задания	Плакаты. Инструкции. Рабочая тетрадь
1.4	Оценка соответствия помещения санитарно-гигиеническим нормам. Соответствие верстака, спецодежды	Журнал дежурства. Рабочая тетрадь
1.5	Осмотр рабочего места, верстак, тиски слесарные	Журнал дежурства
	Рационализаторские идеи по безопасности труда	Рабочая тетрадь
2	Этап подготовительный	
2.1	Инструктаж по технологии изготовления розы из металла	Плакаты. Инструкции
2.2	Анализ карты технологической, проверка чертежей. Возможные идеи по рационализации техпроцесса	Образец изделия. Карта технологическая. Чертежи
2.3	Выполнение плоскостной разметки. Проверка соответствия обозначенных в чертежах размеров требованиям	Чертежи, карандаши, шаблоны, линейка, циркуль
2.4	Рационализаторские идеи, кайдзен предложения	Рабочая тетрадь
3	Ручная обработка тонколистового металла	
3.1	Инструктаж по ручной обработке тонколистового металла	Плакаты. Инструкции
3.2	Подготовить в соответствии с чертежами и шаблоном заготовки с использованием ножниц по металлу	Ножницы по металлу. Штангенциркуль. Шаблон
3.3	Подготовить из стальной проволоки (диаметр 6 мм) стебель для установки и крепления лепестков. Нарезать наружную резьбу	Ножовка по металлу. Напильник. Наждачная бумага
4	Механическая обработка тонколистового металла	
4.1	Инструктаж по механической обработке металла	Плакаты. Инструкции
4.2	Выполнить сверление заготовленных по шаблону лепестков диаметром 4 мм. Аккуратно обработать отверстия заготовок	Сверлильный станок учебный. Сверло. Зенкер
4.3	Выполнить слесарно-сборочные работы. Закрепить лепестки на стальном стебле и затянуть винт крепления	Тиски слесарные. Изделие. Винты, шайбы. Образец
4.4	Закрепить в слесарных тисках стебель с лепестками и круглогубцами придать лепесткам необходимую форму	Тиски слесарные. Изделие. Круглогубцы. Образец
4.5	Чистовая обработка изделия. Металлической щеткой и напильником обработать стебель и лепестки	Изделие. Щетка металлическая. Напильник
4.6	Рационализаторские идеи, кайдзен предложения	Рабочая тетрадь. Конспект
5	Этап заключительный	
5.1	Заключительный инструктаж. Коллективное обсуждение технологического процесса, рационализаторских идей	Готовое изделие. Рабочая тетрадь. Плакаты
5.2	Рационализаторские идеи по технике безопасности, кайдзен предложения по безопасным приемам технологии изготовления изделия «роза из тонколистового металла»	Изделие. Карта технологическая. Блокнот. Плакаты
5.3	Уборка рабочего места. Проверка и сдача преподавателю готового изделия	Щетка. Ветошь. Изделие

Вышерассмотренная организация практического обучения, как показал опыт, способствует более успешному освоению профессиональных компетенций, формированию умений безопасного выполнения работ, развитию навыков самоконтроля.

Положительное влияние творческой, рационализаторской деятельности на здоровьесбережение личности проявляется в том, что рационализаторство:

- оказывает положительное влияние на мировоззрение обучающихся, способствует воспитанию активной жизненной позиции к сохранению своего здоровья, стремлению к здоровому образу жизни;
- способствует формированию и развитию критического мышления, что подразумевает аналитичность, продуманность собственных действий;

- формируемый в процессе рационализаторства опыт оптимальной, рациональной организации рабочего места и собственной деятельности способствует определению и оптимизации излишних действий, что является основой технологий бережливого производства, и у студентов, соответственно, воспитывается такое качество, как бережливость: бережливое отношение к окружающему миру, людям, к самому себе и своему здоровью.

Таким образом, творчество, рационализаторская деятельность студентов становятся одними из наиболее значимых факторов здоровьесбережения личности в образовательных организациях, особенно в условиях проведения практикума в учебных мастерских и на производственной педагогической практике на предприятии.

Литература

1. Артеменко О. Н., Поддубный Е. Н., Макадей Л. И. Здоровый образ жизни как фактор здоровьесбережения студентов вуза // Образование. Наука. Научные кадры. 2014. № 5. С. 157 – 159.
2. Васильев Е. С. Педагогические условия формирования у будущих бакалавров педагогики готовности к использованию здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 23 с.
3. Викторов Д. В. Развитие мотивации здоровьесбережения у студентов вузов (педагогический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007. 23 с.
4. Гайнеев Э. Р. Реализация принципа рационализма в условиях проектно-творческой деятельности при подготовке рабочих кадров в системе СПО // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 4. С. 62 – 70. DOI 10.20913/2618-7515-2021-4-8.
5. Гайнеев Э. Р. Рационализаторство как одна из мировых тенденций в подготовке квалифицированных рабочих кадров года / под ред. В. В. Кондратьева // Региональное развитие: новые вызовы для инженерного образования – СИНЕРГИЯ-2021 : сб. науч. ст. междунар. сетевой науч.-практ. конф., Казань, 01 сент. 2021. Казань : РАР, 2021. С. 42 – 58.
6. Гайнеев Э. Р., Молева Г. А. Универсализация классификаций как фактор социально-личностного развития выпускника профессиональной школы // Вестник

- Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2021. № 46 (65). С. 52 – 63.
7. Гайнеев Э. Р., Каташев В. Г. Рационализаторство как качество личности: педагогическое понятие и дидактический принцип // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1 (48). С. 30 – 43. DOI 10.52944/PORT.2022.48.1.002.
 8. Зими́на И. С., Кондратенко Е. В. Формирование готовности будущего педагога к организации здоровьесберегающей образовательной среды // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 3 (35). С. 335 – 343. DOI 10.30914/2072-6783-2019-13-3-335-343.
 9. Килина И. А. Инновации в сфере развития творческих способностей и здоровьесбережения студентов // Медицина и образование в Сибири. 2008. № 3. С. 15.
 10. Кокорина О. Р. Здоровьесбережение личности в условиях высшего педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 40 с.
 11. Палаткин И. В. Подготовка студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2015. 23 с.
 12. Народные пословицы [Электронный ресурс]. URL: <https://kakoy-smysl.ru/meaning-proverbs/znachenie-i-smysl-poslovitsy-berezhnogo-i-bog-berezhnet> (дата обращения: 31.10.2022).

References

1. Artemenko O. N., Poddubny`j E. N., Makadej L. I. Zdorovy`j obraz zhizni kak faktor zdorov`esberezheniya studentov vuza // Obrazovanie. Nauka. Nauchny`e kadry`. 2014. № 5. S. 157 – 159.
2. Vasil`ev E. S. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya u budushhix bakalavrov pedagogiki gotovnosti k ispol`zovaniyu zdorov`esberegayushhix texnologij v obrazovatel`nom processe : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2008. 23 s.
3. Viktorov D. V. Razvitie motivacii zdorov`esberezheniya u studentov vuzov (pedagogicheskij aspekt) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2007. 23 s.
4. Gajneev E`. R. Realizaciya principa racionalizma v usloviyax proektno-tvorcheskoj deyatel`nosti pri podgotovke rabochix kadrov v sisteme SPO // Professional`noe obrazovanie v sovremennom mire. 2021. Т. 11. № 4. S. 62 – 70. DOI 10.20913/2618-7515-2021-4-8.
5. Gajneev E`. R. Racionalizatorstvo kak odna iz mirovy`x tendencij v podgotovke kvalificirovanny`x rabochix kadrov goda / pod red. V. V. Kondrat`eva // Regional`noe razvitie: novy`e vy`zovy` dlya inzhenerного obrazovaniya – SINERGIYa-2021 : sb. nauch. st. mezhdunar. setevoj nauch.-prakt. konf., Kazan`, 01 sent. 2021. Kazan` : RAR, 2021. S. 42 – 58.
6. Gajneev E`. R., Moleva G. A. Universalizaciya klassifikacij kak faktor social`no-lichnostnogo razvitiya vy`pusknika professional`noj shkoly` // Vestnik Vladimirovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2021. № 46 (65). S. 52 – 63.

7. Gajneev E. R., Katashev V. G. Racionalizatorstvo kak kachestvo lichnosti: pedagogicheskoe ponyatie i didakticheskij princip // Professional`noe obrazovanie i ry`nok truda. 2022. № 1 (48). S. 30 – 43. DOI 10.52944/PORT.2022.48.1.002.
8. Zimina I. S., Kondratenko E. V. Formirovanie gotovnosti budushhego pedagoga k organizacii zdorov`esberegayushhej obrazovatel`noj sredy` // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. T. 13. № 3 (35). S. 335 – 343. DOI 10.30914/2072-6783-2019-13-3-335-343.
9. Kilina I. A. Innovacii v sfere razvitiya tvorcheskix sposobnostej i zdorov`esberezheniya studentov // Medicina i obrazovanie v Sibiri. 2008. № 3. S. 15.
10. Kokorina O. R. Zdorov`esberezhenie lichnosti v usloviyax vy`sshego pedagogicheskogo obrazovaniya : avtoref. dis. ...d-ra ped. nauk. M., 2012. 40 s.
11. Palatkin I. V. Podgotovka studentov vuza k zdorov`esberegayushhej deyatel`nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kemerovo, 2015. 23 s.
12. Narodny`e posloviцы [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://kakoy-smysl.ru/meaning-proverbs/znachenie-i-smysl-poslovitsy-berezhnogo-i-bog-berezhnet> (data obrasheniya: 31.10.2022).

E. R. Gajneev, G. A. Moleva

**INNOVATION ACTIVITY AS A FACTOR OF HEALTH SAVINGS
IN PRACTICAL TRAINING**

The article presents the experience of personal health preservation in the conditions of rationalization activities and the formation of self-control skills of students, the ability to safely perform practical work based on the development of critical thinking, reflection, which is one of the most significant factors in improving safety during classes in training workshops.

Key words: practical training, health care, innovation, critical thinking, self-control.

УДК 378.046.4

В. К. Маркелов, С. А. Зайцева, В. С. Киселев

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
РОБОТОТЕХНИКЕ В РОССИИ***

Приоритетные направления развития современного образования определяют актуальность и перспективность подготовки в области робототехники как учителей технологии, информатики, физики и начальных классов, так и педагогов дополнительного и дошкольного образования. Цель данного исследования – анализ возможностей получения и содержательного наполнения педагогического образования в области образовательной робототехники в России на базе высших учебных заведений.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Ивановской области в рамках научного проекта № 20-413-370001.

На основании изучения основных образовательных программ и учебных планов подготовки будущих учителей информатики, технологии и начального образования ведущих педагогических вузов России делается вывод об отсутствии или незначительной составляющей в них дисциплин в области робототехники, что закономерно влечет за собой неготовность выпускников к интеграции робототехники в будущую профессиональную деятельность. В статье приведены и проинтерпретированы результаты оценки степени заинтересованности и готовности студентов – будущих педагогов в получении дополнительного образования по робототехнике на этапе получения в вузе основного образования по выбранному профилю.

Описан опыт реализации программы профессиональной переподготовки «Педагогика дополнительного образования (робототехника)» в ИвГУ, в освоении которой активно участвуют студенты. Получение дополнительной квалификации студентами позволяет вузу осуществить их плавную интеграцию в педагогическую деятельность через систему дополнительного образования школьников еще на этапе вузовского образования.

***Ключевые слова:** образовательная робототехника, образовательная программа, вуз, студенты, подготовка педагогических кадров.*

Введение. Образовательную робототехнику можно рассматривать как интегративное междисциплинарное направление обучения школьников, которое результативно сочетает и объединяет такие предметные области, как математика, технология, информатика, физика, и обеспечивает на основе проектной конструкторской деятельности включение школьников разного возраста в процесс научно-технического творчества. Приобщение школьников к проектной конструкторской деятельности позволяет повысить у подрастающего поколения статус инженерных профессий и осуществить адресную профориентационную работу в области современных технических направлений подготовки. Образовательную робототехнику можно считать современным педагогическим инструментарием развития у обучающихся интереса к точным и естественным наукам и средством формирования у них устойчивого познавательного интереса [4]. Многие

педагоги-практики едины во мнении, что робототехника может успешно содействовать формированию коммуникативных способностей школьников и внести существенный вклад в раскрытие их творческого потенциала [3].

В соответствии с примерной Основной образовательной программой основного общего образования [7] робототехника как наука о разработке и использовании автоматизированных технических систем является одной из тем, изучаемых в рамках содержательной линии «Алгоритмы и элементы программирования» школьного курса информатики. В теме «Робототехника» рассматриваются возможности автономных роботов, автоматизированных комплексов и микроконтроллеров, примеры различных роботизированных систем. Например, таких систем: система управления движением транспорта на перекрестках, автоматизированное управление отоплением дома, автономная система управления

транспортным средством и т. д. В рамках данной темы также предусматривается изучение алгоритмов управления движущимися роботами, анализ их действий и исследование влияния ошибок измерений и вычислений на выполнение роботами заданных инструкций.

Робототехника выделена в отдельный самостоятельный модуль предметной области «Технология» в контексте содержания, касающегося изучения видов и конструкций роботов и освоения школьниками навыков моделирования, конструирования, программирования и изготовления движущихся моделей роботов. В рамках модуля «Робототехника» рассматриваются роботы как исполнители алгоритмов, общее устройство робота, принципы работы датчиков и принципы программирования роботов, а также возможности роботов на производстве. Кроме того, в данном модуле раскрывается полный цикл создания робота, начиная от анализа технического задания по созданию установки и определения этапов его реализации через проектирование, конструирование и программирование робота до тестирования и отладки готового робототехнического изделия.

В педагогической практике прослеживается направление по интеграции робототехнических конструкторов и установок в процесс обучения школьников физике. В основном, робототехнические установки используют для демонстрации направлений технической инноватики и средств преобразования современной техносреды для демонстрации роли физики как науки в создании робототехники, а также для развития мотивации к изучению физики и ее технических приложений [2].

Большую популярность за последние пять лет робототехника получила в системе дополнительного образования. Н. В. Вознесенская и Н. С. Левочкина обосновывают значимость дополнительного образования школьников и видят ее в том, что оно позволяет добавить вариативный компонент к общему образованию школьников, мотивирует обучающихся на практическое применение полученных в школе знаний и умений в области выбранной сферы деятельности [1]. На базе технопарков «Кванториум» и центров образования «Точка роста» школьники получают возможность практической работы с линейкой конструкторов Lego Education (WeDo, Spike, Mindstorms EV3 и т. д.).

В силу своей наглядности в последние годы образовательная робототехника активно используется в системе дошкольного образования. Перспективность внедрения робототехники в дошкольное образование обосновывается в исследованиях Т. Г. Хановой, И. Н. Кольцовой и И. В. Сунеевой. Робототехника авторами рассматривается как средство 1) познавательного развития ребенка (освоение устного счета и арифметических действий; развитие представления о технической составляющей окружающего мира); 2) речевого развития детей (при обсуждении конструкции дети планируют и озвучивают свои дальнейшие действия, активный словарь детей обогащается техническими терминами); 3) художественно-эстетического развития дошкольников благодаря технологии сторителлинга; 4) социально-коммуникативного развития ребенка (способность и желание работать в коллективе как в

роли лидера – руководителя проекта, так и в роли помощника); 5) физического развития дошкольников (мелкая моторика, сила и ловкость движений пальцев, и др.) [10].

Таким образом, на рынке образовательных услуг для учителей информатики, технологии, физики, начальных классов, педагогов дополнительного и дошкольного образования становится актуальной, востребованной и популярной подготовка (и/или переподготовка) в области образовательной робототехники.

Цель данного исследования – анализ востребованности, возможностей получения и содержательного наполнения педагогического образования в области образовательной робототехники в России на базе высших учебных заведений с получением диплома государственного образца или дополнительной квалификации в рамках программ профессиональной переподготовки/повышения квалификации.

Материал и методы исследования. Для решения поставленных задач использовались теоретические и эмпирические методы исследования, включающие обобщение и анализ статей в области образовательной робототехники, анализ официальных сайтов образовательных учреждений высшего образования, в частности, аннотаций, учебных планов дисциплин, основных профессиональных образовательных программ высшего и дополнительного образования в области подготовки педагогов по образовательной робототехнике.

В соответствии с поставленной целью проводился анкетный опрос школ и центров дополнительного образования на предмет наличия потребностей в

педагогических кадрах и материальной оснащенности в аспекте реализации робототехники для школьников. В опросе приняли участие 275 респондентов из 11 регионов страны.

Для оценки степени заинтересованности и готовности будущих педагогов в получении дополнительного образования по образовательной робототехнике проведен опрос студентов. В исследовании приняли участие 185 респондентов из шести вузов России.

Результаты исследования и их обсуждение.

Согласно статистике информационного сайта для абитуриентов и поступающих в вузы «Поступи Онлайн» [8] в 2021 году в России проводился набор на 34 программы бакалавриата и 20 программ магистратуры по робототехнике. Наиболее распространенным предложением для абитуриентов оказалась образовательная программа по направлению 15.03.06 Мехатроника и робототехника, реализуемая в 14 вузах России. Исходя из имеющихся предложений можно отметить, что только семь программ бакалавриата и три программы магистратуры ориентированы на подготовку педагогов в области образовательной робототехники. В рамках данных программ ежегодно выпускается ориентировочно не более 500 педагогов, что не может удовлетворить потребности всей системы образования страны.

Результаты оценки потребностей образовательных организаций в педагогических кадрах для обучения школьников робототехнике, проведенные на основе опроса руководителей, позволили констатировать следующее:

– больше половины образовательных организаций, оснащенных оборудованием для реализации курсов робототехники для школьников, испытывают дефицит квалифицированных педагогических кадров;

– выше всего потребность в педагогах по робототехнике в системе дополнительного образования школьников на базе «Точек роста» (более 70 % от общей потребности);

– педагогами по робототехнике в «Кванториумах» и «Точках роста» чаще всего работают специалисты технических направлений подготовки либо учителя информатики;

– многие образовательные организации (примерно 32 %) готовы были в 2021/22 учебном году принять на работу педагогов по робототехнике и обеспечить их материальной базой.

Для выявления готовности студентов вуза – будущих педагогов к расширению сферы своей профессиональной квалификации в области робототехники было реализовано онлайн-анкетирование. Респондентами являлись будущие учителя информатики, математики, технологии, физики, начальных классов, педагоги дошкольных образовательных учреждений. Результаты проведенного исследования позволили констатировать следующее:

– 61 % опрошенных студентов считают, что образование в области робототехники может повысить их профессиональный уровень, но готовы рассматривать его только как дополнительную квалификацию к получаемому основному профилю подготовки;

– наибольшую значимость получения дополнительного образования по робототехнике для себя отметили будущие учителя информатики (24 %), технологии (14 %) и начальных классов (11 %);

– 41 % опрошенных студентов обозначили готовность к получению дополнительного образования и считают, что это позволит им стать более мобильными и востребованными на рынке труда;

– 21 % студентов считают возможным и выражают желание получить дополнительное образование в области робототехники во время получения основного образования в вузе.

Для выявления наличия специальных дисциплин в области робототехники в Основных образовательных программах подготовки учителей информатики, технологии и начального образования нами проведен анализ учебных планов ведущих педагогических вузов России. Результаты исследования представлены в табл. 1.

На основании данных табл. 1 можно сделать вывод о том, что в основных образовательных программах подготовки будущих учителей информатики, технологии и начального образования ведущих педагогических вузов России практически отсутствуют специальные дисциплины в области робототехники, что закономерно влечет за собой неготовность выпускников к интеграции робототехники как современного инструментария в будущую профессиональную деятельность.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица 1

Наличие специальных дисциплин в области робототехники
в ведущих педагогических вузах России

Образовательное учреждение	Образовательная программа	Наличие специальных дисциплин в области робототехники
Московский педагогический государственный университет	44.03.05 Педагогическое образование (профиль: «Информатика и Математика»)	Отсутствуют
	44.03.05 Педагогическое образование (профиль: «Начальное образование и Информатика»)	«Робототехника» (дисциплина по выбору предметно-методического модуля по профилю Информатика; 72 часа)
	44.03.05 Педагогическое образование (профиль: «Технология и Информатика»)	«Мехатроника и робототехника» (дисциплина предметно-методического модуля по профилю Технология; 216 часов)
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена	44.03.01 Педагогическое образование (профиль: «Информатика и информационные технологии в образовании»)	Отсутствуют
	44.03.01 Педагогическое образование (профиль: «Начальное образование»)	Отсутствуют
	44.03.01 Педагогическое образование (профиль: «Технологическое образование»)	Отсутствуют
Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева	44.03.01 Педагогическое образование (профиль: «Технология с основами предпринимательства»)	Отсутствуют
	44.03.05 Педагогическое образование (профиль: «Математика и Информатика»)	Отсутствуют
	44.03.05 Педагогическое образование (профиль: «Начальное образование и Русский язык»)	Отсутствуют

С целью выявления успешных практик обучения по образовательной робототехнике нами были проанализированы содержание и методические особенности программ высшего и дополнительного образования по робототехнике в образовательных учреждениях высшего образования. Можно выделить следующие типы образовательных программ подготовки педагогов по образовательной робототехнике:

- образовательные программы магистратуры, в которых «Робототехника» является одним из спаренных профилей;
- образовательные программы бакалавриата с одним из спаренных профилей «Робототехника»;
- программы профессиональной переподготовки (512 часов или 256 часов);
- программы повышения квалификации (72 часа или 36 часов).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Как можно заключить на основе приведенного перечня, в системе высшего педагогического образования отсутствуют программы монопрофильной подготовки педагогов в области робототехники. Это в первую очередь объясняется отсутствием в учебном плане средней школы обязательного предмета «Робототехника». Сравним типичные образовательные программы подготовки педагогов в сфере образовательной робототехники (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительная характеристика образовательных программ

Наименование программы	Образовательное учреждение	Срок / форма обучения. Документ об образовании	Предмет учебного плана и практики	Вид используемых конструкторов
«Проектное обучение и робототехника в образовательных учреждениях» по направлению 44.04.01 Педагогическое образование	Московский государственный областной университет	2 года. Очная. Диплом установленного образца	STEM-образование. Методика преподавания робототехники. Образовательная робототехника. Педагогическая практика. Технологическая (проектно-технологическая) практика	Lego Education Spike. Lego Education Mindstorms EV3. Arduino. Raspberry
«Технологическое образование и образовательная робототехника» по направлению 44.03.05 Педагогическое образование	Чеченский государственный педагогический университет	5 лет. Очная, заочная. Диплом установленного образца	Основы логики. Образовательная робототехника. Основы алгоритмизации и программирования. STEM-образование. Педагогическая практика	Education Mindstorms EV3
Программа профессиональной переподготовки «Педагогика дополнительного образования (робототехника)»	Ивановский государственный университет	512 часов. Очная с использованием дистанционных образовательных технологий. Диплом установленного образца	Основы робототехники. Алгоритмизация и программирование. Методика обучения робототехнике детей дошкольного и младшего школьного возраста в дополнительном образовании. Методика обучения робототехнике детей среднего и старшего школьного возраста в дополнительном образовании. Соревнования по учебной робототехнике	Lego Education WeDo 2.0, Lego Education Spike. Lego Education Mindstorms EV3

Наименование программы	Образовательное учреждение	Срок / форма обучения. Документ об образовании	Предмет учебного плана и практики	Вид используемых конструкторов
Использование технологии LEGO-конструирования с элементами робототехники в дошкольных образовательных организациях	Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева	72 часа. Заочная. Удостоверение о повышении квалификации	Теоретические основы использования Lego-конструирования с элементами робототехники. Методические аспекты использования Lego-конструирования с элементами робототехники	Lego Education WeDo 2.0
Реализация образовательных технологий Lego Education в дополнительном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста	Институт непрерывного образования Московского городского университета	36 часов. Очно-заочная. Удостоверение о повышении квалификации	Прикладные аспекты реализации технологий Lego Education. Знакомство с наборами конструктора линейки Lego. Применение программируемых конструкторов LEGO Education в педагогической практике	Lego Education WeDo 2.0

Таким образом, подготовка будущих педагогов на уровне бакалавриата и магистратуры в области образовательной робототехники реализуется вузами только в паре с другим профилем подготовки, что указывает на то, что система высшего образования осознает значимость данного образования, но не может устанавливать его приоритет в силу прикладного характера данного образовательного профиля. В свою очередь, программы повышения квалификации обладают недостаточным количеством ресурсов и из-за ограниченного количества часов не включают в себя такой важный компонент, как стажировка (и/или педагогическая практика) по образовательной робототехнике. Следовательно, как наиболее оптимальный вариант подготовки специалистов в области образовательной робототехники на данный момент можно рассматривать

программы профессиональной переподготовки, которые позволяют изучить в полном объеме возможности образовательных робототехнических конструкторов для обучающихся дошкольного, младшего, среднего и старшего школьного возраста, а также подробно рассмотреть методику обучения робототехнике с использованием данных конструкторов, в том числе в процессе прохождения стажировки.

Программа профессиональной переподготовки «Педагогика дополнительного образования (робототехника)» является одной из популярных и востребованных для студентов программ в Шуйском филиале Ивановского государственного университета. В 2020/21 учебном году ее выбрали и освоили 32 студента разного образовательного уровня и направленности [6]:

– студенты бакалавриата направления подготовки «Математика. Информатика» (50 %);

– студенты бакалавриата направления подготовки «Технология. Экономика» (22 %);

– студенты бакалавриата направления подготовки «Начальное образование» (13 %);

– студенты магистратуры направления подготовки «Информационные технологии в профессиональной деятельности педагога» (13 %).

Опишем содержание программы профессиональной переподготовки будущих педагогов в аспекте расширения сферы их профессиональных возможностей. Дисциплина «Нормативно-правовое обеспечение дополнительного образования» способствует формированию элементов профессиональной компетентности в области образовательного права. При этом слушатели программы рассматривают систему законодательства и конституционные гарантии прав граждан на образование, знакомятся с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и общими требованиями к реализации образовательных программ, рассматривают правовой статус образовательных организаций, обучающихся, а также работников сферы образования. Особое внимание уделяется рассмотрению вопросов правового регулирования дополнительного образования, а также порядку организации и осуществления в них образовательной деятельности.

На дисциплине «Организационно-педагогические основы дополнительного образования» слушатели рассматривают сущность и специфику дополнительного образования, историю развития дополнительного образования в

России, анализируют содержание деятельности педагога дополнительного образования, а также знакомятся с социально-педагогическими аспектами в деятельности учреждений дополнительного образования. В контексте дисциплины «Программно-методическое обеспечение образовательной деятельности в системе дополнительного образования» анализируются требования к программам дополнительного образования, приводится специфика применения педагогических технологий в дополнительном образовании детей, а также рассматривается методическое сопровождение данной деятельности. Обучение основано на анализе и проектировании педагогической документации. По итогам освоения данных дисциплин каждый обучающийся способен к написанию учебного плана, программы и календарного планирования занятий выбранного направления дополнительного образования.

Дисциплина «Основы робототехники» рассматривает основные понятия робототехники, историю развития робототехники, а также анализирует роль и направления образовательной робототехники на современном этапе развития образования. При этом студенты изучают модели реализации робототехники в образовательном процессе на базе подходов различных авторов книг и учебных пособий по образовательной робототехнике. В рамках дисциплины также рассматриваются различные классификации роботов и сферы их применения в различных отраслях (химические лаборатории, сельское хозяйство, космическая отрасль, образование, медицина), а также с опорой на материалы книги С. А. Филиппова «Робототехника для детей и родителей» рассматриваются устройство и принципы действия роботов, в

том числе подробно приводится устройство конструктора Lego MindStorms [9].

На дисциплине «Алгоритмизация и программирование» студенты знакомятся с понятиями «алгоритм», «исполнитель», «список команд исполнителя», «среда исполнителя», рассматривают свойства и способы записи алгоритмов (словесный, графический, программный), а также основные типы алгоритмов (линейный, разветвляющийся, циклический); рассматривают основы алгебры логики и, в частности, основные логические операции (инверсия, конъюнкция, дизъюнкция, импликация, эквивалентность). В рамках дисциплины студенты выполняют задания на чтение и составление блок-схем алгоритмов, задания по построению таблицы истинности для заданного логического выражения, знакомятся с сервисом «ПиктоМир» и осваивают основные наборы команд в среде программирования языка Scratch.

В рамках дисциплины «Методика обучения робототехнике детей дошкольного и младшего школьного возраста в дополнительном образовании» студенты знакомятся с возможностями конструктора Lego Education WeDo 2.0 в обучении робототехнике детей дошкольного и младшего школьного возраста. Образовательная платформа WeDo 2.0 ориентирована на развитие у обучающихся начальной школы навыков научно-исследовательской деятельности, а конструктор Lego Education WeDo 2.0 соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и может применяться для пропедевтики алгоритмизации и программирования на занятиях с

детьми дошкольного возраста и младшими школьниками. Будущие педагоги изучают основные детали конструктора, учатся собирать как базовые механизмы, так и полноценных роботов, а также осваивают программирование роботов в среде Lego WeDo 2.0. Особое место при изучении дисциплины отводится совместной деятельности будущих педагогов и детей дошкольного и младшего школьного возраста, в которой осваиваются методы коллективной работы и основы тьюторской работы.

Дисциплина «Методика обучения робототехнике детей среднего и старшего школьного возраста в дополнительном образовании» основана на изучении возможностей конструкторов Lego Education Spike, ориентированного на детей среднего школьного возраста, и Lego Education MindStorms EV3, направленного на детей старшего школьного возраста (от 12 лет и старше). Студенты в рамках дисциплины также знакомятся с основными возможностями данных конструкторов, учатся создавать и программировать роботов в средах Lego Education Spike и Lego Education MindStorms EV3. Кроме того, студенты рассматривают возможности создания и программирования Lego-моделей в программе Lego Digital Designer. В процессе изучения данной дисциплины будущие педагоги реализуют руководство коллективными и индивидуальными робототехническими проектами школьников. А в рамках дисциплины «Соревнования по учебной робототехнике» слушатели программы вместе с руководителями осуществляют весь цикл подготовки школьников к соревнованиям, принимают активное участие в подготовке городских соревнований по робототехнике на базе вуза.

Важная конструктивная составляющая программы профессиональной переподготовки – прохождение слушателями стажировки по робототехнике на базе центров дополнительного образования. На базе Шуйского филиала ИвГУ функционирует Центр дополнительного образования, поэтому у студентов есть возможность проходить стажировку по робототехнике по месту учебы и стать активными участниками научно-методического проекта «Дети в университете». Во время стажировки в качестве волонтеров студенты проводят выездные мастер-классы и занятия по робототехнике с обучающимися сельских школ в рамках проекта кафедры «Мобильная лаборатория робототехники “РобоВектор”» [5].

В качестве итоговой аттестации все обучающиеся на программе профессиональной переподготовки реализуют и защищают проект – робототехническую конструкцию, созданную школьниками под их руководством на основе деталей одного из конструкторов: Lego WeDo 2.0, Lego Education Spike и Lego Education MindStorms EV3.

Таким образом, студенты по окончании программы профессиональной переподготовки получают возможность осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в области образовательной робототехники в системе дополнительного образования еще на этапе обучения в вузе. На основании данных, полученных нами из анкетного опроса представителей работодателя и ведущих преподавателей вуза, а также выпускников, которые завер-

шили освоение программы в 2021 учебном году, можно констатировать: 1) на момент получения образования уже 13 % студентов были трудоустроены в учреждениях дополнительного образования; 2) треть выпускников приглашены работодателями на работу в качестве педагогов по робототехнике; 3) выпускники осознают значимость своего дополнительного образования и высоко оценивают свою готовность к использованию элементов робототехники в процессе обучения школьников профильным предметам [Там же].

Заключение

Актуальность и востребованность подготовки в области образовательной робототехники для учителей информатики, технологии, физики, начальных классов, педагогов дополнительного и дошкольного образования порождает поиск механизмов расширения сферы их профессиональных возможностей в данной области.

Опыт реализации программы профессиональной переподготовки «Педагогика дополнительного образования (робототехника)» в ИвГУ выявил заинтересованность в дополнительном образовании по образовательной робототехнике не только со стороны практикующих педагогов области, но и со стороны студентов. Получение дополнительной квалификации повышает конкурентоспособность будущих педагогов на рынке труда и ориентирует их на плавную интеграцию в педагогическую деятельность через систему дополнительного образования школьников еще на этапе вузовского образования.

Литература

1. Вознесенская Н. В., Левочкина Н. С. Образовательная робототехника в дополнительном образовании детей // Учебный эксперимент в образовании. 2017. № 4 (84). С. 41 – 45.

2. Ершов М. Г. Робототехника как объект изучения в курсе физики средней школы // Педагогическое образование в России. 2015. № 3.
3. Кормилицина Т. В., Слепцова Ю. О. Значение образовательной робототехники в исследовательской деятельности учащихся // Актуальные исследования в области математики, информатики, физики и методики их изучения в современном образовательном пространстве: результаты исследований в области методики изучения математики, информатики и физики при реализации программ основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования. Курск : Кур. гос. ун-т, 2018. С. 86 – 89.
4. Образовательная робототехника : учеб. пособие / Д. Ю. Чупин [и др.]. Новосибирск : Агентство «Сибпринт», 2019. 114 с.
5. Подготовка специалистов в области образовательной робототехники / С. А. Зайцева [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 77. DOI 10.17513/spno.31346.
6. Получение дополнительной профессиональной квалификации «педагогика дополнительного образования: робототехника» как способ расширения сферы профессиональной мобильности будущего педагога / С. А. Зайцева [и др.]. // Современное университетское образование: вызовы и проблемы, ценности и инновации, технологии и качество : сб. ст. Иваново, 24 – 25 нояб. 2021 г. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2021. С. 150 – 158.
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 № 1/15) (ред. от 04.02.2020) // СПС «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282455/ (дата обращения: 12.05.2022).
8. Сайт для абитуриентов и поступающих в вузы – Поступи Онлайн : [сайт]. 2022. URL: <https://postupi.online/> (дата обращения: 12.05.2022).
9. Филиппов С. А. Робототехника для детей и родителей. СПб. : Наука, 2013. 319 с.
10. Ханова Т. Г., Кольцова И. Н., Сунеева И. В. Необходимость внедрения робототехники и конструирования в дошкольные учреждения // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57 (4). С. 203 – 210.

References

1. Voznesenskaya N. V., Levochkina N. S. Obrazovatel'naya robototexnika v dopolnitel'nom obrazovanii detej // Uchebny`j e`ksperiment v obrazovanii. 2017. № 4 (84). S. 41 – 45.
2. Ershov M. G. Robototexnika kak ob`ekt izucheniya v kurse fiziki srednej shkoly` // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 3.
3. Kormilicyna T. V., Slepczova Yu. O. Znachenie obrazovatel`noj robototexniki v issledovatel`skoj deyatel`nosti uchasshixsya // Aktual`ny`e issledovaniya v oblasti matematiki, informatiki, fiziki i metodiki ix izucheniya v sovremennom obrazovatel`nom prostranstve: rezul`taty` issledovanij v oblasti metodiki izucheniya matematiki, informatiki i fiziki pri realizacii pro-gramm osnovnogo obshhego i srednego obshhego obrazovaniya, srednego professional`nogo obrazovaniya. Kursk : Kur. gos. un-t, 2018. S. 86 – 89.

4. Obrazovatel'naya robototexnika : ucheb. posobie / D. Yu. Chupin [i dr.]. Novosibirsk : Agentstvo «Sibprint», 2019. 114 s.
5. Podgotovka specialistov v oblasti obrazovatel'noj robototexniki / S. A. Zajceva [i dr.] // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. № 6. S. 77. DOI 10.17513/spno.31346.
6. Poluchenie dopolnitel'noj professional'noj kvalifikacii «pedagogika dopolnitel'nogo obrazovaniya: robototexnika» kak sposob rasshireniya sfery professional'noj mobil'nosti budushhego pedagoga / S. A. Zajceva [i dr.]. // Sovremennoe universitetskoe obrazovanie: vy`zovy` i problemy, cennosti i innovacii, texnologii i kachestvo : sb. st. Ivanovo, 24 – 25 noyab. 2021 g. Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2021. S. 150 – 158.
7. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob`edineniya po obshhemu obrazovaniyu, protokol ot 08.04.2015 № 1/15) (red. ot 04.02.2020) // SPS «Konsul'tantPlyus». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282455/ (data obrashheniya: 12.05.2022).
8. Sajt dlya abiturientov i postupayushhix v vuzy` – Postupi Onlajn : [sajt]. 2022. URL: <https://postupi.online/> (data obrashheniya: 12.05.2022).
9. Filippov S. A. Robototexnika dlya detej i roditel'ej. SPb. : Nauka, 2013. 319 s.
10. Xanova T. G., Kol'czova I. N., Suneeva I. V. Neobxodimost` vnedreniya robototexniki i legokonstruirovaniya v doshkol'ny`e uchrezhdeniya // Problemy` sovremen-nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 57 (4). S. 203 – 210.

V. K. Markelov, S. A. Zaitseva, V. S. Kiselev

CONTENT AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHER TRAINING IN EDUCATIONAL ROBOTICS IN RUSSIA

Modern trends in education development make robotics training relevant and significant for teachers of computer science, technology, physics, elementary grades, teachers of additional and preschool education. The purpose of this study is to analyze the opportunities for obtaining and content of pedagogical education in the field of educational robotics in Russia based on higher educational institutions.

Based on the study of basic educational programs and curricula for training future teachers of computer science, technology, and elementary education at leading pedagogical universities in Russia, the conclusion is made that there is an absence or insignificance of robotics disciplines in them, which naturally leads to the unreadiness of graduates to integrate robotics into their future professional activities. In the article the results of the evaluation of the degree of interest and readiness of students – future teachers to obtain additional education in robotics at the stage of receiving basic education in the chosen profile are presented and interpreted.

The experience of implementing the professional retraining program «Pedagogy of Supplementary Education (Robotics)» at Ivanovo State University, in the mastering of which the students are actively involved, is described. The additional qualification of students allows the university to integrate them smoothly into pedagogical activity through the system of supplementary education for schoolchildren at the stage of university education.

Key words: *educational robotics, educational program, university, students, teacher training.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.1

Л. К. Фортова, А. В. Эджибадзе

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНЫХ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье предпринята попытка рассмотреть генеалогию деструктивного межличностного конфликта в подростковой среде. Проанализированы причины, структуры и динамика исследуемого феномена, последствия, предложены аргументированные педагогические условия предупреждения противоречий, разрушающих физическое и психическое здоровье несовершеннолетних. Намечены тенденции развития превентивной педагогики в сфере школьной конфликтологии, опирающиеся на общую и нравственную культуру личности, социальные аттитюды и представление о витальной миссии несовершеннолетнего.

Ключевые слова: подросток, образовательная организация, деструктивный конфликт, профилактика, педагогические условия, современное общество.

Сегодня можно констатировать, что современное российское общество переживает непростые времена. Это обусловлено и политической ситуацией, и вынужденным проведением военной операции, и пандемией коронавируса covid-19, а также переходом многих структур на дистанционный формат деятельности и обучения.

Социальная напряженность, обусловленная перечисленными обстоятельствами, не могла не сказаться на поведенческой стратегии подрастающего поколения – детей и подростков. Индифферентность одних групп, агрессивность других зиждутся на прагматизме, индивидуализме, приспособлении и эгоцентризме.

Психологическая перестройка личности подростка детерминирована как

биологическими, так и социальными его трансформациями.

Биологические изменения обусловлены созреванием репродуктивной системы, что объясняет переход от детства к отрочеству. Приобретение несовершеннолетними социальной зрелости определяет их социальную трансформацию. Обусловлено данное явление конкретной культурой. Например, сторонники западной культуры настаивают на том, что 7 – 9 лет – это наиболее частый разрыв между биологической и социальной зрелостью, позволяющий несовершеннолетним обрести самостоятельность и ответственность за свое поведение [5, с. 116].

Психологическая зрелость включает и биологическую, и социальную составляющие, но не сводится к ним. За

сознательную регуляцию индивидом своих поступков как личности отвечает психологическая зрелость, направляющая подростков на осознание представлений о своей жизненной миссии, ее социальной значимости, системе подлинных ценностных ориентиров. Психологическая зрелость – это не следующая ступень после биологического и социального взросления человека. Она может наступить позднее, это зависит от приобретения человеком ответственности за себя и других.

Попытаемся выяснить, каким образом функционирование центральной нервной системы (ЦНС) влияет на поведенческую стратегию подростка. Пубертатный период усиливает подкорковую активность, что дестабилизирует и сдвигает корково-подкорковые отношения. Процессы возбуждения начинают преобладать над процессами торможения. Они проявляются повышенной возбудимостью подростков, эмоциональной лабильностью, склонностью к конфликтному поведению. Вследствие ослабления корковых функций нарушается произвольное регулирование поведения. Подросток становится нетерпимым, импульсивным, не критичным к своим поступкам, что часто провоцирует деструктивное конфликтное поведение.

В процессе развития ребенка большое значение отводится образовательной организации, которая призвана формировать личность обучающихся как высокоразвитую и открытую систему, способную к саморазвитию, саморегуляции и самодетерминации. Этот процесс возможен за счет развития умственных способностей, эмоционально-волевой сферы, стрессоустойчивости, самопринятия, позитивного

отношения к окружающим, самостоятельности и ответственности [9, с. 428].

Нам представляется, что в основе деструктивного противостояния подростков в процессе межличностного общения лежит неудовлетворенность коммуникацией в сфере «учитель – подросток». Такие несовершеннолетние характеризуются повышенной фрустрированностью, неуверенностью, неспособностью выстраивать конструктивные отношения со сверстниками.

Нарушенные межличностные взаимодействия между учителями и подростками формируют экзистенциальный барьер, проявляющийся в нетерпимости к мнению другого, конфликтности, агрессии, негативизме подростков по отношению к педагогам, родителям и сверстникам. Устранить это состояние самостоятельно подросток не может. У него нет достаточного уровня рефлексивности, чтобы критически оценить сложившуюся ситуацию.

В образовательной организации подросток должен развить не только те качества, которые уже сформировались, но и характерологические черты, находящиеся в стадии созревания, опираясь на «зону ближайшего развития» ребенка. Исходя из концепции Л. С. Выготского, «зона ближайшего развития демонстрирует будущее ребенка, его динамику» [1, с. 84].

По мнению И. В. Дубровиной, «зона ближайшего развития подростка» – это взаимодействие со взрослым в осознании проблем самосознания, самоорганизации, саморегуляции и личностной рефлексии. Это период формирования убеждений, нравственных ценностей, планов, перспектив осознания своих способностей и возможностей, формирование представлений об отношениях между людьми [2, с. 59].

По мнению подростков, для успешного взаимодействия их с педагогами последние должны характеризоваться эмоциональной устойчивостью, социальной зрелостью, знать приемы доброжелательного общения.

Профессиональный учитель должен понимать, что деструктивные конфликты подростков обусловлены не столько ситуативными моментами, сколько психологическими девиациями, которые определяют развитие личности индивида в целом [7, с. 63]. Психологические девиации могут быть детерминированы генотипическими особенностями личности, возрастной спецификой развития подростка – реакциями эмансипации, группированием со сверстниками, эгоцентрической ориентированностью в коммуникативном процессе, оппозицией, авторитарным, либеральным, попустительским стилем руководства педагога или демократическим, когда коллектив разобщен, не воспитан и не может осознать и принять субъект-субъектные отношения.

Дисфункциональные семьи, к которым мы относим распадающиеся, распавшиеся, неполные, сводные, бинарные, также могут инициировать психологические девиации и деструктивные конфликты. Неудовлетворенность жизненно важных для подростка потребностей, конфликт между ними проявляются в повышенной обидчивости, упрямстве, негативизме, эмоциональной неустойчивости, деструктивно сказывающихся на взаимодействии [8, с. 19].

Нам представляется, что аффективное поведение также усугубляет неадекватную реакцию подростка на неуспех, когда, стремясь сохранить свою самооценку, он не признает неудач и ошибок.

Согласно воззрениям Э. Меймана, аффект неадекватности появляется тогда, когда у подростка завышены притязания в общении, поведении, он не может удовлетворить потребности и уверенность в себе.

Подросток не воспринимает объективно отрицательный результат. Он убежден, что его либо несправедливо оценили, либо неправильно поняли, не хотят выслушать его точку зрения. В реальности же причина неудач лежит в нем самом [3, с. 22].

Во время обучения в школе большое значение для подростков имеет общение. Коммуникация привлекает подростков тем, что они стремятся показать свой высокий социальный статус. Для одних важна позиция лидера, для других – признание и уважение одноклассников, для третьих – быть авторитетом.

Лидерские качества проявляют более активные, общительные и инициативные подростки, умеющие построить диалог, обладающие развитой эмоционально-волевой сферой и чувством юмора [4, с. 35].

Подростки-нелидеры не обладают напористостью и активностью во взаимоотношениях, как и подростки-лидеры, но это не говорит о том, что они не хотят занять более высокий статус в классе.

По нашему мнению, наиболее частой причиной неумения выстроить конструктивный диалог в межличностных взаимоотношениях несовершеннолетних выступает отсутствие у них коммуникативных умений. Не обладая коммуникативными компетенциями, они пытаются давить на собеседников, не учитывают их точку зрения и аргументы.

Нельзя игнорировать и индивидуально-психологические особенности личности подростка. Конструктивному общению мешают импульсивность, неуравновешенность, индифферентность к мнению другого, цинизм, эгоцентризм, агрессивные установки, отсутствие коммуникативного такта, недостаточно развитая рефлексия [6, с. 60].

Нам представляется, что педагогическими условиями профилактики деструктивных конфликтов у подростков в общеобразовательной организации выступают развитие навыков конструктивной коммуникации; возможность саморазвития и самосовершенствования подростков через просоциальную поведенческую стратегию – помощь нуждающимся, больным, людям с ограниченными возможностями здоровья (с ОВЗ), детям из домов ребенка, людям из домов престарелых; поиск деятельности, приносящей радость, удовлетворение и позитивные эмоции. У подростков необходимо развивать представления о самооценности и ценности другого человека; различных видах мотивации межличностных отношений. Важно обучить несовершеннолетних способам разрешения своих проблем только в конструктивном, а не в деструктивном формате. Учителя и родители должны владеть навыками формирования конструктивного диалога с подростками и показывать пример толерантности, уважения к мнению другого, умения слушать и слышать собеседника.

Технология профилактики деструктивных конфликтов у подростков должна проводиться как на личностном, так и на групповом уровнях. Не секрет, что подростковый возраст характеризуется стремлением к лидерству, эмоциональной лабильностью,

тенденцией к повышению социального реноме и социального статуса. В условиях подросткового нигилизма особенно важна педагогическая фасилитация учителя, который должен актуализировать у подростков ценностные ориентиры и просоциальную поведенческую стратегию.

Одним из важнейших условий профилактики деструктивных конфликтов у подростков в общеобразовательной организации является организация комфортной пространственной среды, позволяющей несовершеннолетним проявить свои самые лучшие качества, высказать беспокоящие проблемы, научиться конструктивному диалогу. Мы убеждены, что сформировать конфликтологическую компетенцию у подростков возможно, повысив их содержательный багаж ценностно-смысловой информацией, выполняя проблемные оригинальные задания, дифференцирующие конфликтогены в реальном и виртуальном мире, опираясь на разнообразные, но конструктивные поведенческие стратегии.

Овладев медиативной фасилитацией, авторитетный педагог может помочь подросткам, используя картографический анализ конфликта, определиться с технологиями конструктивного общения и объективной оценкой собственного поведения.

Педагогический коллектив общеобразовательной организации должен постоянно повышать конфликтологическую компетентность для постоянного грамотного сопровождения подростков в процессе коммуникативного взаимодействия во всех сферах: администрация – подросток, педагог – подросток, родитель – подросток, подросток – подросток. Хорошо зарекомендовал себя педагогический мониторинг по оценке

конфликтной ситуации, упреждающий появление разрушительных конфликтов и трансформации их в конструктивные.

Наше исследование показало, что педагогическую профилактику деструктивных конфликтов у подростков в общеобразовательной организации целесообразно рассматривать как комплекс действий, устраняющий деструктивные конфликтогены в общеобразовательной организации, формируя социокультурную толерантность, коммуникативные компетенции, медиативную грамотность у всех субъектов образовательных отношений.

Поливариативный подход к восприятию образа деструктивного конфликта позволяет сформировать эмоциональную устойчивость и дифференцировать деструктивную информацию от конструктивной.

Таким образом, институты воспитания должны стремиться в формировании социально зрелой личности подростка, обладающего социальным иммунитетом, личной ответственностью за результат межличностного взаимодействия, готовностью к конструктивной поведенческой стратегии, опираясь на социокультурные, правовые, нравственные и этические нормы современного общества.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. М. : Юрайт, 2020. 281 с.
2. Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования : учеб. пособие. СПб. : Нестор-История, 2016. 180 с.
3. Мейман Эрнст. Очерк экспериментальной педагогики / авториз. пер. с нем. яз. А. П. Болтунова. М. : Изд. Т-ва Мир, 1916. 67 с.
4. Нечаев М. П. Подготовка педагогов к работе с трудными подростками в современной школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 1 (67). С. 33 – 36.
5. Фортова Л. К. Нравственно-правовое воспитание учащейся молодежи : избр. тр. Владимир : Шерлок-пресс, 2018. 203 с.
6. Фортова Л. К., Эджибадзе А. В. Предупреждение межличностных конфликтов подростков в общеобразовательных организациях // Перспективы науки. 2020. № 11 (134). С. 60 – 62.
7. Фортова Л. К., Овчинников О. М. Конструирование образовательного процесса на основе идей ненасилия и толерантности // Научное мнение. 2014. № 9 – 2. С. 62 – 64.
8. Харитонов М. Г., Алексеев Р. О. Педагогические условия эффективного управления социальной адаптацией старшеклассников // Подготовка кадров на технологического-экономического факультете: традиции и направления развития : сб. всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. 2017. С. 16 – 25.
9. Эджибадзе А. В., Турчин А. С. Оценка эффективности педагогических условий профилактики деструктивных конфликтов среди подростков в общеобразовательной организации // Перспективы науки и образования. 2022. № 3 (57). С. 422 – 440.

References

1. Vy`gotskij L. S. Psixologiya razvitiya. Izbranny`e raboty`. M. : Yurajt, 2020. 281 s.
2. Dubrovina I. V. Psixologicheskoe blagopoluchie shkol`nikov v sisteme so-vremen-nogo obrazovaniya : ucheb. posobie. SPb. : Nestor-Istoriya, 2016. 180 s.
3. Mejman E`rnst. Oчерk e`ksperimental`noj pedagogiki / avtoriz. per. s nem. yaz. A. P. Boltunova. M. : Izd. T-va Mir, 1916. 67 s.
4. Nechaev M. P. Podgotovka pedagogov k rabote s trudny`mi podrostkami v so-vremennoj shkole // Innovacionny`e proekty` i programmy` v obrazovanii. 2020. № 1 (67). S. 33 – 36.
5. Fortova L. K. Nравstvenno-pravovoe vospitanie uchashhejsya molodezhi : izbr. tr. Vladimir : Sherlock-press, 2018. 203 s.
6. Fortova L. K., E`dzhibadze A. V. Preduprezhdenie mezhlichnostny`x konfliktov po-drostkov v obshheobrazovatel`ny`x organizacijax // Perspektivy` nauki. 2020. № 11 (134). S. 60 – 62.
7. Fortova L. K., Ovchinnikov O. M. Konstruirovanie obrazovatel`nogo processa na osnove idej nenasiliya i tolerantnosti // Nauchnoe mnenie. 2014. № 9 – 2. S. 62 – 64.
8. Xaritonov M. G., Alekseev R. O. Pedagogicheskie usloviya e`ffektivnogo upravleniya social`noj adaptaciej starsheklassnikov // Podgotovka kadrov na texnologo-e`konomicheskom fakul`tete: tradicii i napravleniya razvitiya : sb. vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Cheboksary` : Chuvash. gos. ped. un-t im. I. Ya. Yakovleva. 2017. S. 16 – 25.
9. E`dzhibadze A. V., Turchin A. S. Ocenka e`ffektivnosti pedagogicheskix uslovij profilaktiki destruktivny`x konfliktov sredi podrostkov v obshheobrazovatel`noj organizacii // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2022. № 3 (57). S. 422 – 440.

L. K. Fortova, A. V. Edzhibadze

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION OF DESTRUCTIVE
CONFLICTS AMONG ADOLESCENTS IN THE GENERAL EDUCATIONAL
ORGANIZATION**

This article attempts to consider the genealogy of destructive interpersonal conflict in adolescence. The causes, structures and dynamics of the studied phenomenon, the consequences are analyzed, reasoned pedagogical conditions for the prevention of contradictions that destroy the physical and mental health of minors are proposed. The trends in the development of preventive pedagogy in the field of school conflictology are outlined, based on the general and moral culture of the individual, social attitudes and the idea of the vital mission of a minor.

Key words: teenager, educational organization, destructive conflict, prevention, pedagogical conditions, modern society.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

П. А. Добронравова, А. В. Зобков

ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

Рассматривается цель деятельности как ее системообразующий компонент, подчеркивается ее связь с мотивацией. Целеполагание рассматривается как компонент саморегуляции деятельности. Приводится психологическое содержание учебной цели. Представлено описание авторской анкеты, направленной на выявление выраженности целеполагания, приведено содержание анкетного материала, а также результаты ее апробации на студентах-психологах ($n = 60$). Выявлены значимые различия (U-критерий Манна – Уитни) целеполагания в области предметов теоретической и практической направленности, естественно-научного и гуманитарного цикла у студентов с различным уровнем успеваемости по результатам их самооценок. Показана преобладающая роль когнитивного компонента целеполагания у высокоуспевающих студентов.

Ключевые слова: цель, целеполагание, учебная деятельность, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, студенты.

Введение

Один из основополагающих структурных компонентов учебной деятельности – цель. По О. К. Тихомирову, цель – осознанное, т. е. выраженное в словах, предвосхищение будущего результата действия [9, с. 5]. Цель является важным фактором саморегуляции действия как самостоятельной единицы деятельности, участвующим в правильном формировании личности человека, в становлении активно-положительных форм его отношения к деятельности [2, с. 28].

С позиции рассмотрения цели как системообразующего компонента деятельности выделяется ряд ее функций:

1. *Направляющая* – при представлении цели как предвосхищаемого результата у учащегося возникает, активизируется большая готовность к ее достижению. А. Г. Асмолов называл такую готовность, актуализированную после принятия задачи, в которой представляется цель действия, целевой установкой.

2. *Побуждающая*. По Л. И. Божович, в качестве побудителей для человека выступают потребности, которые стимулируют человека к действию, и цель, которая служит средством удовлетворения потребности. Цели и намерение могут иметь побуждающее действие даже при условии, когда деятельность, которую

необходимо выполнить, человеку неприятна.

3. *Организирующая* (конструктивная) цель, по мнению Б. Ф. Ломова, определяя характер и динамику деятельности, конструирует ее.

4. *Регулирующая*. «Образ-цель», который формируется на начальном этапе деятельности, должен, выполняя роль ведущего регулятора, оставаться до завершения деятельности. По О. А. Конопкину, принятие цели деятельности выполняет системообразующую функцию при построении процесса саморегуляции, цель задает направленность процессу саморегуляции; цель постоянно является осознаваемой.

5. *Оценивающая*. Цель может выступать критерием действенности мотивов, по содержанию цели можно судить о содержании мотивов в деятельности. В западной психологии выбор типа цели служит основанием для оценки характера стремлений человека [1].

В работах ученых подчеркивается тесная связь цели и мотива. По С. Л. Рубинштейну, объект, на который направляется действие и который побуждает к нему, становится целью через соотношение с мотивом [7]. То, что в качестве предмета становится затем целью деятельности, побуждает человека к действию, должно быть значимо для него. На связь цели с мотивом также указывали А. Н. Леонтьев [6], О. К. Тихомиров [9]. Цель и мотив в своем единстве отражают смысл деятельности как осознанное отношение к ней, связанное с необходимостью самоизменения, саморазвития [5].

В качестве учебных целей различные авторы приводят несколько групп целей: цели, связанные с внутренними

изменениями, которые происходят с точки зрения субъекта учебной деятельности – развитие творческих способностей, логики, умственное развитие; и цели, связанные с приобретением когнитивного и деятельностного опыта – получение и усвоение знаний об объекте и действиях с этим объектом, овладение обобщенными способами действий, получение умений и навыков, формирование умения осуществлять учебную деятельность [1].

Цель как структурный элемент деятельности выступает одним из показателей отношения человека к деятельности, изменяясь под влиянием доминирующих структурно-содержательных компетенций отношения человека [4].

Динамика процесса целеполагания (этапного и перспективного) обусловлена особенностями познавательной и эмоциональной сфер личности. Первые реализуют самооценку наличных внутренних и оценку внешних условий достижения формируемой цели; вторые представлены эмоциями уверенности-сомнения, эмоциональным окрасом условий достижения формируемой цели [2]. Когнитивная и аффективная характеристики учебных целей и сопоставление различных категорий учебных целей с объективно-поведенческими проявлениями обучающихся описаны Б. Блумом [8] и могут быть взяты в качестве описания особенностей целеполагания обучающихся. Целеполагание (этапное и перспективное), выступая одним из фундаментальных звеньев механизма психической регуляции деятельности, должно изучаться только во взаимосвязи с объективно-деятельностными и «стоящими» за ними личностными проявлениями,

обеспечивающими субъектность обучающихся [3].

На сегодняшний день для эмпирической проработки психолого-педагогических научных проблем, посвященных изучению путей повышения эффективности учебной деятельности, развитию компонентов ее саморегуляции, формированию учебной и профессиональной субъектности, в арсенале исследователей отсутствует диагностический инструментарий, позволяющий эффективно оценить выраженность целеполагания в учебной деятельности на основе самооценивания обучающихся, что обосновывает актуальность и значимость разработки соответствующего инструментария.

С целью охарактеризовать целеполагание студентов с различным уровнем успеваемости как ведущим объективно-деятельностным проявлением обучения и апробировать соответствующий диагностический инструментарий нами было организовано исследование, предметом которого выступили психологические показатели постановки учебных целей студентами-психологами с различным уровнем учебной успеваемости.

Методы исследования

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». Выборку исследования составили студенты 1 – 4-го курсов очной формы обучения психологического направления подготовки ($n = 60$ чел.).

Применялись следующие методы.

1. *Эмпирические:* анкетирование при помощи авторской анкеты (см. приложение), направленной на определение выраженности целеполагания студентов в учебной деятельности, включая представленность когнитивной и эмоциональной составляющих целеполагания; планомерность саморазвития; самооценку успеваемости по предметам теоретической и практической подготовки, направленностям гуманитарного и естественно-научного цикла.

Анкета содержит 35 утверждений, направленных на выявление выраженности целеполагания студентов в области теоретической и практикоориентированной подготовки; оценку показателя активного саморазвития; оценку общей выраженности когнитивной направленности целеполагания; оценку общей выраженности эмоциональной направленности целеполагания. Выраженность проявления каждого качества оценивалась по 5-балльной шкале от –2 до 2, где –2 – ответ «никогда», –1 – «редко», 0 – «иногда», 1 – «часто», 2 – «всегда».

Также анкета содержит четыре вопроса, направленных на самооценку успешности учебной деятельности по предметам теоретической и практической направленности, успеваемость по предметам гуманитарного и естественно-научного цикла (по 5-балльной шкале).

Конструктивно анкета состоит из пяти блоков (субшкал). Первые два блока утверждений направлены на выявление осознанности в постановке целей на практическое и лекционное занятие, что позволяет обнаружить, собственно, включенность обучающегося

в процесс постановки целей. Вопросы этих блоков позволяют оценить смыслообразующую часть постановки цели, отражающую рефлексивную регуляцию, наличие субъектной позиции. Остальные три блока утверждений позволяют проанализировать когнитивный и эмоциональный компоненты целеполагания (исходя из идей Б. Блума), а также организационный компонент, отражающий перспективы саморазвития обучающихся.

2. *Методы обработки данных* (количественный: описательная статистика, U-критерий Манна – Уитни); качественный анализ).

Результаты и обсуждение

Для изучения различий в целеполагании у студентов с различной успеваемостью среди испытуемых были выделены две группы в соответствии с самооценкой студентов успеваемости в области предметов теоретической и практической направленности, предметов гуманитарного и естественно-научного цикла.

В группу высокоуспевающих вошли студенты, оценивающие успешность учебной деятельности по группам предметов на оценки «4» и «5». Высокоуспевающие студенты в области предметов и теоретической, и практической направленности составляют по 84,75 % (50 чел.), в области предметов гуманитарного цикла – 89,66 % (52 чел.), в области предметов естественно-научного цикла – 79,31 % (46 чел.).

В группу низкоуспевающих вошли респонденты, оценивающие свою успеваемость на «1», «2» и «3». В области

предметов теоретической и практической направленности низкоуспевающих студентов по 15,25 % (9 чел.), в области предметов гуманитарного цикла – 10,34 % (6 чел.), предметов естественно-научного цикла – 20,69 % (12 чел.).

Далее были рассчитаны средние тенденции целеполагания различной направленности в группах высокоуспевающих и низкоуспевающих студентов-психологов, и с помощью критерия U-Манна – Уитни выявлены значимые различия в выраженности целеполагания у выделенных групп.

Установлено, что студенты, характеризующиеся высокой успеваемостью в области предметов теоретической направленности, отличаются более выраженным целеполаганием в области теоретической ($U_{\text{эмп}} = 93, p \leq 0,01$) и практической ($U_{\text{эмп}} = 78,5, p \leq 0,01$) подготовки, активным стремлением к саморазвитию ($U_{\text{эмп}} = 123, p \leq 0,05$), выраженной когнитивной ($U_{\text{эмп}} = 143, p \leq 0,05$) и эмоциональной ($U_{\text{эмп}} = 141, p \leq 0,05$) направленностью целеполагания (табл. 1).

Среднегрупповой показатель целеполагания и у высокоуспевающих студентов-психологов, и у низкоуспевающих в области теоретической и практической подготовки, а также их саморазвития соответствует средней выраженности признака. Когнитивная и эмоциональная направленность целеполагания высокие у обеих групп студентов. Обозначенные в табл. 1 отличия наблюдаются внутри указанных диапазонов.

Таблица 1

Различия в показателях целеполагания у студентов-психологов с различным уровнем успеваемости в области предметов теоретической направленности

Показатель целеполагания	Высокоуспевающие студенты		Низкоуспевающие студенты		p-level
	М	SD	М	SD	
Целеполагание в области теоретической подготовки	14,2	3,74	11,67	2,35	$p \leq 0,01$
Целеполагание в области практической подготовки	14,24	3,67	11,22	1,64	$p \leq 0,01$
Саморазвитие в УД	8,42	2,09	6,67	2,3	$p \leq 0,05$
Когнитивная направленность целеполагания	50,6	10,58	45,11	9,75	$p \leq 0,05$
Эмоциональная направленность целеполагания	46,24	8,02	41,78	7,19	$p \leq 0,05$

Студенты, характеризующиеся высокой успеваемостью в области предметов практической направленности, также более активны в своем целеполагании относительно предметов теоретической ($U_{\text{эмп}} = 73, p \leq 0,01$) и практической ($U_{\text{эмп}} = 86,5, p \leq 0,01$) подготовки, характеризуются выраженным стремлением к саморазвитию ($U_{\text{эмп}} = 93, p \leq 0,01$), более высокой когнитивной ($U_{\text{эмп}} = 139, p \leq 0,05$) и эмоциональной ($U_{\text{эмп}} = 136,5, p \leq 0,01$) направленностью целеполагания (табл. 2).

Среднестатистическая выраженность показателей, характеризующих выраженность целеполагания в области теоретической и практической подготовки, а также саморазвития у обеих групп соответствует диапазону средней выраженности; когнитивная и эмоциональная направленность целеполагания высокая. Обозначенные в табл. 2 отличия наблюдаются внутри указанных диапазонов.

Таблица 2

Различия в показателях целеполагания у студентов-психологов с различным уровнем успеваемости в области предметов практической направленности

Показатель целеполагания	Высокоуспевающие студенты		Низкоуспевающие студенты		p-level
	М	SD	М	SD	
Целеполагание в области теоретической подготовки	14,36	3,53	10,78	2,95	$p \leq 0,01$
Целеполагание в области практической подготовки	14,32	3,44	10,78	3,07	$p \leq 0,01$
Саморазвитие в УД	8,5	2,07	6,22	1,92	$p \leq 0,01$
Когнитивная направленность целеполагания	50,62	10,23	45	11,81	$p \leq 0,05$
Эмоциональная направленность целеполагания	46,3	7,9	41,44	7,75	$p \leq 0,05$

Высокоуспевающие студенты в области предметов гуманитарного цикла также характеризуются более высокими показателями в области теоретической ($U_{\text{эмп}} = 31,5, p \leq 0,01$) и практической ($U_{\text{эмп}} = 43,5, p \leq 0,01$) подготовки, активным саморазвитием ($U_{\text{эмп}} = 68, p \leq 0,05$), выраженной когнитивной ($U_{\text{эмп}} = 33, p \leq 0,01$) и эмоциональной ($U_{\text{эмп}} = 68,5, p \leq 0,05$) направленностью целеполагания (табл. 3).

Показатели целеполагания в области теоретической и практической подготовки, а также саморазвития у обеих групп студентов-психологов соответствуют средней выраженности. Когнитивная и эмоциональная направленность целеполагания в группе высокоуспевающих студентов в области предметов гуманитарного цикла высокие, у низкоуспевающих студентов – выражены средне.

Таблица 3

Различия в показателях целеполагания у студентов-психологов с различным уровнем успеваемости в области предметов гуманитарного цикла

Показатель целеполагание	Высокоуспевающие студенты		Низкоуспевающие студенты		p-level
	М	SD	М	SD	
Целеполагание в области теоретической подготовки	14,26	3,54	9,83	2,04	$p \leq 0,01$
Целеполагание в области практической подготовки	14,17	3,55	10,33	1,86	$p \leq 0,01$
Саморазвитие в УД	8,4	2,09	6	2,1	$p \leq 0,05$
Когнитивная направленность целеполагания	51,08	10,35	38,17	1,6	$p \leq 0,01$
Эмоциональная направленность целеполагания	46,36	7,68	38,5	7,92	$p \leq 0,05$

Студенты, высоко оценивающие свою успеваемость по предметам естественно-научного цикла, также в среднем более активны в своем целеполагании в области предметов теоретической ($U_{\text{эмп}} = 139, p \leq 0,01$) и практической ($U_{\text{эмп}} = 136,5, p \leq 0,01$) подготовки, имеют выраженные показатели саморазвития ($U_{\text{эмп}} = 143, p \leq 0,01$), выраженную когнитивную ($U_{\text{эмп}} = 138, p \leq 0,01$) и эмоциональную ($U_{\text{эмп}} = 156,5, p \leq 0,01$) направленность целеполагания, чем

студенты, оценивающие свою успеваемость низко (табл. 4).

Показатели целеполагания в области теоретической и практической подготовки и саморазвития у студентов обеих групп соответствуют средней выраженности, когнитивная и эмоциональная направленность целеполагания имеют высокую выраженность.

Различия в показателях целеполагания у студентов-психологов с различным уровнем успеваемости в области предметов естественно-научного цикла

Показатель целеполагания	Высокоуспевающие студенты		Низкоуспевающие студенты		p-level
	М	SD	М	SD	
Целеполагание в области теоретической подготовки	14,43	3,43	11,42	3,68	$p \leq 0,01$
Целеполагание в области практической подготовки	14,4	3,36	11,33	3,6	$p \leq 0,01$
Саморазвитие в УД	8,53	2,09	6,67	2,02	$p \leq 0,01$
Когнитивная направленность целеполагания	51,79	9,21	41,83	12,16	$p \leq 0,01$
Эмоциональная направленность целеполагания	46,96	7,1	40,08	9,26	$p \leq 0,01$

Выводы

При исследовании выраженности целеполагания в группах высоко- и низкоуспевающих студентов было выявлено, что результаты обеих групп в большинстве случаев, за исключением показателей целеполагания в области предметов практической направленности, находятся в одном диапазоне выраженности, соответствуя ее средней или высокой выраженности. Вместе с этим внутри диапазона наблюдаются значимые различия, характеризующие более высокий уровень выраженности целеполагания у более успешных студентов по всем блокам (субшкалам) анкеты.

Интересным, на наш взгляд, выступает тот факт, что показатель когнитивной направленности целеполагания студентов заметно выше показателя эмоционального целеполагания у высокоуспевающих студентов, в то время как у низкоуспевающих они почти не отличаются. Это показывает, что в

своей учебной деятельности успешные студенты в большей мере руководствуются ценностью получаемого опыта, планомерностью, сознательностью в деятельности, нежели получением эмоционально-положительных переживаний от нее в короткой перспективе, которые (переживания), конечно, тоже играют важную роль в самоорганизации и саморегуляции учёбы.

Заключение

Полученные результаты могут быть использованы при организации развивающих мероприятий по повышению учебной активности, формированию субъектной позиции в учебной и профессиональной деятельности, умений саморегуляции деятельности посредством коррекции компонентов целеполагания, что положительно отразится на успешности дальнейшей учебной и профессиональной деятельности специалистов, повысит качество подготовки психологов.

Литература

1. Анисимова Н. П. Психология постановки учебных целей : монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. 267 с.

2. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; С.-Петерб. акмеол. акад. ; под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
3. Зобков А. В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 12 – 13.
4. Зобков В. А. Структурно-содержательные компетенции отношения человека к деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 2 (23). С. 88 – 92.
5. Кулешова Е. Н. Смысл жизни в понимании современной молодежи // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2022. № 48 (67). С. 106 – 118.
6. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. М. : Смысл, 2000. 511 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 1. М. : Педагогика, 1989. 328 с.
8. Таксономия образовательных целей: Классификация образовательных целей. Справочник I: Когнитивная область / Б. С. Блум [и др.]. Нью-Йорк : Компания Дэвида Маккея, 1956.
9. Тихомиров О. К. Психологические механизмы целеобразования. М. : Наука, 1977. 258 с.

References

1. Anisimova N. P. Psixologiya postanovki uchebny`x celej : monografiya. Yaroslavl` : Izd-vo YaGPU, 2006. 267 s.
2. Zobkov A. V. Akmeologiya samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti : monografiya / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x ; S.-Peterb. akmeol. akad. ; pod nauch. red. prof. N. P. Fetiskina. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2013. 320 s.
3. Zobkov A. V. Sistemno-strukturnaya organizaciya samoregulyacii sub``ektom uchebnoj deyatel`nosti // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2017. № 3 (23). S. 12 – 13.
4. Zobkov V. A. Strukturno-soderzhatel`ny`e kompetencii otnosheniya cheloveka k deyatel`nosti // Aktual`ny`e problemy` psixologicheskogo znaniya. 2012. № 2 (23). S. 88 – 92.
5. Kuleshova E. N. Smy`sl zhizni v ponimanii sovremennoj molodezhi // Vestnik Vladimirskegogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2022. № 48 (67). S. 106 – 118.
6. Leont`ev A. N. Lekcii po obshhej psixologii / pod red. D. A. Leont`eva, E. E. Sokolovoj. M. : Smy`sl, 2000. 511 s.
7. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. T. 1. M. : Pedagogika, 1989. 328 s.
8. Taksonomiya obrazovatel`ny`x celej: Klassifikaciya obrazovatel`ny`x celej. Spravochnik I: Kognitivnaya oblast` / B. S. Blum [i dr.]. N`yu-Jork : Kompaniya De`vida Makkeya, 1956.

9. Tixomirov O. K. Psixologicheskie mexanizmy` celeobrazovaniya. M. : Nauka, 1977. 258 s.

Приложение

АНКЕТА

Код _____
 Пол: _____ Возраст: _____
 Специальность: _____

Просим Вас искренне ответить на ряд вопросов, касающихся Вашей учебной деятельности. Результаты анкетирования будут зашифрованы, не будут подвергаться индивидуальному анализу; они необходимы для статистического анализа в рамках научного исследования.

Спасибо за сотрудничество!

а. Оцените свою успеваемость по предметам теоретической направленности вашей профессиональной специализации:

1 2 3 4 5

б. Оцените свою успеваемость по предметам практической направленности вашей профессиональной специализации:

1 2 3 4 5

с. Оцените свою успеваемость по предметам гуманитарного цикла:

1 2 3 4 5

д. Оцените свою успеваемость по предметам естественно-научного цикла:

1 2 3 4 5

1. Готовясь к практическому занятию, я представляю, где получаемые в ходе освоения учебного материала знания и умения пригодятся в моем личностном и/или профессиональном становлении, развитии:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

2. В начале нового учебного семестра я планирую свое профессиональное развитие, определяя наиболее значимые для меня дисциплины этого семестра:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

3. Готовясь к лекционному занятию, я стремлюсь соответствовать собственным требованиям к себе, своему уровню подготовки, знаний и умений в целом:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

4. В ходе учения я обращаю особое внимание на терминологию, стремлюсь целенаправленно ее запомнить и использовать:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

5. Я внимательно слушаю высказывания других людей при обсуждении материала:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

6. С начала учебного семестра я планирую прилежно учиться, выполнять учебный план, чтобы успешно сдать сессию:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

7. В ходе учения я стремлюсь разобраться, понять учебный материал, включить в имеющуюся у меня систему знаний:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

8. В процессе учения я следую правилам поведения и учебному распорядку:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

9. При подготовке к практическому занятию я опираюсь на собственные требования к себе, к желаемому уровню подготовки, к необходимым мне знаниям и умениям:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

10. Я стремлюсь активно использовать полученные в учёбе знания, умения и навыки в своей жизнедеятельности:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

11. Я изучаю различные точки зрения при формировании собственных суждений:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

12. В начале каждого учебного семестра я планирую программу саморазвития на семестр, выявляя недостающие мне знания, умения, уровень развития качеств личности, чтобы в процессе обучения самосовершенствоваться:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

13. Я замечаю упущения, неточности, ошибки в учебном материале, в ответах и действиях сокурсников:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

14. Я несу ответственность за свое поведение на занятиях, понимаю свои возможности и ограничения:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

15. Готовясь к лекционному занятию, я стремлюсь соответствовать ожиданиям учебной группы, ее требованиям ко мне:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

16. Для меня трудно написать эссе, сочинение или доклад, опираясь только на собственные знания и опыт:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

17. В учебной работе я стремлюсь к совместной, групповой деятельности:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

18. Готовясь к практическому занятию, я стремлюсь соответствовать ожиданиям преподавателя, его требованиям ко мне:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

19. Я оцениваю качество учебного материала для моего профессионального и личностного саморазвития:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

20. Я обращаю внимание на эстетические особенности в одежде, архитектуре, живописи:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

21. В начале учебного семестра я планирую получить удовольствие от общения с сокурсниками и преподавателями на занятиях:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

22. В ходе учения я обращаю особое внимание на запоминание правил, процедур, иных практических действий, стремлюсь их запомнить и применять в учебно-профессиональной деятельности:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

23. Я стремлюсь к самостоятельному выполнению учебных заданий:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

24. Посещая лекционное занятие, я представляю, где получаемые в ходе освоения учебного материала знания и умения пригодятся в моей дальнейшей учебной деятельности, обеспечат ее успешность:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

25. В ходе учения я стремлюсь интерпретировать новый материал, преобразовать в более понятную для себя форму, представить его графически, схематически, аналитически и т. д.:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

26. Я уверен(-а) в своих взглядах и активно отстаиваю собственную точку зрения, идеалы:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

27. В начале нового учебного семестра я рассчитываю получить удовольствие от реализации себя в плане социальной активности (КВН, студенческая весна, студотряды, конкурсы, социальные программы вуза и т. д.):

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

28. В проблемной ситуации, сталкиваясь с новым и неизвестным, я активно опираюсь на личный багаж знаний, умений и навыков:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

29. Свои жизненные планы я формирую в соответствии со своими способностями и интересами:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

30. Готовясь к практическому занятию, я стремлюсь соответствовать ожиданиям учебной группы, ее требованиям ко мне:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

31. Я вижу взаимосвязи между частями учебного материала как в рамках конкретной учебной дисциплины, так и в междисциплинарном знании:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

32. Я готов(-а) к пересмотру своих суждений и изменению образа действий в свете убедительных аргументов:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

33. Посещая лекционное занятие, я стремлюсь соответствовать ожиданиям преподавателя, его требованиям ко мне:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

34. Готовясь к практическому занятию, я представляю, где получаемые в ходе освоения

учебного материала знания и умения пригодятся в моей дальнейшей учебной деятельности, обеспечат ее успешность:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

35. Посещая лекционное занятие, я представляю, где получаемые в ходе освоения учебного материала знания и умения пригодятся в моем личностном и/или профессиональном становлении, развитии:

(-2 – никогда, -1 – редко, 0 – иногда, 1 – часто, 2 – всегда)

-2 -1 0 1 2

Ключ к анкете

Баллы респондентов преобразуются в новую шкалу

-2	-1	0	1	2
0	1	2	3	4

Шкала 1. Выраженность целеполагания студентов в области теоретической подготовки.

Вопросы: 3, 15, 24, 33, 35 (0 – 20 баллов; высокий 15+; низкий: 7-)

Шкала 2. Выраженность целеполагания студентов в области практикоориентированной подготовки.

Вопросы: 1, 9, 18, 30, 34 (0 – 20 баллов; высокий 15+; низкий: 7-)

Шкала 3. Показатель планомерности в саморазвитии.

Вопросы: 3, 9, 12 (0 – 12 баллов; высокий: 9+; низкий: 4-)

Шкала 4. Общая выраженность когнитивной направленности целеполагания.

Вопросы: 1, 2, 4, 6, 7, 10, 13, 16R, 19, 22, 24, 25, 28, 31, 34, 35 (0 – 64 балла; очень высокий: 56+; высокий: 40 – 55; очень низкий: 8-; низкий 9 – 24; ср.: 25 – 39)

Шкала 5. Общая выраженность эмоциональной направленности целеполагания.

Вопросы: 5, 8, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 29, 30, 32, 33 (0 – 64 балла; очень высокий: 56+; высокий: 40 – 55; очень низкий: 8-; низкий 9 – 24; ср.: 25 – 39).

P. A. Dobronravova, A. V. Zobkov

**FEATURES OF GOAL-SETTING IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES
OF PSYCHOLOGY STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS
OF ACADEMIC PERFORMANCE**

The purpose of the activity is considered as its system-forming component, its connection with motivation is emphasized. Goal setting is considered as a component of self-regulation of activity. The psychological content of the educational goal is given. The description of the author's questionnaire aimed at identifying the severity of goal-setting is presented, the content of the questionnaire material is given, as well as the results of its testing on psychology students ($n = 60$). Significant differences (the Mann-Whitney U-criterion) of goal-setting in the field of theoretical and practical subjects, natural science and humanities cycles among students with different levels of academic performance based on the results of their self-assessments were revealed. The predominant role of the cognitive component of goal-setting in high-achieving students is shown.

Key words: goal, goal setting, educational activity, cognitive component, emotional component, students.

УДК 159.9.07

С. А. Корнев

**ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА ЛИЧНОСТЬЮ И ЕГО ВЛИЯНИЕ
НА СТРАХ УТРАТЫ СУБЪЕКТНОСТИ**

В статье представлен теоретический обзор понимания многоуровневой природы субъекта, отмечена множественность его конкретных проявлений, сделан акцент на анализе личности именно как субъекта переживания одиночества. Результаты эмпирического исследования позволили установить следующее: диффузное переживание одиночества обусловлено действием механизмов идентификации; отчуждающее одиночество связано именно с процессом изоляции личности от общества; диссоциированное одиночество связано с искаженными представлениями о собственной субъектности и характерно для людей с экспрессивной психикой; более высокий уровень субъективного переживания одиночества сопровождается интенсивным переживанием страха ответственности; специфика социальных страхов в значительной степени зависит от системы ценностных ориентаций, присущих личности; уровень субъективного переживания одиночества и наличие социальных страхов в значительной степени обусловлены социальной ситуацией развития и демографическими характеристиками.

Ключевые слова: субъект, личность, одиночество, социальный страх, деятельность, переживание, самооценка, социальная система, отношение, идентификация.

Введение. Проблема субъекта и субъектности в настоящее время привлекает все большее внимание специалистов разных направлений отечественной психологии. В частности, активно развивается субъектно-деятельностный подход к исследованию личности. Так, вопросы развития и функционирования личности как субъекта рассматривались С. Л. Рубинштейном, К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинским и др.

Понятие «личность» заняло одно из центральных мест в отечественной психологии в конце 1960-х – начале 1970-х годов. Соответственно, ученые разрабатывали темы «Личность и деятельность», «Личность и общение», «Личности психические процессы» и т. п. [1]. В это время появились и работы, в которых оказались сопряженными понятия «субъект» и «личность». Параллельно ведущиеся разработки проблем личности и субъекта предельно заостряют вопрос о соотношении этих категорий друг с другом: является ли понятие «личность» более широким, чем понятие «субъект»?

С. Л. Рубинштейн пишет о «личности», «субъекте», «человеке» как синонимах, и в его работах трудно найти критерии для различения указанных феноменов. Его интересует активность человека, субъекта, личности в деятельности. Так, по мнению Рубинштейна, «личность, субъект – это не чистое сознание. Это реальный конкретный, исторический, живой индивид, включенный в реальные отношения к реальному миру» [8]. Иногда субъект толкуется Рубинштейном как стержневое качество личности: «Каждый человек, бу-

дучи сознательным общественным существом, субъектом практики, истории, является тем самым личностью» [Там же]. Но в этом случае он использует более широкие, нежели «деятельность», понятия.

Традиционное психологическое понимание природы субъекта часто связано лишь с отношением человека к себе (и другим) как к деятелю, инициатору и источнику определенных видов предметной деятельности (А. Н. Леонтьев, Е. Н. Волкова и др.). Для субъекта окружающая действительность выступает не только как система раздражителей (с которыми он взаимодействует на уровне реакций), но прежде всего как объект действия и познания, а другие люди выступают для него тоже как субъекты [5, с. 161]. Таким образом, субъект – это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности и т. д.

Человек становится субъектом в процессе своей деятельности, общения и других видов активности. Субъектность (как овладение деятельностью) выступает одной из многообразных характеристик личности и является менее общим образованием по отношению к личности, индивидуальности и т. д. [8]. Не умаляя значения данного аспекта при рассмотрении критериев, характеристик субъекта, необходимо отметить еще одну сторону содержания субъекта: его отношение к собственным психическим процессам, свойствам, переживаниям, состояниям.

Таким образом, понятие «субъект» является достаточно высоким обобщением, включающим в себя различные уровни.

Ввиду актуальности проблемы в данном исследовании сделан акцент на анализе личности, реализующей субъектную активность. Поскольку понятие «субъект» имеет многоуровневую природу и характеризуется множественностью конкретных проявлений активного, инициативного, интегративного, системного начал [8], то полноценный анализ субъекта предполагает изучение всех этих проявлений.

Человек выступает субъектом в разных сферах социальной жизни, поэтому изучение уровня «самоэффективности» человека как субъекта должно быть дифференцированным относительно функционирования человека в различных социальных сферах. В нашем исследовании личность анализируется именно в качестве участника, инициатора и организатора системы межличностных взаимодействий с другими людьми.

Личность, выступая субъектом, использует для самосозидания значимые для нее жизненные события, вызывающие в ее душевной жизни определенные изменения. Но эти изменения, подчеркивает Рубинштейн, отнюдь не исчерпывают процесс становления и развития личности: «Они закладывают фундамент, создающий основу личности, осуществляют только первую, грубую ее формовку, дальнейшая достройка и отделка связана с другой, более сложной, внутренней работой, в которой формируется личность в ее самых высших проявлениях» [Там же]. Большой вклад в выявление многогранности и напряженности внутренней работы человека над своим внутренним миром внес К. Юнг. Прежде всего, он

подчеркивает важность осознания историческо-жизненного опыта индивида в обретении им своей психологической интеграции. Юнг справедливо указывает на важную роль самоосознания в построении человеком своего внутреннего мира, в отыскании своего призвания, своей самости [13, с. 64]. Позитивную связь самосознания с самодетерминацией и свободой человека подчеркивает В. Франкл. По его мнению, чем менее развито самосознание, тем более несвободен человек – им управляют вытесненные содержания, условные связи, образующиеся в детстве, которые он не держит в памяти [9]. А. Маслоу выделяет самосозидательную сущность человека: «Самость проявляется во взрослом человеке только отчасти посредством ее раскрытия и принятия того, что есть в человеке изначально. Отчасти же она является творением самой личности» [6].

В системе социально-психологических отношений личность может испытывать определенное беспокойство, страх относительно возможности утраты собственной субъектности в какой-либо социальной сфере. Первые попытки исследовать проблемы страха и причины его возникновения были предприняты практически во всех школах и направлениях философии (Аристотель, Платон, М. Монтень, Т. Гоббс, Р. Декарт, Б. Спиноза, И. Кант, Л. Фейербах, Р. Банайский, С. Кьеркегор и др.). В зарубежной психологии проблемой страха занимались С. Холл, У. Джеймс, Д. Уотсон, З. Фрейд, К. Изард, Дж. Грей, Дж. Боулби, Ф. Зимбардо, Ф. Рима, А. Фрейд, К. Хорни, Г. Эберлейн, П. Жане, Э. Фромм и др. Большой вклад в изучение проблемы

страха и причин его возникновения в отечественной психологии внесли И. М. Сеченов, Л. С. Выготский, А. И. Захаров, В. И. Гарбузов, М. И. Буянов, А. М. Прихожан, Н. Д. Левитов, Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, О. Кондаш и др.

В теории дифференциальных эмоций К. Изарда страх отнесён к базовым эмоциям, т. е. он является врождённым эмоциональным процессом с генетически заданным физиологическим компонентом, строго определённым мимическим проявлением и конкретным субъективным переживанием. Причинами страха считают реальную или воображаемую опасность. По К. Изарду, страх складывается из определенных и вполне специфических физиологических изменений, экспрессивного поведения и специфического переживания, протекающего из ожидания угрозы или опасности [2].

Теории о происхождении страха и его роли в жизни человека разнообразны и противоречивы. Попытки классифицировать страхи происходили еще на заре человеческой культуры. Классификация может быть основана на различных признаках. Например, психиатр Б. Д. Карвасарский различал восемь основных фабул страха: боязнь пространства в различных формах, социофобии, связанные с общественной жизнью, нозофобии (страх заболеть), танатофобия (страх смерти), сексуальные страхи, страх нанести вред себе или близким, «контрастные» фобии и фобофобии (страх бояться чего-либо) [12, с. 23]. Э. Фромм отмечал, что человек обычно подавляет в себе иррациональные страсти – влечение к разрушению, ненависть, зависть и месть [11].

В основе этих комплексов лежит бессилие и изоляция индивидов. Именно в таких условиях человек может избавиться от чувства собственного ничтожества, разрушая окружающий мир. Это последняя отчаянная попытка не дать миру расправиться с ним. Фромм исследует сущности и причины агрессии, полагая, что в основе агрессивности лежит также и страх [10; 11]. Ф. Риман в своей книге «Основные формы страха» выделяет четыре формы страха:

1) страх перед самоотвержением, переживаемый как утрата «Я» и зависимость;

2) страх перед самостоятельностью, переживаемый как беззащитность и изоляция;

3) страх перед изменением, переживаемый как изменчивость и неуверенность;

4) страх перед необходимостью, переживаемый как окончательность и несвобода.

Преобладание одной из форм страха приводит, по Риману, к четырём типам личностной структуры, или к четырём способам существования в мире: 1) шизоидная, 2) депрессивная, 3) навязчивая и 4) истерическая личности [12, с. 11].

Ю. В. Щербатых выделяет три основные группы страхов [12]. В первую группу страхов он включает страх несуществующих явлений, страх темноты, страхи собственных мыслей и поступков, страх будущего. Вторую группу составляют «природные страхи» (атмосферные, астрономические, природные явления, животные). Эти объекты представляют реальную угрозу жизни чело-

века, могут нанести прямой физической вред организму.

Таким образом, социальные страхи людей крайне многообразны. По мере взросления у человека меняется характер объектов, вызывающих страх. Потенциальная возможность физического повреждения для большинства людей не представляет собой угрозы хотя бы в силу ее редкости. Гораздо чаще страшит то, что может уязвить гордость и снизить самооценку. Люди боятся неудач и психологических потерь. Подавляющее большинство социальных страхов связано с угрозой Я-концепции, возможностью обнаружить свою несостоятельность, тем самым лишиться статуса, социальных контактов, оказаться в изоляции, потерять контроль над собственной жизнью, иными словами, лишиться субъектности.

Страх может быть результатом когнитивной оценки ситуации как потенциально опасной. Когнитивные процессы составляют самый обширный, самый распространенный класс активаторов страха. Страх могут стимулировать гомеостатические процессы в организме, а также он может возникать по принципу эмоционального заражения, т. е. любая эмоция может активировать страх (К. Изард, С. С. Томкинс). В качестве активаторов страха психиатр Дж. Боулби называет четыре фактора: боль, одиночество, внезапное изменение стимуляции и стремительное приближение объекта [2]. Особый интерес представляет одиночество как фактор активации эмоции страха. По наблюдению К. Изарда, зачастую человек, оставаясь в одиночестве, ощущает угрозу своей безопасности, но стоит ему оказаться среди людей, как страх отступает [Там же].

Страх утраты субъектности целесообразно отнести к социальным страхам. Исследования социальных страхов многочисленны, не существует и четкой их классификации, поэтому данная проблема также является актуальной для психологии. Рассмотрим социальные страхи именно с точки зрения утраты субъектности в межличностных отношениях.

Существует большое количество физиологических и психологических факторов, которые могут оказывать влияние на формирование и интенсивность переживания страхов. В психологической литературе обширно представлены исследования причин усиления биологических страхов, которые связаны с физической угрозой организму, но крайне малочисленны исследования причин социальных страхов. Один из психологических факторов, который влияет на формирование страхов, – одиночество. Одиночество – это субъективное ощущение, которое не всегда сопровождается реальной изоляцией личности от общества. Поэтому целесообразно проанализировать особенности социальной среды, в которой развивается личность. Рассмотрим взаимосвязь переживания одиночества и специфики страха утраты субъектности, т. е. влияние одиночества именно на социальные страхи.

В определенных ситуациях одиночество может стать фактором риска. В связи с этим целесообразно отметить, что участливое сопереживание облегчает страдание, присутствие другого человека, с которым имеется эмоциональная связь, может ослабить страх, но для этого человек, проявляющий участие, должен быть бесстрашным

или уметь контролировать свой страх. Наоборот, изоляция, одиночество усиливают страх. Состояние одиночества – это переживание человеком потери внутренней целостности, а также внешней гармонии с миром. Оно выражается, например, в нарушении гармонии между желаемым и достигнутым качеством социального общения [3, с. 132]. Одиночество трактуется как один из психогенных факторов, влияющих на эмоциональное состояние и психическое здоровье человека [7].

Социальные страхи людей крайне многообразны, и какой-либо четкой их классификации не существует. На основе теоретического анализа литературы по проблеме, а также в соответствии с целями исследования выделим следующие виды социальных страхов: страх потерять семью, страх потерять работу, страх не справиться с поставленной задачей, страх не оправдать чьих-либо ожиданий, страх критики, страх кардинальных изменений в жизни, страх ухудшения материального положения, страх ответственности. Все эти страхи, в сущности, представляют собой беспокойство относительно возможности утраты собственной субъектности в какой-либо социальной сфере, поэтому целесообразно объединить их общим термином «страх утраты субъектности». Одиночество может оказывать влияние на формирование и глубину переживания социальных страхов.

Феномен одиночества трактуется неоднозначно. С одной стороны, это глобальное, сущностное, социально обусловленное явление с недостаточно четкими критериальными признаками,

а с другой – одиночество – факт сложного психического переживания, затрагивающего самые глубины человеческого сознания (рефлексия, интимность, субъектность и др.) [3, с. 41]. Соответственно, можно выделить и две тенденции в научном рассмотрении феномена одиночества, обусловленные его негативной и позитивной направленностью влияния на жизнь человека: с одной стороны, оно деструктивно для личности, с другой – считается необходимым этапом в ее самопознании и самоопределении [4, с. 213].

Важно отметить, что невозможность или нежелание чувствовать нужный отклик субъективны. С. Г. Корчагина считает это главным в понимании сути одиночества. Несомненно, что чувства по своей природе субъективны, и это особенно актуально применительно к одиночеству. Именно субъективная невозможность (нежелание) чувствовать то, что вполне возможно почувствовать, выйдя из этого состояния, определяет суть одиночества. Одиночество возникает под влиянием как внутренних, так и внешних факторов. Например, особенности социальной ситуации, значимые события в жизни личности могут провоцировать возникновение этого чувства [Там же, с. 312]. Однако способствующие одиночеству внешние объективные факторы определяющими не являются [3, с. 102]. Одиночество и глубина его переживания больше зависят от личностных особенностей, субъективного отношения к внешним событиям.

Наиболее важна связь между глубоким одиночеством и низкой самооценкой. Карин Рубинстайн и Филипп Шей-

вер установили, что обычным коррелятом одиночества является самоуничижение, включающее чувства собственной непривлекательности, глупости и стеснительности. Однако хотя связь между одиночеством и низкой самооценкой твердо доказана, причины этой связи достаточно точно не определены. Соотношение одиночества и самооценки может обуславливаться целым рядом различных причинных взаимосвязей, низкая самооценка может выступать и как причина, и как следствие одиночества [4, с. 314].

По определению С. Г. Корчагиной, одиночество – психическое состояние человека, отражающее переживание своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми [3, с. 83]. Это субъективное переживание, которое не всегда сопровождается реальной изоляцией личности от общества: человек может быть включен в социум, иметь большое количество социальных контактов, но ощущать себя одиноким; наоборот, он может находиться в изоляции, но субъективное переживание одиночества при этом будет отсутствовать.

Кроме сказанного выше, стоит отметить, что личность представляет собой системное образование. На основе теоретического анализа литературы по проблеме мы предположили, что специфика социальных страхов может определяться системой ценностей, присутствующих у отдельной личности, и что на глубину переживания одиночества и социальных страхов могут влиять такие личностные особенности, как самооценка и уровень тревожности личности

(это далеко не полный перечень личностных особенностей, которые могут оказывать влияние на переживание личностью страха утраты субъектности, что может стать предметом дальнейших актуальных психологических исследований, в том числе и с точки зрения субъектно-деятельностного подхода).

В нашем исследовании затронуты три вида одиночества: 1) диффузное, связанное с идентификацией с окружающими; 2) отчуждающее, связанное с процессом отчуждения от общества; 3) диссоциированное, которое характеризуется сменой указанных двух состояний.

Цель исследования – изучить особенности переживания одиночества личностью с точки зрения его влияния на страх утраты субъектности.

Гипотезы исследования:

- переживание диффузного одиночества усиливает страх утраты субъектности;
- ценностные ориентации оказывают влияние на специфику социальных страхов личности;
- низкая самооценка и высокая тревожность усиливают переживание страха утраты субъектности;
- существуют различия у мужчин и женщин в выраженности социальных страхов и особенностях переживания одиночества.

Методы. Эмпирическую базу исследования составили 80 чел. (случайная выборка) в возрасте от 23 до 36 лет, имеющие разный уровень образования и разное семейное положение.

В соответствии с целью выбраны следующие методики:

- 1) «Опросник для определения вида одиночества» С. Г. Корчагиной;

2) «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона;

3) «Ценностные ориентации» М. Роккича;

4) «Шкала личностной и ситуативной тревожности» Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина;

5) интегральная самооценка личности «Кто я есть в этом мире» Н. П. Фетискина.

При обработке результатов использованы методы описательной и аналитической статистики: дисперсионный анализ, частотный анализ, корреляционный и факторный анализы. Для выявления у мужчин и женщин значимых различий в особенностях переживания страха утраты субъектности и одиночества применялось сравнение средних по Т-критерию Стьюдента.

Обсуждение полученных результатов и выводы.

1. Диффузное переживание одиночества обусловлено действием механизмов идентификации. Человек, привыкая отождествлять себя с другими людьми, постепенно теряет свое «Я», растворяется в социуме. Этот вид одиночества положительно коррелирует со страхом критики ($r = 0,275$ при $p < 0,05$), страхом не оправдать ожидания окружающих ($r = 0,240$ при $p < 0,05$), а также со страхом не справиться с поставленной задачей ($r = 0,291$ при $p < 0,01$). В состоянии диффузного одиночества человек не осознает собственную субъектность, отказывается от проявлений своих истинных способностей, стремлений и интересов. Он реализует собственную субъектность только за счёт объекта идентификации, так как не доволен

собственной жизнью и предпочитает копировать тех, кто кажется ему успешным и счастливым. Окружающие объекты идентификации являются для него инструментом проявления собственной субъектности, поэтому переживание социальных страхов связано именно с потерей этих объектов, а следовательно, и возможности реализации своей субъектности. Ввиду этого диффузное одиночество сопровождается более сильным переживанием страха потерять семью, страха критики, страха не справиться с поставленной задачей и не оправдать ожиданий окружающих. Такие люди не изолированы от общества, они имеют большое количество социальных контактов, избегают проводить время в одиночестве. Возможность изоляции и потери социальных связей вызывает у них сильное беспокойство.

2. Отчуждающее одиночество связано именно с процессом изоляции личности от общества. Субъект теряет эмоциональную связь с другими людьми, постепенно от них отдаляясь. При этом процесс отчуждения носит двусторонний характер: идет и со стороны субъекта, и со стороны объекта. Такие люди в меньшей степени включены в социум, имеют меньше социальных контактов, менее удовлетворены семейной жизнью, склонны оценивать себя менее успешными, обладают низким уровнем самооценки в целом. Мы обнаружили отрицательные корреляционные связи между уровнем переживания отчуждающего одиночества и количеством друзей ($r = -0,396$ при $p < 0,01$). Люди в состоянии отчуждающего одиночества менее удовлетворены семейной жизнью ($r = -0,480$ при $p < 0,01$), занимаемой

должностью ($r = -0,249$ при $p < 0,05$), склонны оценивать себя как менее успешных ($r = -0,252$ при $p < 0,05$), менее смелых ($r = -0,271$ при $p < 0,05$) и менее счастливых ($r = -0,328$ при $p < 0,01$). В целом эти люди отличаются более низким уровнем самооценки ($r = 0,262$ при $p < 0,05$). Они в целом менее удовлетворены собственной жизнью, так как не ощущают сильных эмоциональных связей с окружающими, живут психологически обособленно, таким образом, они считают, что им нечего терять ($r = -0,329$ при $p < 0,01$). Это подтверждают и отрицательные корреляционные связи со страхом потерять семью ($r = -0,280$ при $p < 0,05$), страхом не оправдать чьих-либо ожиданий ($r = -0,220$ при $p < 0,05$), страхом не справиться с задачей ($r = -0,265$ при $p < 0,05$). Человек в состоянии отчуждающего одиночества не стремится реализовать собственную субъектность в межличностных отношениях, воспринимает других людей как чуждые ему объекты, не стремится к взаимодействию с ними. Именно поэтому состояние отчуждающего одиночества сопровождается менее интенсивным переживанием социальных страхов, в частности страха потерять семью, страха не справиться с поставленной задачей и не оправдать ожиданий окружающих.

3. Диссоциированное одиночество связано с искаженными представлениями о собственной субъектности и характерно для людей с экспрессивной психикой. Нами была обнаружена отрицательная корреляционная связь между глубиной переживания диссоциированного одиночества и страхом кардинальных изменений в жизни ($r = -0,261$ при

$p < 0,05$). Этот вид одиночества характеризуется постоянной сменой процессов идентификации и отчуждения. Человек в состоянии диссоциированного одиночества выбирает себе объект идентификации, основываясь на его личностных особенностях. При этом он стремится видеть в объекте отождествления только положительные черты, а когда обнаруживает отрицательные, процесс идентификации резко сменяется процессом отчуждения. Для него другой человек является средством подтверждения собственной субъектности, но в силу своей эмоциональной нестабильности он может легко отказаться от этого средства. Люди в состоянии диссоциированного одиночества менее интенсивно переживают страх кардинальных изменений в своей жизни, так как зачастую сами провоцируют эти изменения, живут в нестабильной эмоциональной обстановке, им сложно поддерживать длительные социальные контакты.

4. Более высокий уровень субъективного переживания одиночества сопровождается интенсивным переживанием страха ответственности. Вероятно, именно этот страх обуславливает у человека возникновение состояния одиночества, так как любые межличностные отношения предполагают определенную степень ответственности. Высокий уровень субъективного переживания одиночества сопровождается также высокими показателями ситуативной ($r = 0,536$ при $p < 0,01$) и личностной ($r = 0,546$ при $p < 0,01$) тревожности. Такие люди испытывают большее беспокойство относительно будущего ($r = 0,289$ при $p < 0,01$) ввиду их высокой тревожности. Вероятно, с этим связано также

более интенсивное переживание страха ответственности ($r = 0,279$ при $p < 0,05$). Избегая ее, человек уходит от тесных социальных контактов, лишает себя эмоциональной поддержки, что усиливает субъективное переживание одиночества.

5. Специфика социальных страхов в значительной степени зависит от системы ценностных ориентаций, присущих личности. Человек боится утратить собственную субъектность именно в той сфере, которая имеет для него наибольшее значение, в которой он стремится максимально ее реализовать. Были выявлены положительные корреляционные связи между наличием социальных страхов и стремлением к любви, близости с любимым человеком ($r = 0,237$ при $p < 0,05$), к созданию семьи ($r = 0,411$ при $p < 0,01$) и счастливой семейной жизни ($r = 0,258$ при $p < 0,01$). В частности, люди, испытывающие страх потерять семью, в основном нацелены на реализацию собственной субъектности именно в семейных отношениях, в системе ценностей этих людей семейная жизнь занимает одну из первых позиций. Люди, у которых доминирует страх потерять работу, стремятся реализовать себя именно в профессиональной сфере. Работа выступает основным источником дохода, поэтому страх потерять работу сопровождается страхом ухудшения материального положения. У таких людей ведущую позицию в системе ценностей занимают материальная обеспеченность и исполнительность, а не межличностные отношения.

6. Уровень субъективного переживания одиночества и наличие социальных страхов в значительной степени

обусловлены социальной ситуацией развития, обстановкой в родительской семье. Уровень субъективного переживания одиночества ниже у испытуемых, которые воспитывались в полной семье при наличии обоих родителей ($r = -0,253$ при $p < 0,05$). Положительные корреляционные связи обнаружены также между уровнем переживания одиночества и частотой конфликтов в родительской семье ($r = 0,323$ при $p < 0,01$), а также наличием материальных затруднений в родительской семье ($r = 0,371$ при $p < 0,01$). Люди, которые воспитывались в полной семье (при наличии обоих родителей), росли в благоприятной эмоциональной атмосфере, не наблюдали конфликтов родителей, в целом отличаются менее выраженным состоянием одиночества и меньшей интенсивностью переживания социальных страхов. Кроме того, люди, которые в данный момент имеют эмоциональную поддержку, удовлетворены семейной жизнью, в целом менее тревожны, обладают более высокой самооценкой, меньшим количеством социальных страхов и более низким уровнем беспокойства относительно будущего.

7. Обнаружены некоторые различия между мужчинами и женщинами в переживании одиночества и социальных страхов. Женщины в целом отличаются более высоким уровнем тревожности, склонны испытывать больше социальных страхов, вероятно, в силу того, что ориентированы на создание семьи, построение межличностных отношений, вовлечены в них в большей степени, следовательно, изменения в этой сфере для них более существенны. У женщин более выражен страх потерять работу, так как для них это не

только источник дохода. Работа связана не просто с выполнением деловых обязанностей, но и с установлением дружеских связей, привязанностей, эмоциональных контактов, а соответственно, для женщины потеря работы означает утрату собственной субъектности сразу в двух сферах: в профессиональной и сфере межличностных отношений. Мужчины с этой точки зрения более мобильны, для них место работы преимущественно связано с профессиональной самореализацией и материальными доходами. (Средний показатель по выборке мужчин составил 2,125, по выборке женщин – 2,775).

8. В ходе анализа полученных данных нами были обнаружены различия в особенностях переживания одиночества у мужчин и женщин. В частности, у женщин был обнаружен более высокий показатель по уровню переживания отчуждающего одиночества. Среднее значение у женщин – 7,800, у мужчин – 6,500. У женщин обнаружено более интенсивное переживание отчуждающего одиночества, чем у мужчин. Женщина эмоционально более включена в межличностные отношения, склонна к более близким социальным контактам, вносит больший вклад в межличностные отношения и ждет в ответ того же. Мужчина же не способен отреагировать эмоционально в той же степени. Не получая ожидаемой отдачи, женщина склонна беспокоиться о том, что теряет эмоциональную связь с близкими людьми, что является основной причиной переживания отчуждающего одиночества.

9. Различия в социальных страхах также были получены в зависимости от возраста испытуемых. Выборка состояла из респондентов 23 – 36 лет. Мы

условно разделили их на две группы. Статистически значимые различия были получены относительно страха ответственности и страха не оправдать чьи-либо ожидания.

Более высокие значения средних были получены по выборке респондентов младше 30 лет. Эти различия можно объяснить особенностями стадий развития личности как субъекта. Испытуемые младше 30 лет находятся еще в начале процесса приобретения субъектных характеристик в профессиональной сфере, в межличностных отношениях, поэтому они испытывают большее беспокойство относительно будущего, относительно собственных сил. Более высокие показатели по этой выборке были также получены относительно ценностей. В возрасте до 30 лет респонденты больше нацелены на развитие собственной личности (среднее по выборке от 23 до 30 лет составило 4,314; от 30 до 36 лет – 3,730), а также на реализацию собственных способностей (среднее по выборке от 23 до 30 лет – 4,277; от 30 до 36 лет – 3,730). В этом возрасте они еще находятся в процессе духовного и личностного развития, не вполне сознают границы своих возможностей, поэтому боятся предстоящих трудностей, ответственности и неудач. Респонденты в возрасте старше 30 лет уже достигли стадии полноценной субъектности, они полностью сознают свои возможности и способности, достигли максимальных результатов в становлении личности как субъекта профессиональной деятельности, межличностных отношений. Страх потери субъектности на этой стадии не носит постоянного характера, он

связан с конкретной ситуацией, поэтому не так выражен, как на более раннем этапе развития личности.

10. Обнаружена положительная корреляционная связь ($r = 0,359$ при $p < 0,01$) между наличием социальных страхов – в частности страхом утраты субъектности в межличностных отношениях и уровнем образования. Более высокий уровень образования, как правило, обуславливает более интенсивное переживание социальных страхов. Люди с высшим образованием более склонны к анализу собственной жизни, ее продуктивности, анализу отношений с окружающими, вероятно, имеют иную систему ценностей. Вследствие этого социальный аспект имеет для них наибольшее значение, нежели для людей с более низким уровнем образования, которые склонны больше беспокоиться о своем физическом благополучии.

Заключение. Таким образом, заявленные в нашем исследовании гипотезы подтвердились. С уверенностью можно сказать, что переживание одиночества оказывает определенное влияние на формирование страха утраты субъектности.

Нами были проанализированы лишь некоторые моменты, которые связаны с особенностями переживания одиночества. Проблема, несомненно, требует более широкого изучения. Переживание одиночества и влияние его на страх утраты субъектности затрудняет деятельность и реализацию потенциала, возможностей и ресурсов личности. Проблема одиночества с точки зрения субъектного подхода является недостаточно изученной и крайне актуальной в современных условиях. Поэтому необходимы дальнейшие исследования в этой области.

Литература

1. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М. : Ин-т психологии РАН, 1994. 275 с.
2. Изард К. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2008. 464 с.
3. Корчагина С. Г. Психология одиночества : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. 288 с.
4. Лабиринты одиночества / под ред. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989. 624 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл : Академия, 2004. 352 с.
6. Маслоу А. Психология бытия. М. : Академический проект, 2022. 275 с.
7. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психологический словарь. М. : Прогресс, 1995. 403 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : ПИТЕР, 2019. 720 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 306 с.
10. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя. М. : Изиди, 2004. 173 с.
11. Фромм Э. Душа человека : сборник. М. : Республика, 1992. 154 с.
12. Щербатых Ю. В. Психология страха. М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. 564 с.
13. Юнг К. Структура психики и процесс индивидуации. М. : Наука, 1996. 213 с.

References

1. Brushlinskij A. V. Problemy` psixologii sub`ekta. M. : In-t psixologii RAN, 1994. 275 s.
2. Izard K. Psixologiya e`mocij. SPb. : Piter, 2008. 464 s.
3. Korchagina S. G. Psixologiya odinochestva : ucheb. posobie. M. : Mosk. psixol.-socz. in-t, 2008. 288 s.
4. Labirinty` odinochestva / pod red. N. E. Pokrovskogo. M. : Progress, 1989. 624 s.
5. Leont`ev A. N. Deyatel`nost`. Soznanie. Lichnost`. M. : Smy`sl : Akademiya, 2004. 352 s.
6. Maslou A. Psixologiya by`tiya. M. : Akademicheskij proekt, 2022. 275 s.
7. Petrovskij A. V., Yaroshevskij M. G. Psixologicheskij slovar`. M. : Progress, 1995. 403 s.
8. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. M. : PITER, 2019. 720 s.
9. Frankl V. Chelovek v poiskax smy`sla. M. : Progress, 1990. 306 s.
10. Fromm E`. Begstvo ot svobody`. Chelovek dlya samogo sebya. M. : Izida, 2004. 173 s.
11. Fromm E`. Dusha cheloveka : sbornik. M. : Respublika, 1992. 154 s.
12. Shherbaty`x Yu. V. Psixologiya straxa. M. : E`KSMO-Press, 1999. 564 s.
13. Yung K. Struktura psixiki i process individuacii. M. : Nauka, 1996. 213 s.

S. A. Kornev

LONELY EXPERIENCE AND ITS IMPACT ON FEAR OF LOSS OF SUBJECTNESS

The article presents a theoretical overview of the understanding of the multilevel nature of the subject, the multiplicity of its specific manifestations is noted, the emphasis is placed on the analysis of the personality as the subject of the experience of loneliness. The results of the empirical study allowed us to establish the following: diffuse experience of loneliness is caused by the action of identification mechanisms; alienating loneliness is associated precisely with the process of isolation of the individual from society; dissociated loneliness is associated with distorted ideas about one's own subjectivity and is characteristic of people with an expressive psyche; a higher level of subjective experience of loneliness is accompanied by an intense experience of fear of responsibility; the specificity of social fears is largely the degree depends on the system of value orientations inherent in the individual; the level of subjective experience of loneliness and the presence of social fears are largely determined by the social situation of development and demographic characteristics.

Key words: individual, subject, personality, loneliness, social fear, activity, experience, self-esteem, social system, attitude, identification.

СТРУКТУРА ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗА РЕЗУЛЬТАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА

Цель исследования – выявить структурные компоненты продуктивного образа результата профессиональной деятельности будущего экономиста и показателей его достижения при обучении в вузе. В настоящем исследовании проведен теоретико-методологический и системно-логический анализ понятий «цель», цели профессиональной деятельности и самоопределения в ней специалиста, «продуктивный образ результата». Изучены представления продуктивного образа результата основных субъектов образования в вузе и стратегий его достижения в процессе профессионального обучения студентов. Методы исследования: теоретический, логический, научно-практический и статистический анализы, акмеологический рейтинг-тест, ранжирование, статистическая обработка данных, анализ и обобщение данных, систематизация и интерпретация результатов исследования. Результаты, выводы исследования: выявлены особенности (различия) в структуре продуктивных образов результата профессиональной деятельности на разных уровнях взаимодействия: потенциальные работодатели, преподаватели, студенты-выпускники; выявлены признаки соответствия продуктивного образа результата на всех уровнях профессионально-образовательного взаимодействия; определены стратегические направления взаимодействия преподавателей и студентов для достижения продуктивного образа результата в будущей профессиональной деятельности экономиста.

Ключевые слова: целеполагание, образ результата, стратегии, продуктивность преподавателя, готовность к деятельности.

Введение

Актуальность исследования определяется тем, что в условиях трансформации образовательного пространства, в том числе и на системном уровне, востребованными становятся специалисты с междисциплинарным комплексным подходом к решению профессиональных задач. Это, в свою очередь, определяет необходимость выявления целе-

вых установок и представлений о продуктивном образе результата в профессиональной деятельности студентов как будущих специалистов, поскольку представления о цели как образе результата деятельности, признаках ее продуктивности и реалистичности достижения позволяют своевременно выявить «пробелы» в показателях сформированности профессиональных ком-

петенций и творческой готовности выпускников к предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности.

Цель исследования: выявить структурные компоненты продуктивного образа результата профессиональной деятельности будущего экономиста и показателей его достижения при обучении в вузе.

Задачи исследования:

– изучить особенности (различия) в структуре продуктивных образов результата профессионально-образовательного взаимодействия на разных уровнях: потенциальные работодатели, преподаватели, студенты-выпускники;

– определить соответствие признаков продуктивности образов результата на всех уровнях профессионально-образовательного взаимодействия;

– выявить стратегии преподавателей для достижения продуктивного образа результата в будущей профессиональной деятельности экономиста.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в развитие теории психолого-педагогической и акмеологической науки за счет:

– уточнения понятия «цель» как продуктивного образа результата и признаков ее достижимости в профессиональной деятельности специалиста;

– расширения представлений о показателях продуктивного профессионально-образовательного взаимодействия на разных уровнях и предлагаемых стратегических направлениях их достижения.

Практическая значимость результатов исследования:

– выявлена совокупность значимых признаков продуктивного образа результата будущего экономиста;

– определено соответствие между значимыми показателями продуктивности для будущей профессиональной деятельности на трех уровнях: потенциальные работодатели, преподаватели, студенты-выпускники в контексте профессиональных компетенций;

– определены стратегии преподавателей для достижения продуктивного образа результата в студентах как будущей профессиональной деятельности экономистов.

Теоретический обзор

Цель как образ результата в соответствии с психологией деятельности и акмеологической теорией фундаментального образования Н. В. Кузьминой особенно значима для эффективного планирования деятельности как отдельного специалиста, так и организации в целом. Цель – это один из основных элементов профессионального поведения и сознания в деятельности экономиста, который характеризует продуктивность деятельности организации. Относительно личности специалиста в деятельности прогнозирование будущего образа результата, согласно Н. В. Кузьминой и Л. Е. Паутовой (достижение показателей карьерного роста), требует от любого специалиста: 1) четкой постановки цели, 2) последовательного планирования шагов по ее достижению (стратегия), 3) определения и соблюдения конкретных технологий выполнения деятельности. Поскольку для каждого специалиста (сотрудника организации) важно иметь представления о том, чего он может достигнуть в итоге

собственного профессионального развития, то результаты должны быть очевидны прежде всего для него самого, карьерный путь – запланированный и своевременно корректируемый [8, с. 129].

Определение целей деятельности согласно социально-психологическому подходу в управлении понимается как:

– формулировка или выбор цели функционирования организации, а также ее конкретизация на подцели и их согласование [4, с. 84 – 85];

– состав и структуру деятельности организации регулирует характер существующих в организации взаимосвязей между ее компонентами, а также интегрирует их в согласованную систему [10];

– система изучающих критериев планирования, формирования методик управления временем, в результате которых соблюдаются умения правильно устанавливать цели и достигать их [15];

– первичная фаза управления, предусматривающая постановку генеральной цели и совокупности целей в соответствии с назначением системы, стратегическими установками и характером решаемых задач [4];

– «образ будущего результата, который по форме отражения может быть представлен либо в виде перцептивных образов и моделей, либо в виде вербализованных понятий, суждений и умозаключений» [5 – 9; 16 – 17];

– «будущее состояние объекта или системы, к которому она стремится», и «наличие потребности и стремления в достижении будущего результата» [14, с. 26].

С этих позиций в теории управления общая характеристика цели дается на основе системного подхода как системообразующего фактора организации.

В психолого-акмеологических исследованиях результатом «созидательной деятельности преподавателей-акмеологов являются психические новообразования в личности, деятельности, индивидуальности зрелых людей (в нашем исследовании – это студенты), самостоятельно избравших профессию и профессиональную образовательную организацию, овладевающих основами профессионального искусства, мастерства и творчества в своем будущем деле, самостоятельным формулированием и продуктивным решением производственных задач, удовлетворяющих требованиям качества производственной деятельности» [7, с. 133 – 134].

Основные компоненты, составляющие результат образовательной системы, выделены Н. В. Кузьминой [7, с. 134 – 140]. Знание и понимание выделенных структурных компонентов, осознание конечного результата преподавателем в деятельности позволяют определить особенности, профессиональные знания и личностные качества, владение которыми обеспечивает продуктивное решение профессиональных задач и проектирование продуктивной системы деятельности.

Таким образом, на основе результатов теоретического анализа необходимо определить, что по значению цели могут предусматривать следующие характеристики:

– глубокие преобразования,

- серьезные (объективные) или частичные (субъективные) изменения,
- усовершенствование личности,
- профессиональное развитие,
- введение локальных инноваций.

К особенностям целеполагания и представления результата деятельности целесообразно определить, что система профессионально значимых целей будущего специалиста формируется в процессе профессиональной подготовки в вузе. Реализация функции целеполагания начинается с определения наиболее общей стратегии профессионального становления специалиста в деятельности.

Развитие и определение профессиональных, творческих потенциалов будущих специалистов происходит в процессе профессионального образования средствами профессионально-образовательных технологий. С учетом этого преподаватель организует образовательный процесс, заранее прогнозируя, к какому результату он должен привести студента в профессионально-образовательном маршруте. Связано это с тем, что одно из условий достижения продуктивности специалиста в деятельности – образ (представление) цели – результата.

Методы исследования: теоретический, логический, научно-практический и статистический анализы, акмеологический рейтинг-тест, ранжирование, статистическая обработка данных, анализ и обобщение данных, систематизация и интерпретация результатов исследования.

Надежность и достоверность полученных результатов и выводов исследования определяются достаточным

уровнем методологической, методической и эмпирической обоснованности темы, теоретической проработки проблемы исследования целеполагания студентов в научно-образовательной среде вуза, высоким уровнем валидности, надежности и прогностичности эмпирических результатов, репрезентативностью выборки, корректным применением методов математической статистики в психологии, положительными результатами апробации разработанных методик.

Общая выборочная совокупность исследования за период 2012 – 2021 гг. составила 627 человек, из них 132 преподавателя, 74 студента очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «Экономика», 421 человек из числа потенциальных работодателей Московской области. Экспериментальной базой для проведения исследования явился ГОУ ВО МО «ГСГУ» (г. о. Коломна).

Обсуждение результатов исследования

Результаты настоящего исследования представлены на основе многолетней исследовательской работы по вопросам становления многоуровневой системы продуктивного профессионально-образовательного взаимодействия основных субъектов образования в профессиональной подготовке будущих специалистов. Особенности этой системы рассмотрены и представлены ранее в работах [8; 10, с. 4 – 11; 11, с. 197 – 208].

Для определения представлений о целях и признаках их достижимости в профессиональной деятельности у студентов (будущих экономистов) мы ис-

следовали значимость компонентов образа результата среди студентов по шкале «Цели профессиональной деятельности» методики акмеологического рейтинг-теста [8, с. 179 – 183].

Исследовались показатели целей по критериям «важно» (образ результата) и «реально» (стратегии достижения):

1. Определить готовность студентов к научно-исследовательской работе по специальности.
2. Научить студентов успешно сочетать научно-исследовательскую работу и профессиональную деятельность.
3. Обучать студентов дифференциации и интеграции научных знаний по специальности, которую они осваивают.
4. Обучать студентов методам исследования продуктивных моделей профессиональной деятельности.
5. Обучать студентов конструировать, обосновывать, проверять, защищать проекты авторской системы деятельности (ВКР).
6. Предлагать и решать творческие задания, проблемные ситуации со студентами.
7. Выявить и способствовать развитию творческих потенциалов студентов.
8. Определить готовность студентов к профессиональной деятельности.
9. Выявить и развивать профессиональные способности у студентов.
10. Вооружить студентов методами самоорганизации, самообразования, самоконтроля в собственной деятельности.
11. Вооружить студентов необходимыми знаниями по специальности.
12. Вооружить студентов необходимыми умениями и технологиями по специальности.

Оценка показателей осуществляется по 5-балльной системе оценки, поскольку эта система оценки позволяет:

- 1) конкретизировать и точнее определить значение признаков или суждений каждой шкалы для испытуемого;
- 2) применить методы математической статистики для более объективной интерпретации результатов исследования.

Достоверность результатов исследования определялась с помощью применения непараметрического критерия Фридмана (табл. 1).

По методике исследования оценка различных целевых установок осуществляется одной и той же выборкой экспертов, взятой из одной генеральной совокупности (поэтому эта выборка является связанной) по 5-балльной системе оценки в интервальной шкале, что позволяет применять непараметрические методы выявления неслучайных различий в оценках экспертов (критерии различия). Поскольку в каждой выборке не менее двух экспертов, каждый из которых оценивает не менее трех целей, подходящим критерием различия является критерий Фридмана [3].

В таблице 1 приведены эмпирическое и критические значения критерия Фридмана, в исследовании был принят достаточно высокий уровень значимости 0,01.

По полученному значению критерия Фридмана определен достаточный уровень статистической значимости результатов исследования 0,01 ($P = 0,01$), т. е. данные результатов являются надежными и могут использоваться для сравнительного анализа.

Структура компонентов продуктивного образа результата по шкале цели «важно» разных групп испытуемых и значение каждого его компонента различны.

Значения критерия Фридмана

№ п/п	Методика исследования	Эмпирическое значение	Критическое значение по уровню значимости		Принятая гипотеза (H_1 или H_0)
			0,05	0,01	
По результатам исследования студентов					
1	Цели профессиональной деятельности по критерию «важно»	26,13	19,68	24,73	H_1
По результатам исследования преподавателей					
2	Цели профессиональной деятельности по критерию «важно»	70,96	19,68	24,73	H_1
3	Цели профессиональной деятельности по критерию «реально»	73,24	19,67	24,72	H_1
По результатам исследования потенциальных работодателей					
4	Цели профессиональной деятельности по критерию «важно»	20,7	19,68	24,73	H_1

Примечание. H_1 – существуют неслучайные различия в оценках экспертов; H_0 – существуют лишь случайные различия в оценках экспертов.

При оценке показателей продуктивного образа результата и стратегий его достижения мы выявляем взаимосвязи на основных уровнях профессионально-образовательного взаимодействия будущих экономистов:

1-й уровень. «Потенциальные работодатели» – внешние эксперты продуктивности деятельности преподавателя вуза;

2-й уровень. «Преподаватели» – преподаватели и студенты;

3-й уровень. «Студенты» – конечный результат, продукт профессиональной деятельности преподавателя.

Структура компонентов продуктивного образа результата по шкале цели «важно»

На 1-м уровне «Потенциальные работодатели» – сравнение компонентов образа результата (шкала «Цели по критерию “важно”») в профессиональной деятельности потенциальных работодателей (рис. 1).

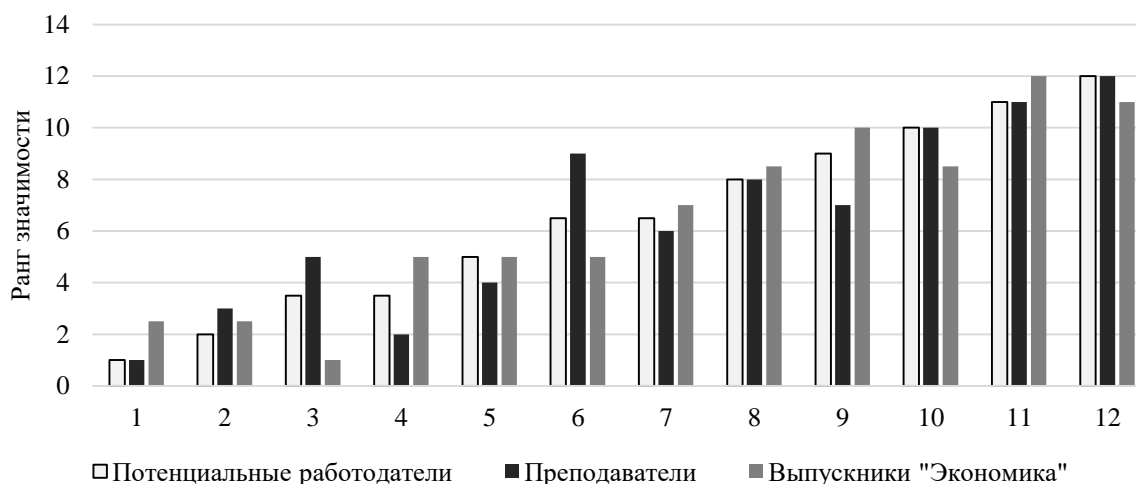


Рис. 1. Представления о продуктивном образе результата потенциального работодателя

В соответствии с этим за идеализированную модель продуктивного образа результата в профессиональной деятельности экономиста мы принимаем результаты оценок потенциальных работодателей. Это объясняется тем, что они являются экспертами уровня качества подготовки и готовности студентов как будущих специалистов. Ранжирование каждого компонента выполнялось по мере возрастания значимости показателя.

Анализ структуры продуктивного образа результата потенциальных работодателей позволяет определить необходимые требования к продуктивности выпускника вуза как к будущему специалисту (см. рис. 1). Наиболее значимыми показателями продуктивного образа результата для потенциального работодателя являются:

- Необходимые умения и технологии по специальности (ранг значимости – 12).
- Необходимые знания по специальности (ранг значимости – 11).
- Владение методами самоорганизации, самообразования, самоконтроля в собственной деятельности (ранг значимости – 10).
- Профессиональные способности у студентов (ранг значимости – 9).
- Сформированная готовность студентов к профессиональной деятельности (ранг значимости – 8).

По выявленным показателям продуктивного образа результата потенциальных работодателей применительно к компетентностному подходу наблюдается наибольшая значимость профессиональных компетенций (hard skills). Однако на современном этапе развития общества, в том числе рынка труда,

нельзя недооценивать важность для будущего экономиста развитость личностно-профессиональных компетенций – soft skills. Поскольку именно они определяют согласно Приказу Минэкономразвития России [13] основу ключевых компетенций в цифровой экономике и, соответственно, профессиональное становление специалиста на этапе получения профессионального образования в вузе. Это, в свою очередь, важно учитывать преподавателю в процессе профессионально-образовательного взаимодействия со студентами на занятиях.

На 2-м уровне «Преподаватели» профессионально-образовательного взаимодействия выявлено, что у преподавателей в сравнении с потенциальными работодателями значительно выше значимость показателя продуктивного образа-результата такого, как «Предлагать и решать творческие задания, проблемные ситуации со студентами (ранг значимости – 9)». Высокая значимость данного показателя, согласно акмеологической теории фундаментального образования Н. В. Кузьминой [6], определяется стремлением преподавателей достигать единого критерия качества образования. Этот показатель целевым образом задает требования к развитию у студентов как будущих специалистов 1) творческих потенциалов, 2) творческой готовности к самостоятельному продуктивному решению профессиональных задач, 3) и как следствие продуктивных стратегий специалиста в профессиональном развитии.

На 3-м уровне «Студенты-выпускники» сравнение показателей образов результатов представлены на рис. 2. За

идеализированную модель продуктивного образа результата студентов как критерия готовности к профессиональной деятельности принимаем результаты оценок студентов-выпускников заочной формы обучения 5-го курса

(выпускников). Поскольку студенты-выпускники заочной формы обучения владеют профессиональными технологиями действующего специалиста и образовательными технологиями студента.

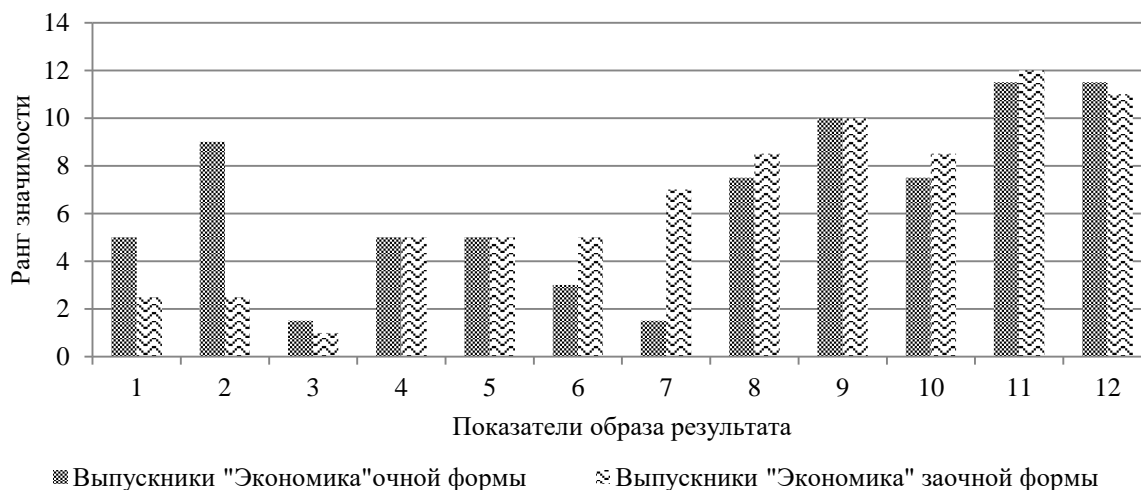


Рис. 2. Представления продуктивного образа результата профессиональной деятельности выпускников по специальности «Экономика»

Анализ данных (см. рис. 2) позволяет определить, что в показателях продуктивного образа результата студентов-выпускников разных форм обучения наблюдаются различия. Для выпускников заочной формы обучения по сравнению с очной формой характерными и наиболее значимыми являются показатели профессионально-творческого развития – это «Выявить и способствовать развитию творческих потенциалов студентов» и «Предлагать и решать творческие задания, проблемные ситуации со студентами». А для выпускников очной формы обучения более значимо наличие способностей к интеграции научно-исследовательской в профессиональной сфере (soft skills) – «Научить студентов успешно сочетать научно-исследовательскую работу и профессиональную деятельность».

Для всех студентов-выпускников продуктивный образ результата в профессиональной деятельности (высокая степень значимости) связан с показателями:

- профессиональные знания, умения и способности (профессиональные компетенции: hard skills) – на рис. 2 показатели 11 и 12;
- готовность студентов к профессиональной деятельности и их самоорганизация, самообразование, самоконтроль в ней (личностно-профессиональные компетенции: soft + hard skills) – на рис. 2 показатели с 8-го по 10-й;
- творческие потенциалы и способность студентов к интеграции разных видов деятельности в профессиональной сфере (личностные компетенции: soft skills) – на рис. 2 показатели с 5-го по 7-й.

Наиболее близкие представления о продуктивном образе-результате к потенциальным работодателям – представления студентов-выпускников 5-го курса заочной формы обучения (выпускников). Однако более значимыми по сравнению с работодателями студенты считают показатели «Выявить и развивать профессиональные способности у студентов» и «Обучать студентов методам исследования продуктивных моделей профессиональной деятельности». Что также демонстрирует значимость личностно-профессионального развития (soft skills) студентов-выпускников как будущего специалиста.

Структура стратегии преподавателей для достижения продуктивного образа результата (цели «реально»)

Достижение выявленных показателей продуктивного образа результата возможно с помощью продуктивных стратегий профессионально-образовательного взаимодействия студентов и преподавателей. Поскольку потенциальные работодатели не владеют практическими профессионально-образовательными технологиями, то за идеализированную модель продуктивных стратегий достижения образа результата в профессиональной деятельности принимаем результаты исследования преподавателей вуза по шкале «Цели «реально»» (рис. 3). Сравним реализуемые стратегии достижения продуктивного образа результата на всех уровнях профессионально-образовательного взаимодействия.



Рис. 3. Стратегии достижения продуктивного образа результата

Анализ данных рис. 3 позволяет определить, что у преподавателей по сравнению с потенциальными работодателями выявлена высокая значимость показателя стратегии продуктивности, такого как «Определить готовность студентов к профессиональной деятельности» (12-й ранг); в меньшей степени значимы показатели – «Обучать студентов конструировать, обосновывать,

проверять, защищать проекты авторской системы деятельности (ВКР)» (6-й ранг) и «Обучать студентов дифференциации и интеграции научных знаний по специальности, которую они осваивают» (4-й ранг).

Стратегии достижения продуктивного образа результата у преподавателей имеют различия в зависимости от их уровня научной квалификации (рис. 4).



Рис. 4. Стратегии достижения продуктивного образа результата преподавателей разной научной квалификации

Результаты анализа стратегий достижения продуктивного образа результата у преподавателей разных научных квалификаций (см. рис. 4) выявил достоверные различия в его компонентах. Достоверность различий определяется расчетом уровня значимости для каждого компонента стратегии достижения образа результата, 0,01 ($P = 0,01$), т. е. данные результатов являются надежными и могут использоваться для сравнительного анализа.

Стратегии достижения образа результата у докторов наук характеризуется значимостью показателей:

- выявить и способствовать развитию творческих потенциалов студентов (9-й ранг значимости);

- обучать студентов методам исследования продуктивных моделей профессиональной деятельности (ранг значимости – 6,5).

Особенностями продуктивных стратегий кандидатов наук являются показатели:

- предлагать и решать творческие задания, проблемные ситуации со студентами (ранг значимости – 11,5).

- выявить и развивать профессиональные способности у студентов (ранг значимости – 11,5).

Для преподавателей без ученой степени характерные признаки продуктивных стратегий:

- обучать студентов конструировать, обосновывать, проверять, защищать проекты авторской системы деятельности (ВКР) (7-й ранг значимости);

- обучать студентов дифференциации и интеграции научных знаний по специальности, которые они осваивают (5-й ранг значимости).

Общие характерные признаки продуктивных стратегий для всех преподавателей – показатели, значимость которых выше 6-го ранга. К таким мы определили 8, 9, 11-й и 12-й показатели (рис. 4).

Выявленные продуктивные стратегии преподавателей позволяют конкретизировать стратегические направления продуктивного профессионально-образовательного взаимодействия со студентами (табл. 2).

Стратегические направления продуктивного профессионально-образовательного взаимодействия

№ п/п	Стратегическое направление*	Способ реализации при взаимодействии преподавателя и студентов
1	Программа деятельности специалиста	Обучать студентов конструировать, обосновывать, проверять, защищать проекты авторской системы деятельности (ВКР)
2	Система связей по целям личности	Выявлять и развивать профессиональные способности у студентов
3	Система ценностей	Обучать профессиональным знаниям, формировать профессиональные компетентности, развивать способности студентов как основного субъекта образования
4	Новые возможности для самореализации творческих потенциалов	Выявлять и способствовать развитию творческих потенциалов студентов Предлагать и решать творческие задания, проблемные ситуации со студентами Обучать студентов дифференциации и интеграции научных знаний по специальности, которые они осваивают
5	Достижение искомого продукта	Обучать студентов методам исследования продуктивных моделей профессиональной деятельности. Определять готовность студентов к профессиональной деятельности

Примечание. * Стратегические направления выявлены в ранних исследованиях [1].

На основе научно-практического анализа показателей продуктивного образа результата в профессиональной деятельности будущего экономиста необходимо определить, что на выбор стратегии преподавателя для достижения продуктивного образа результата влияют: 1) представления (требования) потенциального работодателя, 2) научно-педагогическая квалификация преподавателя, 3) представления о продуктивном образе результата выпускников.

Заключение

Обобщая результаты проведенного исследования структуры продуктивного образа результата профессиональной деятельности будущего экономиста, можно сделать выводы:

– структура компонентов продуктивного образа результата потенциальных работодателей отличается наибольшей значимостью профессиональных компетенций будущих экономистов. Отличие структуры продуктивного образа результата преподавателей определено в развитии у студентов как будущих экономистов творческих потенциалов и их готовности к самостоятельному продуктивному решению профессиональных задач и, как следствие, продуктивных стратегий специалиста в профессиональном развитии. Для структуры продуктивного образа результата студентов как будущих экономистов наиболее значимо наличие профессиональных знаний, умений и способностей;

– на всех уровнях профессионально-образовательного взаимодействия значимыми показателями продуктивного образа результата являются: необходимые знания по специальности; готовность студентов к профессиональной деятельности; необходимые умения и технологии по специальности;

– определены стратегические направления продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов для достижения продуктивного образа результата в профессиональной деятельности экономиста;

– для продуктивного профессионально-образовательного взаимодействия необходимо своевременно определять представления преподавателей и студентов о показателях продуктивного образа результата, стратегиях его достижения в будущей профессиональной деятельности;

– в соответствии с выявленными признаками продуктивного образа результата преподавателю необходимо своевременно актуализировать профессионально-образовательные технологии взаимодействия со студентами на занятиях и моделировать высокопродуктивные системы профессиональной деятельности.

Литература

1. Акмеология: теория, практика и перспективы развития : монография / под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. С. 77 – 97.
2. Голубчиков А. Я., Скороходов А. Н. Философия успеха в образовательном процессе // Агроинженерия. 2011. № 4 (49). С. 50 – 53.
3. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов : учебник. М. : Моск. психол. ин-т : Флинта, 2006. 336 с.
4. Карпов А. В. Психология менеджмента : учеб. для акад. бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2019. 481 с.
5. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для вузов. М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1998. 350с.
6. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования в опыте талантливых преподавателей : монография. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2013. 272 с.
7. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина). Методы акмеологического исследования качества подготовки педагогов : метод. пособие. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 66 с.
8. Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеология – основы профессионализма преподавателя в XXI веке : учеб. пособие. В 3 ч. Ч. 1. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. 200 с.
9. Мормужева Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, дек. 2013 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2013. С. 160 – 163.

10. Панов М. М. Оценка деятельности и система управления компанией на основе КРІ. М. : Инфра-М, 2013. 255 с.
11. Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеологические технологии развития и оценки продуктивности профессионально-образовательной деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. № 3 (39). С. 197 – 208.
12. Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акместратегии и акметехнологии продуктивной деятельности преподавателя профессиональной школы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 1 (29). С. 4 – 11.
13. Приказ Минэкономразвития России от 24.01.2020 № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»» [Электронный ресурс]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/dokumenty/prikaz_minekonomrazvitiya_rossii_ot_24_yanvaryu_2020_g_41.html (дата обращения: 20.09.2022).
14. Якунин В. А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л. : ЛГУ, 1988. 159 с.
15. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы. Киев : Наукова думка, 1977. 275 с.
16. Korshunova I., Pinaev S., Tsaregorodtseva S. (2020) Professionalism of activity: acmeological aspect. SHS Web of Conf. Vol. 87, 00102. DOI: 10.1051/shsconf/20208700102
17. Sagdullaev I., Zhorabekova A., Abilkhairova Zh., et al. (2021) The essence of basic concepts in acmeological science. Collection of Scientific Papers ΛΟΓΟΣ. Vol. 1. DOI: 10.36074/logos-05.02.2021.v4.02.
18. Shenderuk O. (2018) Theoretical analyses of professionalism as psycho-akmeological and pedagogical concept. Scientific journal Criminal and Executive System: Yesterday. Today. Tomorrow. P. 209 – 224. DOI: 10.32755/sjcriminal.2018.01.209

References

1. Akmeologiya: teoriya, praktika i perspektivy` razvitiya : monografiya / pod red. N. V. Kuz`minoj, E. N. Zharinovoj. SPb. : Izd-vo NU «Centr strategicheskix issledovanij», 2018. S. 77 – 97.
2. Golubchikov A. Ya., Skoroxodov A. N. Filosofiya uspeha v obrazovatel`nom processe // Agrozhenneriya. 2011. № 4 (49). S. 50 – 53.
3. Ermolaev O. Yu. Matematicheskaya statistika dlya psixologov : uchebnik. M. : Mosk. psixol. in-t : Flinta, 2006. 336 s.
4. Karpov A. V. Psixologiya menedzhmenta : ucheb. dlya akad. bakalavriata. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Yurajt, 2019. 481 s.
5. Klimov E. A. Vvedenie v psixologiyu truda : ucheb. dlya vuzov. M. : Kul`tura i sport, YuNITI, 1998. 350s.

6. Kuz`mina N. V. Akmeologicheskaya teoriya fundamental`nogo obrazovaniya v opy`te talantlivy`x преподаvatelej : monografiya. SPb. : Izd-vo NU «Centr strategicheskix issledovanij», 2013. 272 s.
7. Kuz`mina N. V. (Golovko-Garshina). Metody` akmeologicheskogo issledovaniya kachestva podgotovki pedagogov : metod. posobie. M. : Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2002. 66 s.
8. Kuz`mina N. V., Pautova L. E., Zharinova E. N. Akmeologiya – osnovy` professionalizma преподаvatel'ya v XXI veke : ucheb. posobie. V 3 ch. Ch. 1. SPb. : Izd-vo NU «Centr strategicheskix issledovanij», 2018. 200 s.
9. Mormuzheva N. V. Motivaciya obucheniya studentov professional`ny`x uchrezhdenij // Pedagogika: tradicii i innovacii : materialy` IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, dek. 2013 g.). Chelyabinsk : Dva komsomol`cza, 2013. S. 160 – 163.
10. Panov M. M. Ocenka deyatel`nosti i sistema upravleniya kompaniej na osnove KPI. M. : Infra-M, 2013. 255 s.
11. Pautova L. E., Zharinova E. N. Akmeologicheskie texnologii razvitiya i ocenki produktivnosti professional`no-obrazovatel`noj deyatel`nosti // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. 2021. T. 10. № 3 (39). S. 197 – 208.
12. Pautova L. E., Zharinova E. N. Akmeostrategii i akmetexnologii produktivnoj deyatel`nosti преподаvatel'ya professional`noj shkoly` // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. 2019. T. 8. № 1 (29). S. 4 – 11.
13. Prikaz Mine`konomrazvitiya Rossii ot 24.01.2020 № 41 «Ob utverzhdenii metodik rascheta pokazatelej federal`nogo proekta «Kadry` dlya cifrovoj e`konomiki» nacional`noj programmy` “Cifrovaya e`konomika Rossijskoj Federacii”» [E`lektronny`j resurs]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/dokumenty/prikaz_minekonomrazvitiya_rossii_ot_24_yanvarya_2020_g_41.html (data obrasheniya: 20.09.2022).
14. Yakunin V. A. Obuchenie kak process upravleniya. Psixologicheskie aspekty`. L. : LGU, 1988. 159 s.
15. Yacenko A. I. Celepolaganie i idealy`. Kiev : Naukova dumka, 1977. 275 s.
16. Korshunova I., Pinaev S., Tsaregorodtseva S. (2020) Professionalism of activity: acmeological aspect. SHS Web of Conf. Vol. 87, 00102. DOI: 10.1051/shsconf/20208700102
17. Sagdullaev I., Zhorabekova A., Abilkhairova Zh., et al. (2021) The essence of basic concepts in acmeological science. Collection of Scientific Papers ΛΟΓΟΣ. Vol. 1. DOI: 10.36074/logos-05.02.2021.v4.02.
18. Shenderuk O. (2018) Theoretical analyses of professionalism as psycho-akmeological and pedagogical concept. Scientific journal Criminal and Executive System: Yesterday. Today. Tomorrow. P. 209-224. DOI: 10.32755/sjcriminal.2018.01.209

Pautova L. E.

THE STRUCTURE OF THE PRODUCTIVE IMAGE OF THE RESULT OF THE FUTURE ECONOMIST'S PROFESSIONAL ACTIVITY

The purpose of the study is to identify the structural components of the productive image of the result of the future economist's professional activity and the indicators of his achievement while studying at a university. In this study, a theoretical-methodological and system-logical analysis of the concepts of "goal", the goals of professional activity and self-determination of a specialist in it, "productive image of the result" is carried out, the representations of the productive image of the result of the main subjects of education in higher education and strategies for achieving it in the process of professional training of students are studied. Research methods: theoretical, logical, scientific-practical and statistical analysis, acmeological rating test, ranking, statistical data processing, data analysis and generalization, systematization and interpretation of research results. Results, conclusions of the study: the features (differences) in the structure of productive images of the result of professional activity at different levels of interaction are revealed: potential employers, teachers, graduate students; the signs of conformity of the productive image of the result at all levels of professional and educational interaction are revealed; strategic directions of interaction between teachers and students to achieve a productive image of the result in the future professional activity of the economist are determined.

Key words: goal setting, result image, strategies, teacher productivity, readiness for activity.

УДК 159.9

К. Ю. Чаюн, Е. Н. Малова

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ САМООТНОШЕНИЯ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Цель исследования – выявить взаимосвязи между компонентами отношения подростка к себе и особенностями его учебной мотивации. Доказано, что у испытуемых девятиклассников с низким уровнем мотивации учения ее характеристики взаимосвязаны с развитием части компонентов самосознания – самоуважением и самопониманием. У подростков со средней и высокой выраженностью учебной мотивации установлены корреляционные связи с элементами всех трех уровней самооотношения: глобальным отношением личности к себе, аутосимпатией, восприятием и ожиданием отношения других к себе, самоуверенностью, саморуководством, самопринятием, исключая самоинтерес и самообвинение.

Ключевые слова: уровни самосознания, самооотношение, учебная мотивация, подростки, обучающиеся.

Введение. Понятие мотивации наиболее распространено и хорошо изучено в психологии. Мотивация представляет собой «совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность» [2, с. 43]. Она играет ключевую роль в определении успешности какой-либо деятельности, в том числе и учебной.

В современном школьном образовании не исчезают проблемы с развитием учебной мотивации учеников. Отсутствие желания учиться и интереса к процессу учения сегодня признают не только педагоги школ, родители, но и сами школьники.

Т. О. Гордеева, опираясь на результаты опроса ОНФ 2018 г., где приняли участие 2,5 тысячи школьников 13 – 18 лет, установила, что около половины опрошенных подростков (48 %) отмечают нехватку интересных предметов в школе и постоянный рост нагрузки при этом, а 16 % посещают школу по принуждению. Лишь 28 % учеников нравятся ходить в школу [3].

Перед педагогической практикой стоит задача поиска методов преодоления низкой учебной мотивации у подростков с учетом релевантных для данного возраста психологических механизмов. Поэтому актуальной исследовательской задачей видится поиск взаимосвязей между выраженностью учебной мотивации современного подростка и его развивающимся самосознанием как центральным новообразованием возраста. Исследования в этом проблемном поле могут способствовать росту компетенций педагогов в сопровождении совершенствования учебной деятельности подростков, развития

их личности и ее адаптации к обновляющимся социальным условиям.

Психическим новообразованием подросткового возраста является развитие самосознания от чувства взрослости до формирования образа себя и самооотношения. Возрастной период сензитивен к становлению представления о себе, так как у детей происходит закрепление ранее сложившихся критериев оценочного и эмоционально-ценностного отношения к себе под влиянием множества факторов. Такими факторами, по А. М. Прихожан [5], могут выступать: собственный социально-психологический статус, стиль отношений с родителями, педагогические оценки, отношение «значимых других» и т. д.

В исследовании Е. А. Шерешковой и М. Г. Курочкиной 2018 г. установлено, что для многих подростков характерно конфликтное отношение к себе, при котором обнаружен неустойчивый интерес и симпатия к себе. Такие дети сталкиваются с трудностями в понимании себя и самоконтроле, зачастую обесценивают свои достижения, они не уверены в себе и своих силах, считают негативным отношение окружающих к ним [6]. В целом современные исследования отношения подростков к себе отмечают формирование позитивного самооотношения как первостепенную задачу в психолого-педагогической работе с детьми данного возраста. Самоотношение как нуклеарное образование самосознания определяет характер деятельности подростков и их общения. В позитивном своем варианте оно позволяет быть уверенной в себе, активной, самостоятельной и инициативной личностью.

Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязи компонентов самосознания и уровней учебной мотивации в подростковом возрасте.

Методика исследования. В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов ($n = 20$) МБОУ СОШ № 7 г. Киржача Владимирской области.

Психодиагностическим инструментарием выбраны опросник М. И. Лукьяновой и Н. В. Калининой

«Методика изучения мотивации учения старших подростков на этапе окончания средней школы» [4] и опросник В. В. Столина и С. Р. Пантлеева «Методика исследования самооотношения» [1].

Обсуждение результатов. На первом этапе исследования установились средние значения параметров учебной мотивации для всей выборки (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения показателей мотивации учения испытуемых (методика М. И. Лукьяновой и Н. В. Калининой)

Показатель мотивации учения	Среднее по выборке	Стандартное отклонение по выборке
Личностный смысл учения	19,70	± 6,55
Способность к целеполаганию	17,95	± 6,98
Направленность на познавательную / социальную сферы	16,60	± 5,92
Итоговый уровень учебной мотивации	54,25	± 16,77
Внутренняя (+) / внешняя (-) мотивация	17,00	± 11,29
Стремление к достижению успеха (+) / недопущению неудачи (-)	3,00	± 16,89
Активная (+) / пассивная (-) реализация мотивов в поведении	11,00	± 16,19

Далее выявлены частоты выборов основных учебных мотивов у группы исследуемых школьников. Процентное соотношение между всеми мотивами таково: познавательный – 26 %, социальный – 7 %, позиционный – 39 %, оценочный – 17 %, игровой – 6 %, внешний – 5 %.

Анализ результатов, касающихся мотивационной сферы подростков в учебной деятельности, позволяет констатировать среднюю силу личностного смысла учения и степени развитости целеполагания. Несмотря на лидерство позиционного мотива,

определена направленность мотивации выборки на познавательную сферу. Внутренняя мотивация доминирует над внешней, активная реализация мотивов учения выражена на среднем уровне, а стремления к достижению успеха и недопущению неудачи уравновешены. Итоговый уровень учебной мотивации испытуемых соответствует норме.

На втором этапе исследования определились средние значения компонентов самооотношения в результатах выборки (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения характеристик самоотношения испытуемых
(методика В. В. Столина и С. Р. Пантिलеева)

Характеристика самоотношения	Среднее по выборке	Стандартное отклонение по выборке
Глобальное самоотношение	17,25	± 3,18
Самоуважение	9,35	± 2,80
Аутосимпатия	8,55	± 3,10
Ожидаемое отношение от других	9,10	± 2,34
Интегральный самоинтерес	6,25	± 1,41
Самоуверенность	4,45	± 1,50
Отношение других	5,40	± 1,19
Самопринятие	4,85	± 1,63
Саморуководство	4,35	± 1,60
Самообвинение	3,95	± 1,85
Самоинтерес	5,25	± 1,74
Самопонимание	3,30	± 1,63

Оценка показателей, характеризующих отношение подростков к себе, фиксирует высокий уровень глобального самоотношения, указывающий на принятие себя, развитое чувство «за» свою личность. При этом для всей выборки установлены низкая самоуверенность, заниженные ожидания положительного отношения к себе и низкое самообвинение. Такие компоненты самосознания, как аутосимпатия, самоинтерес, самопонимание, саморуководство,

самопринятие и самоуважение, имеют средний уровень выраженности.

После первичного анализа выборка поделена по итоговому уровню учебной мотивации на две группы: группа № 1 – низкий уровень (6 чел.), группа № 2 – средний и высокий уровни (14 чел.).

Использование U-критерия Манна – Уитни установило достоверные различия в результатах выделенных групп по некоторым компонентам мотивации учения (при $p \leq 0,01$) (табл. 3).

Таблица 3

Значимые отличия параметров, характеризующих учебную мотивацию в группах № 1 и 2

Параметр учебной мотивации	Группа		U _{эмп}
	№ 1	№ 2	
Личностный смысл учения	12,17 ± 4,92	22,93 ± 4,01	3,5
Способность к целеполаганию	9,67 ± 2,73	21,50 ± 4,80	2
Направленность на познавательную/социальную сферы	10,33 ± 3,08	19,29 ± 4,65	3
Внутренняя (+) / внешняя (-) мотивация	6,67 ± 10,33	21,43 ± 8,64	10,5

Обнаруженные статистически значимые различия между группами указывают на развитость у подростков со

средним и высоким уровнем учебной мотивации более высокого личностного смысла учения, способности к

целеполаганию, направленности на познавательную сферу и преобладание внутренней мотивации.

С помощью корреляционного анализа по Пирсону выявлены следующие статистически достоверные взаимосвязи в результатах группы № 1 (наглядно на рис. 1):

- высокое самоуважение сопряжено

с развитым целеполаганием ($r_{xy} = 0,94$, $p \leq 0,05$) и редким проявлением оценочного мотива ($r_{xy} = -0,86$, $p \leq 0,05$);

- сформированное самопонимание сочетается с внутренней мотивацией ($r_{xy} = 0,83$, $p \leq 0,05$), сильной способностью к целеполаганию ($r_{xy} = 0,86$, $p \leq 0,05$) и низкой выраженностью оценочного мотива ($r_{xy} = -0,86$, $p \leq 0,05$).

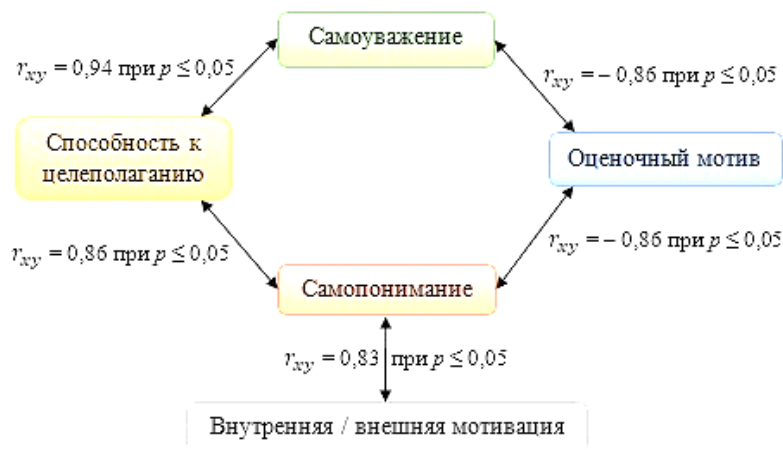


Рис. 1. Статистически достоверные корреляционные связи исследуемых параметров в результатах группы № 1

Итак, оценочный мотив как ведущий в структуре мотивов учения подростков данной группы отрицательно влияет на самоуважение и самопонимание. Стоит допустить, что психологическая и социальная значимость оценки для учащихся сформирована еще в начальной школе, в том числе и благодаря оценочной деятельности учителя. В подростковом возрасте такая мотивация вредит становлению самооотношения в процессе учебной деятельности; педагогам целесообразно избегать установки на оценку как на цель учения, как на критерий отношения к

школе и учителю и способствовать развитию внутренней мотивации.

Сформированное целеполагание у таких подростков положительно взаимосвязано с самоуважением и самопониманием.

Статистически значимые взаимосвязи параметров самооотношения и учебной мотивации подростков в группе № 2 следующие (наглядно на рис. 2):

- направленность мотивации на познавательную сферу сосуществует с большой аутосимпатией ($r_{xy} = 0,66$, $p \leq 0,01$), развитым самопринятием ($r_{xy} = 0,57$, $p \leq 0,05$), интегральным чувством «за» собственное «Я» ($r_{xy} = 0,65$,

$p \leq 0,05$) и положительным отношением других в адрес «Я» ($r_{xy} = 0,57, p \leq 0,05$);

- выстроенное целеполагание сопряжено с высоким саморуководством ($r_{xy} = 0,67, p \leq 0,01$) и глобальным самоотношением ($r_{xy} = 0,67, p \leq 0,01$);

- активная реализация учебных мотивов в поведении сопряжена с большим самоуважением ($r_{xy} = 0,71, p \leq 0,01$) и саморуководством ($r_{xy} = 0,60, p \leq 0,05$);

- положительное отношение других в адрес «Я» сосуществует со стремлением к достижению успеха ($r_{xy} = 0,61, p \leq 0,05$);

- сформированная самоуверенность сочетается с частым проявлением познавательного мотива ($r_{xy} = 0,57,$

$p \leq 0,05$) и редким – игрового мотива ($r_{xy} = -0,56, p \leq 0,05$);

- сильный личностный смысл учения сочетается с интегральным чувством «против» собственного «Я» ($r_{xy} = -0,60, p \leq 0,05$) и низким саморуководством ($r_{xy} = -0,54, p \leq 0,05$);

- высокая выраженность социального мотива сопряжена с развитым самопониманием ($r_{xy} = 0,64, p \leq 0,05$) и положительными ожиданиями отношения к себе ($r_{xy} = 0,68, p \leq 0,01$);

- внутренняя мотивация сосуществует с позитивными ожиданиями отношения к себе ($r_{xy} = 0,62, p \leq 0,05$).

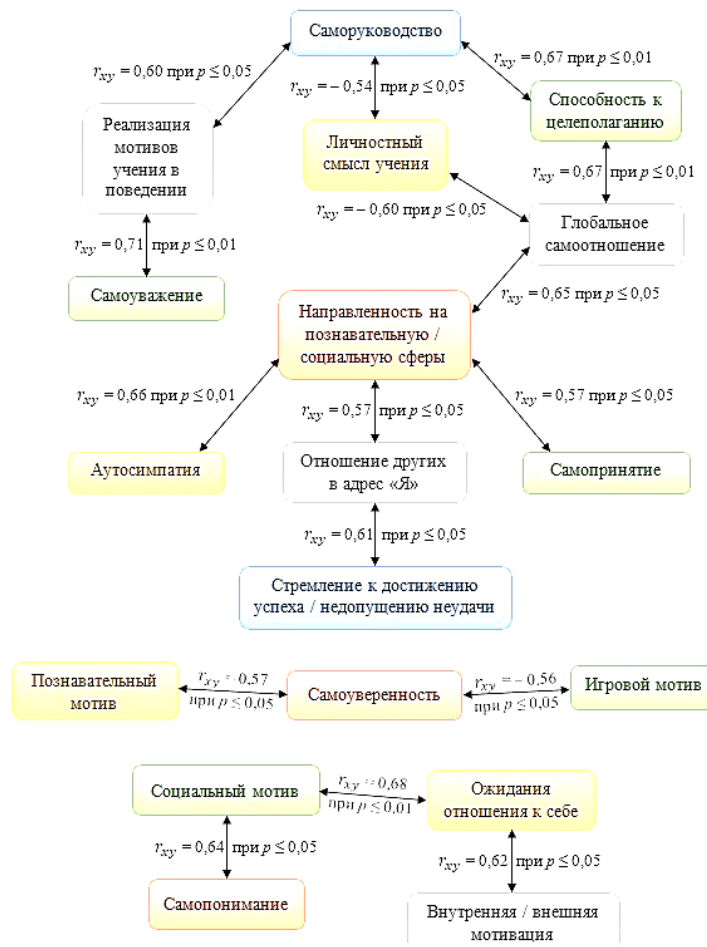


Рис. 2. Статистически достоверные корреляционные связи исследуемых параметров в результатах группы № 2

Как видно, структура корреляционных связей для данной группы разветвлена и связана с тремя уровнями самоотношения. Можно предположить, что осмысление подростком самого себя, личностного смысла «Я» наращивает его учебную мотивацию. При этом проявляется базовое внутреннее чувство «за» собственное «Я», дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии и ожиданиям отношения к себе. Конкретными действиями в адрес «Я» (самоуверенностью, самопониманием, саморуководством, самопринятием, восприятием отношения других) подкрепляется овладение общими учебными навыками и умениями, касающимися саморегуляции, межличностной коммуникации, самореализации и познавательной активности.

Интерпретация имеющихся у личностного смысла учения отрицательных корреляционных связей нуждается в дополнительном исследовании подростков.

Сравнение корреляций выделенных групп позволяет установить, что наиболее чувствительными к влияниям учебного процесса характеристиками учебной мотивации школьников в подростковом возрасте выступают их способность к целеполаганию и внутренняя / внешняя мотивация и компоненты самоотношения – самоуважение и самопонимание.

Предполагаем, что обнаруженные в общей выборке особенности отношения подростков к себе и выраженность учебной мотивации объясняются качеством образования, обеспеченным педагогической системой данной школы, а также спецификой регионального компонента социализации этих детей.

При этом педагогическая работа главным образом ориентирована на успешность учеников в учебной деятельности. Выявлена важность формирования отношения подростка к себе через учебную активность.

Выводы. Установленные в ходе исследования результаты позволяют сделать следующие выводы.

У 70 % испытуемых подростков итоговый уровень учебной мотивации является средним или высоким, что указывает на положительное отношение выборки к процессу учения, успешную реализацию многими школьниками учебной деятельности, а также хорошую развитость целеполагания.

В части отношения девятиклассников к себе выявлена благоприятная тенденция – высокий уровень глобального самоотношения, что говорит о принятии и одобрении себя, поддержке своего «Я». Связываем это с особенностями социализации современных подростков, уровень удовлетворения потребностей которых определяет оптимальные условия для ощущения самооценности как основы формирующегося самоотношения.

У современных подростков с устойчивой учебной мотивацией учебная деятельность остается важнейшей активностью и жизненной сферой, связанной с формирующимся в этом возрасте самоотношением. Ее реализация позволяет выражаться недифференцированному чувству «за» себя, дифференцироваться элементам самоотношения (аутосимпатии, ожидаемому отношению других, самоуважению), осуществлять конкретные действия в отношении «Я» (самоуверенность, самопринятие, саморуководство, самопонимание, восприятие

отношения других к себе). Разветвленные корреляционные связи между характеристиками мотивации учения и компонентами самосознания трех уровней указывают на важность педагогического внимания к сопровождению развития этих феноменов.

Связь учебной деятельности с самоотношением у низкомотивированных подростков существует только по двум компонентам самосознания – самоуважению и самопониманию. Работа педагога с целеполаганием на уроке, возвращением внутренней мотивации, педагогической поддержкой, продвижением в освоении предметного содержания может помочь подростку понимать и уважать себя. Коррекционная работа с оценочными мотивами, не способствующими развитию самоуважения и самопонимания подростка, необходима еще на этапе начальной школы и в диалоге с родителями (развитие структуры учебной деятельности, подкрепление любознательности и познавательного интереса, развитие критического мышления).

В части общих рекомендаций по состоянию учебной мотивации наряду с критерием успешности в учебной деятельности важен учет возрастных особенностей детей данного возраста. Акцент в работе с подростками вы-

страивается на содействии формированию центрального психического новообразования – самоотношения, что в свою очередь будет развивать устойчивую учебную мотивацию. Оптимальны конструктивный стиль взаимодействия учителя с обучающимися; целесообразна коллективно-распределенная учебная деятельность, релевантная ведущей деятельности подростка.

Система сопровождения развития самоотношения предполагает работу по психолого-педагогической поддержке подростков с проведением системы коммуникативных тренингов самопознания и совершенствования поведенческих навыков.

Таким образом, изучение компонентов самоотношения и учебной мотивации подростков, выявление взаимосвязей между данными феноменами позволяют педагогическому сообществу понимать важность и возможность содействия развитию учебной деятельности учащегося и становлению позитивного представления современного подростка о себе. Учет установленных в исследовании взаимозависимостей дает возможность создать эффективную систему психолого-педагогической работы по продуктивным изменениям учебной мотивации подростка и его растущего самосознания (позитивного образа себя).

Литература

1. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике : учеб. пособие. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. 216 с.
2. Горбач Н. С. Мотивация в психологии: история и современное состояние проблемы // Молодой ученый. 2021. № 3 (345). С. 42 – 44.
3. Гордеева Т. О. Мотивация школьников XXI века: практические советы : метод. пособие. М. : Вклад в будущее, 2022. 135 с.
4. Лукьянова М. И., Калинина Н. В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерий и диагностика. М. : ТЦ Сфера, 2004. 208 с.

5. Толстых Н. Н., Прихожан А. М. Психология подросткового возраста : учеб. и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2022. 406 с.
6. Шерешкова Е. А., Курочкина М. Г. Психологические механизмы формирования позитивного самоотношения в подростковом возрасте // Вестник ШГПИУ. 2018. № 3 (39). С. 142 – 147.

References

1. Gluxanyuk N. S. Praktikum po psixodiagnostike : ucheb. posobie. M. : MPSI ; Voronezh : MODE`K, 2005. 216 s.
2. Gorbach N. S. Motivaciya v psixologii: istoriya i sovremennoe sostoyanie problemy` // Molodoj ucheny`j. 2021. № 3 (345). S. 42 – 44.
3. Gordeeva T. O. Motivaciya shkol`nikov XXI veka: prakticheskie sovery` : metod. posobie. M. : Vklad v budushhee, 2022. 135 s.
4. Luk`yanova M. I., Kalinina N. V. Psixologo-pedagogicheskie pokazateli deyatel`nosti shkoly` : Kriterij i diagnostika. M. : TCz Sfera, 2004. 208 s.
5. Tolsty`x N. N., Prixozhan A. M. Psixologiya podrostkovogo vozrasta : ucheb. praktikum dlya vuzov. M. : Yurajt, 2022. 406 s.
6. Shereshkova E. A., Kurochkina M. G. Psixologicheskie mexanizmy` formirovaniya pozitivnogo samootnosheniya v podrostkovom vozraste // Vestnik ShGPU. 2018. № 3 (39). S. 142 – 147.

K. Yu. Chayun, E. N. Malova

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMPONENTS OF SELF-ATTITUDE AND EDUCATIONAL MOTIVATION OF ADOLESCENTS

The purpose of the study is to identify the relationship between the components of the adolescent's attitude to himself and the features of his educational motivation. It is proved that in the subjects of ninth-graders with a low level of motivation of learning, its characteristics are interrelated with the development of part of the components of self-awareness – self-esteem and self-understanding. In adolescents with medium and high severity of educational motivation, correlations have been established with the elements of all three levels of self-attitude: the global attitude of the individual to oneself, autosympathy, perception and expectation of the attitude of others to oneself, self-confidence, self-leadership, self-acceptance, excluding self-interest and self-blame.

Key word: levels of self-awareness, self-attitude, educational motivation, adolescents, pupils.

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 37.01

*В. П. Рытиков, А. В. Преснякова,
Е. С. Иванова, Л. М. Перминова*

УРОК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Современная ситуация в российском образовании характеризуется аксиологическим поворотом к фундаментальным ценностям России, ценностям отечественной системы воспитания; в образовательных стандартах ФГОС 3.0 выделены направления воспитания в школьном образовательном процессе. Среди задач духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания, интеллектуального развития школьников эстетический компонент занимает не столь значительное место. Взаимосвязи эстетического, интеллектуального и речевого развития учащихся на уроках в начальной школе посвящена статья.

Ключевые слова: начальная школа, эстетическое восприятие, эстетическое чувство, эстетическое сознание, интеллектуальное и речевое развитие, текст, урок, субъект-свидетель.

Гармоническое развитие личности достигается освоением наук и искусств в культурологическом составе содержания образования (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский) посредством активного участия в инвариантных видах деятельности: познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, трудовой, эстетической и физической (В. С. Леднев) как в бинарно-интегративной системе (Л. М. Перминова) [8, с. 133 – 149]. Системный, деятельностный и ценностно-ориентированный характер обучения позволяет выделить в качестве стержневых направлений развития современного ученика эстетическое, интеллектуаль-

ное и речевое развитие, отвечающее духовной сущности человека. Методологическую основу их взаимосвязи составляет принцип единства эмоционального и рационального в познании и деятельности, а также положение о коммуникативной природе человека (Н. Н. Моисеев, Б. Б. Славин). Задумываясь над словами великого философа о том, что «нравственность начинается с красоты» (Г. В. Ф. Гегель), мы обращаем внимание на эмоциональный характер восприятия предметов и явлений окружающего мира, эстетическое чувство, возникающее при этом восприятии, его переживание и попытку речевого самовыражения как понима-

ния происходящего в нас самих. Особенно яркими бывают эстетические впечатления и переживания в детстве. В. А. Сухомлинский писал, что «ребенок по своей природе – пытливым исследователем, открывателем мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и в игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям» [11, с. 65]. Придавая огромное значение чтению в начальной школе, сказочным образам, природе, Василий Александрович отмечал значение обучающей ситуации как фактора, способствующего развитию умения «мыслить словами» («ребенок учится мыслить словами»). В. А. Сухомлинский раскрыл психолого-дидактический механизм умственного воспитания, который, по его мнению, включает: исследовательский подход к изучению и освоению знания на уроках, активное познание природы и труда; эмоциональное восприятие; практическое использование результатов познания.

Среди ключевых задач в области духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания, развития интеллектуального потенциала студентов и школьников, сотрудничества и коммуникативной культуры эстетический компонент занимает достаточно скромное место. Даже по итогам реформы образования в СССР (1984 г.) предметы эстетического цикла составляли 5,3 % в сравнении с предметами ЕНУ-цикла (36,6 %) и предметами гуманитарного цикла (40,3 %); остальное время отводилось предметам трудового обучения и военно-политической подготовки.

В XXI веке разработаны Программа воспитания в современной школе и Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования (научный коллектив под руководством члена-корреспондента РАО Н. Л. Селивановой) в 2021 – 2022 гг. [10].

Педагогическая значимость художественно-эстетического компонента в развитии личности велика, поскольку чувство есть начало рационального в познании мира и самого субъекта, его осмысления и понимания. Роль эстетического в образовании, воспитании и развитии личности раскрыта в работах философов (М. С. Каган, Ю. М. Лотман) [5; 7], психологов (Л. С. Выготский, Ф. Е. Василюк) [1; 2], педагогов (Б. Т. Лихачев и др.) [6; 11]. Диалектика эстетического в развитии личности включает эстетическое *чувство*, вызывающее эстетическое *переживание*, способствующее развитию духовно-эстетических потребностей. «*Эстетическая потребность* проявляется как устойчивая нужда в общении с художественно-эстетическими ценностями, в переживании духовно-эстетических состояний», влияя на формирование *эстетического сознания*, включающего эстетическое отношение к действительности, к искусству» [6, с. 321]. Центральное звено эстетического сознания есть *эстетический идеал* – «социально обусловленное представление о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, искусстве... Эстетическое сознание в единстве с эстетическим чувством рождает *художественно-эстетический вкус*» [6, с. 321]. Процесс развития эстетического начала в человеке имеет активно-деятельностный характер

и опирается на взаимосвязь эстетического, интеллектуального и речевого. Эта идея может быть успешно реализована в процессе освоения ФГОС третьего поколения.

ФГОС 3.0 представляют собой высокую степень интеграции универсальных учебных действий (УУД), содержательно коррелирующих с дидактическим форматом общеучебных умений и навыков (ОУУН), т. е. с организационными, информационными, интеллектуальными и коммуникативными умениями, обеспечивающими достижение личностных, метапредметных и предметных результатов при условии высокой учебной активности школьника. Новым является выделение направлений воспитания – гражданско-патриотического, духовно-нравственного, эстетического, трудового, экологического и других, среди которых эстетическое воспитание занимает высокую позицию; метапредметные результаты сгруппированы по видам УУД (*УУ/универсальные учебные познавательные действия, УУ коммуникативные действия, УУ регулятивные действия*). Предметные результаты: а) конкретизированы по каждой дисциплине и предметной области, б) установлены как требования на базовом или углубленном уровне, сформулированы в логике деятельностного подхода, как учебные действия с предметным материалом (описать, определить и т. д.). Последнее очень важно для конструирования и анализа урока, поскольку указывает на обращение к познавательным функциям научного знания: описательной, объяснительной, предсказательной. Это означает, что де-

ятельностный характер усвоения предметного материала ориентирован на системное использование лексических структур «что, где, когда, какой, сколько, как?» – для описания изучаемых объектов; «отчего, почему, зачем, с какой целью»? – для объяснения объектов (явлений, фактов и др.); «что будет, если...?» – для предсказания явлений, событий, фактов. Следовательно, логическая составляющая является основой и в реализации направлений воспитания, и в достижении метапредметных и предметных результатов. Таким образом, эстетическое, интеллектуальное и речевое развитие учащихся как отражение взаимосвязи эмоционально-чувственной сферы, мышления и речи обучающегося имеют целостное основание в виде духовных, нравственных и ментальных ценностей, имеющих практико-ориентированный характер. Философски это описывается как взаимосвязь Истины, Добра и Красоты.

В содержании урока высокие философско-аксиологические начала не видны в явной форме, но в условиях грамотно выстроенного взаимодействия учителя и учащихся с содержанием изучаемого материала они непременно оставляют глубокий след в сознании и чувствах учащихся, проявляясь в различных видах деятельности. Совершенно очевидно, что значимость подобного взгляда на гармоническое развитие личности каждого обучающегося тем выше, чем раньше начата систематическая работа по формированию интеллектуального, эстетического и речевого развития учащихся, т. е. в начальной школе. Дошкольное образование, безусловно, значимо в этой кон-

цепции, но урок как основная форма организации учебного процесса является дидактико-методическим базисом и важнейшим условием достижения целей обучения. В свете изложенного о ФГОС 3.0 можно говорить об их адаптивно-развивающей функции в отношении гармонического развития личности учащихся начальной школы на основе взаимосвязи эстетического, интеллектуального и речевого как образовательных ресурсов учителя и учащихся в работе по освоению содержания образования.

Среди выделенных ресурсов предметный содержательный ресурс – эстетический ресурс, который в учебном плане общеобразовательной школы представлен предметами: музыка (1 – 6-й классы), ИЗО (1 – 6-й классы), основы религиозных культур и светской этики (4-й класс), основы духовно-нравственной культуры народов России (5 – 6-й классы), МХК (7-й класс). На изучение каждого из этих предметов – от начальной до старшей школы – выделено по одному часу в неделю. Определенную нравственно-эстетическую «нагрузку» несут учебные предметы «литературное чтение» и «литература», «основы риторики», курс внеурочной деятельности «Осмысленное чтение». В содержании ФГОС 3.0 методологически значимым в гармоническом развитии личности является новая позиция «Ценности научного познания» (42.1.8): ориентация на современную систему научных представлений о закономерностях развития человека, природы, общества, взаимосвязь человека с природной и социальной средой; овладение языковой и читательской культурой,

овладение основными умениями исследовательской деятельности, осмысление опыта, наблюдений, поступков и стремление совершенствовать пути достижения индивидуального и коллективного благополучия. В этих условиях эффект гармонического развития будет зависеть от специфики познавательной деятельности учащихся, от степени их самостоятельности, творческой, – т. е. от методов обучения. ФГОС 3.0 позволяют выбрать развивающие методы обучения, требующие применения умений эвристической и исследовательской деятельности.

Во всех группах метапредметных результатов выделяются такие общеучебные умения, как умение распознавать, анализ, синтез, оценка, формулирование рисков (нарушение безопасного социального контента); выявлять закономерности явлений и процессов, осуществлять классификацию по основанию «существенный признак», сравнение, сопоставление, обобщение; выбор критериев, сравнение, сопоставление, установление причинно-следственных связей; использовать вопросы (!) как базовый исследовательский инструмент познания; формулировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других; прогнозировать возможное дальнейшее развитие процессов, событий, ситуаций в известных и новых контекстах; работа с информацией. Выделенный блок умений, интерпретированных как УУД, указывает на взаимосвязь интеллектуальных и информационных ОУУН, функционально соответствующих содержанию познавательной деятельности.

Новое в содержании метапредметных результатов – выделение *эмоционального интеллекта* – эта позиция существенно подкрепляет работу учеников по освоению эстетического компонента в изучаемых объектах – литературно-художественных, музыкальных и изобразительных произведениях, способствуя внутреннему раскрепощению, эстетическому самовыражению, речевой деятельности с ее выразительностью, эмоциональностью, лексическим богатством, способствуя постепенному и неуклонному воспитанию внутренней культуры ученика. В этом плане неисчерпаемы возможности урока. Приведем пример сценария урока развития речи в 3-м классе ГБОУ «Школа № 1504» (учитель Преснякова Анна Владимировна).

Сценарий урока в 3-м классе «Обучающее сочинение по картине И. С. Остроухова «Золотая осень»

Тема урока: обучающее сочинение по картине И. С. Остроухова «Золотая осень».

Цель урока: обучение учащихся умению письменно излагать свои мысли и чувства, т. е грамотности.

Задачи:

Образовательные: формировать умение строить текст-описание в определённой композиционной форме с использованием разнообразных речевых средств; совершенствовать орфографический навык; формировать понимание необходимости учебного материала для жизни.

Развивающие: развивать творческое воображение детей, чувство прекрасного и умение выразить его лексическими средствами в устной и письменной речи.

Воспитательные: воспитывать «чувство языка», любовь к родному

языку, родной природе активное отношение к прекрасному.

Планируемые результаты. На уроке планируется достижение результатов в их взаимосвязи:

– *личностных УУД* – воспринимать и ценить произведения изобразительного искусства; воспринимать прекрасное и реагировать на него.

– *регулятивных УУД* – планировать алгоритм выполнения деятельности, самостоятельно оценивать результат;

– *познавательных УУД* – анализировать, делать выводы, сравнивать; извлекать информацию, представленную в разных формах (текст, таблицы, иллюстрации, репродукции); правильно строить предложения, грамотно излагать свои мысли; воспринимать картину как произведение искусства; уметь передавать художественное, эстетическое и эмоциональное содержание картины; самостоятельно делать выводы;

– *коммуникативных УУД* – участвовать в диалоге; слушать и понимать других, высказывать свою точку зрения; уметь строить текст в определённой композиционной форме, оформлять свои мысли в устной и письменной речи.

Учебный предмет: развитие речи.

Форма организации обучения: урок.

Тип урока: урок обобщения и систематизации знаний.

Оборудование: репродукция картины И. С. Остроухова «Золотая осень», видеоролик «И. Бунин “Листопад”», презентация с технологическим приемом «Лупа», карточки для учащихся «План сочинения», карточки для учащихся «Лексический материал к сочинению».

Ход урока

I. Организационный момент. Мотивация учащихся и подготовка к работе на уроке. Традиционное обращение в формате приветствия: «Добрый день, дорогие ребята. Я рада вновь видеть ваши лица, ваши улыбки и надеюсь, что это взаимно. Давайте подарим друг другу и нашим гостям свои улыбки и тогда непременно урок принесёт нам всем радость общения. Пожелаем друг другу успехов в учении!»

II. Этап актуализации знаний, завершающийся целеполаганием.

Учитель: – Ребята, сегодня на уроке мы продолжим работать над развитием речи. Вспомните, пожалуйста, что такое “развитие речи”. (*Дети:* – Процесс овладения правильной речью.) Для чего необходимо владеть правильной речью и где такое умение может пригодиться? Какие виды учебных работ способствуют развитию речи? (*Дети:* – Изложение, сочинение.) Давайте вспомним, что такое сочинение. (*Дети:* – Вид письменной школьной работы, представляющий изложение своих мыслей и чувств по заданной теме.) В сочинении-описании описывается какой-либо предмет, человек, животное или явление. Сочинение – это текст, созданный учеником. Дети дают полные, правильные ответы.

Подведение к формулированию цели урока. В жизни людям часто приходится создавать тексты – писать письма друзьям, описывать события, впечатления. Знаете ли вы, люди каких профессий занимаются созданием текстов профессионально? (Ответы детей, дополненные учителем: литературный критик, редактор, корректор, журналист, переводчик, литературовед, писа-

тель.) Умение писать сочинение пригодится и в дальнейшей жизни, в ситуациях, когда нужно грамотно и внятно изложить свои мысли. Итак, попробуйте догадаться, какая цель урока. Ответы учащихся, скорректированные учителем: «Сегодня мы будем писать сочинение, продолжать учиться письменно излагать свои мысли и чувства для того, чтобы сформировать навык ясного, точного и последовательного выражения своих мыслей и чувств».

III. Центральный этап урока – обобщение и систематизация знаний.

Учитель: – Прежде чем начать писать сочинение, нам необходимо выбрать тему. Посмотрите в окно! Какое сейчас время года? (На все вопросы учителя дети самостоятельно дают ответы.) (Время года: осень)

– Скажите, осень какая? (Холодная, дождливая)

– Бывает осень ещё и золотая. Почему золотая? Она сделана из золота? (Нет. Её так называют по цвету листвы, которая становится жёлтой, красной).

– Нравится ли вам золотая осень? Почему?

Учитель: – Тему осенней природы воспевают в своих произведениях поэты, композиторы, художники. Послушайте стихи замечательного русского поэта Ивана Алексеевича Бунина и представьте картину, которую он описывает. (*Учитель читает стихотворение на фоне классической музыки или можно использовать видеоролик «И. Бунин “Листопад”»*)

Лес, точно терем расписной,
Лиловый, золотой, багряный,
Весёлой пёстрою стеной
Стоит над светлою поляной.
Берёзы жёлтою резьбой
Блестят в лазури голубой,

Как вышки, ёлочки темнеют,
А между клёнами синеют
То там, то здесь в листве сквозной
Просветы в небо, что оконца.
Лес пахнет дубом и сосной,
За лето высох он от солнца,
И осень тихую вдовой
Вступает в пёстрый терем свой...

– Что вы представили, когда слушали стихи?

– Давайте напишем сочинение об осени. В этом нам поможет репродукция картины Ивана Семеновича Остроухова «Золотая осень».

Работа над изучением репродукции картины в классе включает: разъяснение терминологического ряда задания, исследование сюжета картины и выяснение ее содержания, изобразительных средств, особенностей цветового решения картины. Важнейшей стороной этой деятельности является обращение внимания учащихся к картине, их рефлексия, которая позволяет каждому ученику перейти от наблюдателя картины к изучению своего внутреннего состояния, впечатления, личного переживания как индивидуального выражения личного свидетельства диалога с осенней природой, изображенной на картине. Изучение картины учащимися завершается важным моментом интеллектуализации эстетического восприятия и впечатления – заданием «найти опорные слова и прочитать их. Значение каких слов вам непонятно?».

– Что такое репродукция? (фотография с картины).

– Почему художник так назвал картину?

– Какой период осени он изобразил?

– Какие краски использовал И. С. Остроухов для своей картины?

– Что привлекло ваше внимание в картине? Поделитесь своими впечатлениями.

– Найдите опорные слова. Прочитайте их. Значение каких слов вам непонятно?

В этом небольшом по времени фрагменте урока мы и наблюдаем клеточку/ «момент» взаимосвязи эстетического, интеллектуального и речевого в познавательной деятельности учащихся. Ответы учащихся позволяют выделить опорные слова в описании осеннего пейзажа картины, как потом оказалось, учителем заранее был подготовлен лексический материал для написания сочинения, и дан каждому ученику только после фронтальной работы по вопросам учителя. Таким образом, творческая самостоятельная работа с целью актуализации лексического запаса учащихся предшествовала педагогической помощи учителя как активизация умственной деятельности школьников.

Опорные слова: *ярко-жёлтые, золотые, оранжевые листья, лесная поляна, яркие краски, красивый наряд, разноцветный ковёр, причудливые стволы, лесная тропинка, белобокие сороки.* Значения этих слов и словосочетаний также выясняются на данном уроке. Это характерная черта стиля работы учителя над интеллектуальным и речевым развитием учащихся.

– Объясните значение слова *причудливые* (необычные, чудные).

– Для того чтобы описать, что изображено на картине, воспользуемся планом.

Важнейший момент содержания урока – обучение работе по плану, т. е. структурированию своих впечатлений, мыслей, их речевого оформления с по-

следующим созданием текста сочинения. Значение плана в начальной школе для развития логического мышления, интеллектуального и речевого «порядка» трудно переоценить: он выполняет не только ориентировочную функцию в самостоятельной обучающей деятельности учащихся, но является средством переноса умения планировать работу, составлять устный и письменный текст, придерживаясь определенного порядка мыслей, слов, суждений и выражений.

План (для написания сочинения по картине)

1. Что изображено на картине?
2. Что изображено на переднем плане картины?
3. Что изображено на заднем плане картины?
4. Цветовое решение картины.
5. Моё отношение к картине.

Самостоятельная индивидуальная работа – написание сочинения.

Учитель: – Попробуйте сами написать сочинение об осени. Расскажите об осеннем настроении так, чтобы читателю захотелось продолжения этой золотой поры. При написании сочинения вы можете использовать репродукцию И. С. Остроухова и следующий лексический материал для описания осени.

Лексический материал к сочинению

Осень	Яркая, золотая, волшебная, праздничная
Лес	Сказочный, таинственный, загадочный
Старые клены	Огромные, роскошные, раскидистые
Молодые клены	Тонкие, гибкие, как лианы, тянутся к солнцу
Листья на земле	Как ковер из крупных разноцветных листьев

Тропинка	Ее обступили деревья, чуть заметно вьется
Сороки	Белобокие, скачущие по траве
Сплетенные деревья	Напоминают чудовище, покрыты светло-желтыми листьями
Небо	Голубое небо проглядывает сквозь кружево веток
Настроение	Радостное, праздничное, восторженное

IV. Этап оценки и самооценки.

Обсуждение работ /сочинений учащихся.

Сочинения учащихся по картине

И. С. Остроухова «Золотая осень».

Сочинение Тани К. (Текст оригинальный).

«Передо мной картина И. С. Остроухова, на ней изображена “Золотая осень”.

Осень сейчас такая волшебная. А лес стоит, как загадочный терем. Старые клены с гибкими ветвями сменили зеленый наряд на водопад из листьев. Молодые клены тянутся к солнцу своими гибкими, как лианы, ветвями. Это делает их стволы еще стройнее. А какой замечательный ковер из листьев постелила осень!

Лесная тропинка устлана упавшими листьями. Среди моря осенней травы и листьев белобокие вертихвостки обсуждают лесные вести, наверное, спорят о нарядах. Слева на картине сплетенные деревья напоминают гигантского паука, запутавшегося в светло-желтой листве. Небо, как чистая лазурь, видно через раззолоченную листву.

Прекрасная картина! Я думаю, что И. С. Остроухов удачно, с любовью к осени написал эту картину».

Вот сочинение Сережи Т. (Текст оригинальный).

«Перед нами картина И. С. Остроухова “Золотая осень”».

Мы видим осенний лес. В лесу царит тишина. На узкой лесной тропинке о чем-то болтают белобокие сороки. На переднем плане высокий клен. Он склонил свои ветки к земле. За тропинкой стоят старые дубы с причудливыми стволами. Они погнулись и почернели от дождей и ветров. Желтые, красные, золотые листья усыпали землю.

Мне очень понравилась эта картина И. С. Остроухова, потому что он показал красоту осенней природы».

Сочинение Веры С. (Текст оригинальный).

«Золотая осень.

На картине “Золотая осень” художник нарисовал лесную поляну. Деревья одеты в красивый наряд из ярко-желтых листьев. Золотые и оранжевые листья образуют на земле ярко-желтый ковер. Причудливые стволы кленов тянутся к небу. Сквозь лес стелется тропинка. На ней резвятся белобокие сороки. Живописец использовал яркие краски, чтобы передать красоту осенней природы.

Картина создает восторженное настроение. Русская природа сказочно красива!»

Сочинение Игоря Л. (Текст оригинальный).

«Золотая осень.

На картине И. С. Остроухова “Золотая осень” я вижу загадочный лес. Молодые гибкие клены раскинули свои ветви. Вдали растут деревья с причудливыми стволами. Деревья осыпаны золотыми листьями. Вся земля вокруг тоже усыпана осенней листвой. Между

толстыми стволами деревьев петляет узкая лесная тропинка. На тропинке две любопытные сороки. Они смотрят по сторонам и стрекочут. Мне очень понравилась эта картина. Я бы хотел оказаться в этом сказочном осеннем лесу».

Анализ сочинений третьеклассников показывает, что лексический материал, представленный как *методическая репрезентация*, был *интерпретирован учащимися* в их сочинениях новыми ассоциативными рядами, обогащен лексическим содержанием (синонимами существительных, прилагательных), эпитетами, новыми глагольными словосочетаниями. В детской интерпретации картины И. С. Остроухова «Золотая осень» выражены неподдельные чувства, эмоциональное переживание жизни осенней природы, ее «очеловеченное» состояние в восприятии младших школьников, индивидуальное речевое выражение своих чувств. И это событие, со-переживание есть самое ценное в проведенном уроке. Ценность лексического материала многофункциональна: он расширяет лексический запас интеллектуального и речевого самовыражения в процессе эстетического восприятия художественного произведения; побуждает и актуализирует мысль ученика, делая его «свидетелем» события, формирует культуру эстетического переживания и выражения, способствуя формированию эстетического сознания, эстетического чувства, воспитанию глубоких нравственных и духовно-нравственных пластов детской души. Всё это характеризует как творческое развитие ученика.

V. Этап подведения итогов. Рефлексия деятельности. На этом этапе урока учитель с учащимися выясняют,

удалось ли достичь цели урока, выразить свои мысли и чувства в сочинении. Что на уроке вызвало трудность? Что особенно понравилось? У учащихся на столе смайлики, им предлагается выбрать тот, который отвечает их настроению. Учащиеся проводят анализ своего настроения и результатов работы.

VI. Инструктаж о домашнем задании. Учащимся предлагается нарисовать дома картину на тему «Золотая осень».

Резюме. Психологическая концепция переживания как преодоления субъектом критических состояний (стресса, фрустрации, конфликта, кризиса) оказала большое влияние на философско-эстетические исследования, педагогический контекст образовательной деятельности, организацию воспитания [1]. В последнее время в эстетике особое внимание уделяется феномену событийности (со-бытийности как переживанию), которое описывается через понятие «субъект-свидетель». Описание феномена и термин «субъект-свидетель» принадлежат известному петербургскому философу, профессору А. А. Грякалову [3]. Интерпретация философского контекста в педагогической со-бытийности не является экстраполяцией обобщенных смыслов, однако позволяет истолковывать их в разнообразных вариантах проявления субъектности конкретного.

Написание сочинения по картине И. С. Остроухова «Золотая осень» блестяще показало преобразующий смысл деятельности ученика (субъекта) через взаимосвязь логико-дидактического приема «репрезентация – интерпретация» (по С. В. Ивановой), особенно в

решении сложных задач обучения, каковыми являются задачи эстетического, интеллектуального и речевого развития учащихся как личностно-формирующие. В этой работе следует отметить двойную интерпретацию: 1) логико-дидактического/описательного («репрезентация – интерпретация» картины) в психолого-дидактический механизм умственного воспитания, о котором писал В. А. Сухомлинский, и 2) лексико-методического (лексический материал учителя) в индивидуально-творческое (творческое сочинение учащегося). Сочинения учащихся содержат внутреннюю логическую основу: описание и объяснение сюжета картины и эмоционального состояния ученика с лексическими ориентирами «что, где, когда, сколько, как?» и «отчего, почему, зачем?» – это и есть познавательные метки интеллектуального развития.

Целостный формат механизма «репрезентация – интерпретация» выглядит следующим образом: содержательно-логическое – логико-дидактическое – дидактико-методическое – индивидуально-творческое. Содержательно-логическое – это исходный текст (рассказ, картина и другое), логико-дидактическое – это педагогическая интерпретация исходного текста (задание: что делать с текстом/картиной), дидактико-методическое – это возможные средства методической поддержки деятельности учащихся (планы, схемы, лексический материал), индивидуально-творческое – это работа ученика как результат выполнения задания. В этом кумулятивном педагогическом результате активный аксиологический посыл является

вектором гармонического развития субъекта.

Субъект-свидетель, в сравнении с субъектом-участником как субъектом действия «здесь и сейчас», настроен на внутреннее переживание, снятие риска внутреннего дискомфорта и обретение гармонии с самим собой, миром, собеседником (Другим). Для учащихся начальной школы это имеет большое значение в плане саморазвития: максимальная *самоактуализация* ученика на уроке – начальный этап мысленного восхождения к самопознанию в учебном познании, способствуя сознательной и активной *самореализации* ученика на уроках по различным предметам, а в вертикали классов начальной школы и далее – к *самоидентификации и самооценке* при выборе своего пути в освоении программ профессиональной деятельности, к *самопозна-*

нию [9]. Работа учащихся на уроке развития речи, основанная на взаимосвязи эстетического, интеллектуального и речевого компонентов учебной деятельности с последующим обобщением впечатлений, переживаний, чувств, мыслей, слов погружает ученика в ситуацию субъекта-свидетеля – глубоко чувствующего и со-переживающего.

В эпоху трансформационных процессов, интенсивной цифровизации образования, отчуждения человека от гуманитарной культуры «симулякрами, фейк-технологиями, киберпреступлениями» взаимосвязь эстетического (чувства), интеллектуального (разума) и речевого развития (слова) субъекта, «свидетельствует» о непреходящей значимости духовности в жизни и деятельности поколений [4].

Литература

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1987. 344 с.
3. Грякалов А. А. Эстетическая реальность: событие обретений // Философские исследования. 2018. Т. 1 (13). С. 5 – 36.
4. Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1. С. 7 – 29.
5. Каган М. С. Философия культуры. СПб. : Петрополис, 1996. 416 с.
6. Лихачев Б. Т. Эстетическое воспитание школьников в целостном учебно-воспитательном процессе : лекция // Б. Т. Лихачев. Педагогика : курс лекций. М. : Прометей, 1993. С. 320 – 336.
7. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. М. : Искусство, 1994. 400 с.
8. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). М. : Школьные технологии, 2021. 296 с.
9. Перминова Л. М. Субъект обучения в системе сущего и должного: от самоактуализации к самопрогнозированию // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2. № 6. С. 125 – 139.

10. Селиванова Н. Л. Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования. Проект. М. : ФГНУ ИСРО РАО, 2022. 24 с.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська Україна, 1973. 154 с.

References

1. Vasilyuk F. E. Psixologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskix situacij). M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 200 s.
2. Vy`gotskij L. S. Psixologiya iskusstva / pod red. M. G. Yaroshevskogo. M. : Pedagogika, 1987. 344 s.
3. Gryakalov A. A. E`steticheskaya real`nost` : soby`tie obretenij // Filosofskie issledovaniya. 2018. T. 1 (13). S. 5 – 36.
4. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Aksiologicheskij krizis v sovremennom mire: najti vy`hod // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T. 1. № 1. S. 7 – 29.
5. Kagan M. S. Filosofiya kul`tury`. SPb. : Petropolis, 1996. 416 s.
6. Lixachev B. T. E`steticheskoe vospitanie shkol`nikov v celostnom uchebno-vospitatel`nom processe : lekciya // B. T. Lixachev. Pedagogika : kurs lekcij. M. : Prometej, 1993. S. 320 – 336.
7. Lotman Yu. M. Besedy` o russkoj kul`ture. M. : Iskusstvo, 1994. 400 s.
8. Perminova L. M. Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashix dnej (filosofsko-pedagogicheskie aspekty` sovremennoj didaktiki). M. : Shkol`ny`e texnologii, 2021. 296 s.
9. Perminova L. M. Sub``ekt obucheniya v sisteme sushhego i dolzhnogo: ot samoaktualizacii k samoprognozirovaniyu // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 2. № 6. S. 125 – 139.
10. Selivanova N. L. Primernaya programma vospitaniya v obrazovatel`noj organizacii vy`sshego obrazovaniya. Proekt. M. : FGNU ISRO RAO, 2022. 24 s.
11. Suxomlinskij V. A. Serdce otdayu detyam. Kiev : Radian`ska Ukraina, 1973. 154 s.

V. P. Rytikov, A. V. Presnyakova, E. S. Ivanova, L. M. Perminova

LESSON IN PRIMARY SCHOOL: RELATIONSHIP OF AESTHETIC, INTELLECTUAL AND SPEECH DEVELOPMENT OF STUDENTS

The current situation in russian education is characterized by an axiological turn towards the fundamental values of russia, to the values of the domestic system of education; in the educational standards of the Federal State Educational Standard 3.0, the directions of education in the school educational process are highlighted. Among the tasks of spiritual, moral and civil-patriotic education, intellectual development of schoolchildren, the aesthetic component occupies a less significant place. The article is devoted to the relationship between the aesthetic, intellectual and speech development of students in the classroom in elementary school.

Key words: *primary school; aesthetic perception, aesthetic feeling, aesthetic consciousness; intellectual and speech development, text; lesson; witness subject.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 378.4

С. В. Ульяновкин

КОРРЕЛЯЦИЯ САМОВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОРЕВНУЮЩИХСЯ СПОРТСМЕНОВ В ПОЕДИНКЕ БОРЬБЫ НА ПОЯСАХ

Статья посвящена проблеме корреляции самовоспитания личности и психологии взаимоотношений в деятельности спортсменов, участвующих в поединке борьбы на поясах. Особое внимание автором уделено обоснованию ценностной ориентации личности, физической активности как одного из источников становления нравственно-волевой воспитанности.

Ключевые слова: спортсмен, психология взаимоотношений, нравственно-волевое самовоспитание, нравственно-волевая воспитанность, комплекс принципов, спортивный поединок, подготовка, методика, тренер.

В статье представлены результаты исследования структурных компонентов личности спортсменов в рамках физической и волевой подготовки борьбы на поясах. Анализ психолого-педагогической литературы, передового и массового опыта соревнований по поясной борьбе разного масштаба (первенство Владимирской области, России, мира), инициировал индивидуальную и групповую работу с борцами и тренерами по спортивным единоборствам с опорой на метод включенного педагогического наблюдения тренера на тренировках и соревнованиях по борьбе на поясах.

Формирующий педагогический эксперимент по апробации программы физической и волевой подготовки спортсменов был реализован на основе методики самовоспитания их личности.

Рассматривая значение психологической структуры личности в деятельности соревнующегося спортсмена, описанной в работах психологов [1; 2],

мы констатировали, что она представлена потребностями, мотивами, целями, средствами, действиями и операциями в условиях спортивного состязания. Мы выявили как общие для всех спортсменов, так и специфические особенности составляющих компонентов и структурных единиц личности применительно к такому виду спортивных единоборств, как борьба на поясах. Все структурные единицы личности проявляются в спортивном поединке.

Спортивный поединок по поясной борьбе как специфический вид деятельности в форме состязания один на один в определенном месте и пространстве и по установленным правилам при участии судьи проявляется в виде потребности, или энергетической основы любой деятельности.

К **потребностям** спортсмена-борца относятся те, без которых невозможно участие в любой спортивной деятельности:

а) потребность в двигательной активности;

б) потребность в пище, воде, витаминах, других энергетических ресурсах организма;

в) потребность в преодолении трудностей (физического и волевого характера), обеспечения страховки, безопасности жизни и здоровья борца;

г) потребность вступать в эмоциональный и физический контакт с соперником, обладать определенным социальным статусом, чтобы стать победителем в спортивном соревновании;

д) экзистенциальные потребности – «быть творцом собственной жизни», чувствовать личностный рост, завоевать авторитет среди соревнующихся, получать заслуженные почести, звания, награды.

Известный психолог А. Н. Леонтьев, раскрывая в своих трудах феномен опредмечивания потребностей, в том числе и применительно к нашему исследованию, указывает, что их предметом может выступать как стимул личностного роста человека, так и причина его деградации. Доказательством этого могут служить примеры известных в России и во всем мире спортсменов-борцов. Президент России В. В. Путин, мастер спорта по борьбе самбо и дзюдо; А. А. Карелин – трехкратный олимпийский чемпион, доктор педагогических наук, член Государственной Думы, и многие другие известные личности. Это пример совершенствования личности через реализацию потребности в спорте. В то же время есть и «криминальные авторитеты», для которых потребность в физическом и волевом плане как спортсменов стала причиной деградации их личности и деструктивной поведенческой стратегии.

Второй структурной единицей психологии личности являются **мотивы**. Мотив – внутренняя побудительная сила, причина, определяющая выбор направленности деятельности спортсмена, его спортивной специализации.

В деятельности соревнующегося спортсмена выделяются познавательные мотивы, расширяющие кругозор, актуализирующие социальное реноме, успех, получение спортивного звания, приза, наград, особого статуса среди друзей, членов спортивного коллектива, членов своей семьи, формирующие умения защитить себя и своих близких в трудных жизненных ситуациях.

Третья структурная единица психологической структуры личности – **цель**. Цель – это предвосхищение результатов деятельности, в частности, в конкретных ситуациях спортивной деятельности. В спортивной поединке борьбы на поясах следует различать конечные и промежуточные цели, которые обычно формулируются как задачи на пути к конечной цели. Процесс целеполагания (по А. Н. Леонтьеву) обозначает постановку тренером перед соревнующимся спортсменом обоснованных и практически достижимых целей в зависимости от масштаба соревнований, спортивных титулов и квалификации соперников, уровня физической, технической, тактической подготовки борца и уровня его «спортивной формы», т. е. готовности к соревнованиям.

Четвертая составляющая психологической структуры личности – **средства**. Средствами деятельности спортсмена в борьбе на поясах признаны:

1) знания техники, тактики, правил соревнований, условий их проведения, спортивного режима, регламента поединков, знания о весовых категориях,

средствах физической и волевой подготовки, восстановлении;

2) умения – это освоенные борцом во время тренировок методы и приемы ведения спортивного поединка;

3) навыки – освоенные до степени автоматизма способы применения средств спортивной деятельности в напряженных условиях спортивного поединка при наличии сбивающих факторов (шум, зрители, подсказки, тревожность и т. д.).

4) средства восстановления (парная баня, массаж, самомассаж, аутогенная тренировка).

Пятая составляющая психологической структуры личности – это **действия**.

Действия мы рассматриваем как произвольную целенаправленную активность по освоению методики тренировок избранного вида спорта с целью проведения приемов и технико-тактических действий в зависимости от ситуации спортивного поединка. В каждом действии в борьбе на поясах выделяются ориентировочная, исполнительная и контрольная части. В борьбе на поясах, как и в других видах спортивных единоборств, имеют место:

- подготовка к проведению приема;
- проведение самого приема, т. е. атака как действие;
- действия на контрприем или защиту соперника.

Выполнение отдельного действия «борцовского приема» будет более эффективным, если борец отработает всю систему условий для достижения цели каждого применяемого в поединке действия, т. е. приемов, контрприемов и способов защиты от действий соперника. Действия спортсмена должны коррелировать с его нравственно-волевой воспитанностью, этическими принципами.

Шестая составляющая психологической структуры – **операции**.

Операции мы рассматриваем как способы подготовки к освоению выполнения действий, точнее, как способы подготовки к этим действиям на тренировках и в соревновательной деятельности. В этом плане не обойтись без общей и специальной физической, технической и волевой подготовки. Необходимо освоить подготовительные, подводящие, имитационные упражнения. С целью дезориентации соперника осваиваются обманные операции, отвлекающие маневры, финты и ложные движения.

Реализация отдельных методических приемов (операций) на начальном этапе занятий борьбой на поясах может осуществляться с помощью тренера, товарищей по спортивному коллективу. С помощью «проводки» борцу дается возможность осознать, осмыслить, продумать и прочувствовать мышечно каждую деталь технического действия, создать образ приема броска для противников разного роста, телосложения, физических качеств: силы, быстроты, выносливости, гибкости, ловкости.

В различных видах спортивных единоборств, к которым относится борьба на поясах, ярко проявляется вся психология поединка, волнующая зрителей и участников. В спортивных единоборствах мы имеем дело с эталоном классического вида поединка. В то же время поединок имеет место и в спортивных играх, например, когда нападающий в хоккее или футболе борется один на один с защитником или вратарем. В любом спортивном поединке проявляются физические и волевые качества и свойства личности участников в технической, тактической, теоретической подготовке. Особую роль занимают **волевые качества**

(смелость, упорство, настойчивость, терпение, мужество, самообладание), а также свойства нервной системы: темперамент, характер, склонности, отношения, потребности, интересы, привычки. Прежде всего, спортсмен должен обладать настойчивостью в достижении цели [3].

Баланс и уравновешенность психических процессов в борьбе на поясах изучается и в других видах деятельности, когда человеку приходится действовать в сложной, экстремальной обстановке и мобилизовать себя с помощью самовоспитания. Необходимыми методами выступают: самонаблюдение, самоконтроль, самоанализ, самооценка, самоприказ, самовнушение. В экспериментальной группе борцов

на поясах задействованы дневники самоконтроля спортсмена применительно к индивидуальным особенностям личности.

Таким образом, в деятельности спортсменов, посвятивших себя такому виду спорта, как борьба на поясах, коррелируют самовоспитание и психология взаимоотношений, базирующиеся на этических принципах уважения Другого, развития эмоционально-волевой сферы, а также конструктивного диалога в межличностной коммуникации. Спортсмен – это человек, обладающий не только выдающимися физическими качествами, но и подлинными ценностными ориентациями, нравственностью, конструктивной жизненной стратегией и ответственностью.

Литература

1. Ильин Е. П. Психология спорта : монография. СПб. : Питер, 2008. 352 с.
2. Юрина Ю. В. Спортивная психология. Психологические методики в системе подготовки спортсменов к соревнованиям // Молодой ученый. 2021. № 42 (384). С. 168 – 171.
3. Фортова Л. К. Правовое поведение несовершеннолетних и его детерминация : дис. ... канд. юрид. наук. Владимир, 2007. 129 с.

References

1. Il'in E. P. Psixologiya sporta : monografiya. SPb. : Piter, 2008. 352 s.
2. Yurina Yu. V. Sportivnaya psixologiya. Psixologicheskie metodiki v sisteme podgotovki sportsmenov k sorevnovaniyam // Molodoj ucheny`j. 2021. № 42 (384). S. 168 – 171.
3. Fortova L. K. Pravovoe povedenie nesovershennoletnix i ego determinaciya : dis. ... kand. yurid. nauk. Vladimir, 2007. 129 s.

S. V. Ulyankin

CORRELATION OF SELF-EDUCATION OF PERSONALITY AND PSYCHOLOGY OF RELATIONSHIPS IN THE ACTIVITIES OF COMPETING ATHLETES IN A BELT WRESTLING MATCH

The article is devoted to the problem of correlation of self-education of personality and psychology of relationships in the activities of athletes participating in a belt wrestling match. The author pays special attention to the substantiation of the value orientation of the individual, physical activity as one of the sources of the formation of moral and volitional upbringing.

Key words: *athlete, psychology of relationships, moral-volitional self-education, moral-volitional upbringing, a set of principles, a sports duel, training, techniques, coach.*

НАШИ АВТОРЫ

**АН
Александр
Федорович**

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры физики и прикладной математики
Муромского института Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Муром, Россия)
E-mail: anaf1@yandex.ru

**ГАЙНЕЕВ
Эдуард
Робертович**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологий профессионального
обучения Ульяновского государственного университета
им. И. Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

**ДОБРОНРАВОВА
Полина
Алексеевна**

магистрант кафедры общей и педагогической психологии
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых. Научный руководитель: д-р психол. наук,
профессор Зобков А. В. (г. Владимир, Россия)
E-mail: p.dobronrawowa@yandex.ru

**ЗАЙЦЕВА
Светлана
Анатольевна**

доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой математики, информатики
и методики обучения Шуйского филиала Ивановского
государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: Z_A_S_@rambler.ru

**ЗОБКОВ
Александр
Валерьевич**

доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры общей и педагогической психоло-
гии Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорье-
вича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: av.zobkov@yandex.com

**ИВАНОВА
Елена
Сергеевна**

заместитель директора школы по содержанию
образования ГБОУ «Школа № 1504» (г. Москва, Россия)
E-mail: elenai1504@gmail.com

**КИСЕЛЕВ
Вадим
Сергеевич**

аспирант кафедры математики, информатики
и методики обучения Шуйского филиала Ивановского
государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: kiselev2@gmail.com

**КОРНЕВ
Сергей
Александрович**

кандидат психологических наук
доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического
образования Ивановского государственного
университета (г. Иваново, Россия)
E-mail: kornevbox@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- КУТАРОВА**
Евгения
Ивановна кандидат педагогических наук
старший преподаватель физики и прикладной
математики Муромского института Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Муром, Россия)
E-mail: kutarovae@mail.ru
- МАЛОВА**
Елена
Николаевна старший преподаватель кафедры педагогики
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: shaposhnikov62@mail.ru
- МАРКЕЛОВ**
Валерий
Константинович магистрант кафедры математики, информатики
и методики обучения Шуйского филиала Ивановского
государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: v.a.l.e.m.a.r.@yandex.ru
- МЕЛЬНИЧЕНКО**
Наталья
Юрьевна аспирант кафедры педагогики Камчатского
государственного университета имени Витуса Беринга
(г. Петропавловск-Камчатский, Россия)
E-mail: ish06@mail.ru
- МОЛЕВА**
Галина
Аркадьевна кандидат педагогических наук, профессор
профессор кафедры технологического и экономиче-
ского образования Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: gamoleva@mail.ru
- ОРЛОВА**
Ирина
Анатольевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологического и экономического
образования Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: orlnas@yandex.ru
- ПАУТОВА**
Людмила
Евгеньевна кандидат психологических наук, старший научный
сотрудник
руководитель Учебно-методического центра дополни-
тельного профессионального образования Всеросий-
ского научно-исследовательского института «Радуга»
(г. о. Коломна, Московская обл., Россия)
E-mail: cosidanie35@yandex.ru
- ПЕНЬКОВ**
Сергей
Викторович аспирант кафедры педагогики Белгородского
национального исследовательского университета
(г. Белгород, Россия)
E-mail: mister.serj.penkov@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ПЕРМИНОВА**
Людмила
Михайловна доктор педагогических наук, профессор
научный руководитель ГБОУ «Школа № 1504»,
профессор кафедры непрерывного образования
Государственного университета образования
(г. Москва, Россия)
E-mail: lum1030@yandex.ru
- ПРЕСНЯКОВА**
Анна
Владимировна учитель начальных классов ГБОУ «Школа № 1504»
(г. Москва, Россия)
E-mail: anna.presn@yandex.ru
- РЫТИКОВ**
Валентин
Павлович Почетный работник общего образования РФ, почетный
работник образования города Москвы
директор ГБОУ «Школа № 1504» (г. Москва, Россия)
E-mail: rytikov-valentin@mail.ru
- СОКОЛОВА**
Ольга
Ивановна кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры русского языка Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: sok.ol@list.ru
- ТУРЧИН**
Анатолий
Степанович доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры общей и прикладной психологии
Санкт-Петербургского военного ордена Жукова
института войск национальной гвардии Российской
Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: ast55@mail.ru
- УЛЬЯНКИН**
Сергей
Владимирович мастер спорта по самбо
старший преподаватель кафедры физического
воспитания и спорта Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: etk-ayan@mail.ru
- ФОРТОВА**
Любовь
Константиновна доктор педагогических наук, профессор
заслуженный работник высшей школы Российской
Федерации
профессор кафедры психологии личности и специаль-
ной педагогики Владимирского государственного уни-
верситета имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: flk33@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

**ЧАЮН
Кирилл
Юрьевич**

студент 4-го курса кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Научный руководитель: Е. Н. Малова, старший преподаватель кафедры педагогики (г. Владимир, Россия)
E-mail: kirillchayun2001@yandex.ru

**ЭДЖИБАДЗЕ
Алена
Валерьевна**

ассистент кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: tamaz-dancer@mail.ru

OUR AUTHORS

- AN Alexander F.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor at the Department of Physics and Applied Mathematics, Murom Institute, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Murom, Russia)
E-mail: anaf1@yandex.ru
- GAINEEV Edward R.** PhD (Education)), Associate Professor
Associate Professor at the Department of technologies of professional training, Ulyanovsk State University named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia)
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru
- DOBRONRAVOVA Polina A.** Master's Student at the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs. Scientific supervisor: Dr. Sc. (Psychology), Professor Zobkov A. V. (Vladimir, Russia)
E-mail: p.dobronrawowa@yandex.ru
- ZAITSEVA Svetlana A.** Dr. Sc. (Education), Professor
Head of the Department of Mathematics, computer Science and Teaching Methods, Ivanovo State University, Shuya branch (Shuya, Russia)
E-mail: Z_A_S_@rambler.ru
- ZOBKOV Alexandr V.** Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: av.zobkov@yandex.com
- IVANOVA Elena S.** Deputy Director of the School for the Content of Education, GBOU "School № 1504" (Moscow, Russia)
E-mail: elenai1504@gmail.com
- KISELEV Vadim S.** Postgraduate Student at the Department of Mathematics, computer Science and Teaching Methods, Ivanovo State University, Shuya branch (Shuya, Russia)
E-mail: vkiselev2@gmail.com
- KORNEV Sergey A.** PhD (Psychology)
Associate Professor at the Department of Continuous Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia)
E-mail: kornevbox@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- KUTAROVA
Evgeniya I.** PhD (Education)
Senior Lecturer at the Department of Physics and Applied Mathematics, Murom Institute, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Murom, Russia)
E-mail: kutarovae@mail.ru
- MARKELOV
Valery K.** Master's Student at the Department of Mathematics, computer Science and Teaching Methods, Ivanovo State University, Shuya branch (Shuya, Russia)
E-mail: v.a.l.e.m.a.r.k@yandex.ru
- MELNICHENKO
Nataliya Yu.** Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Kamchatka State University named after Vitus Bering (Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia)
E-mail: ish06@mail.ru
- MALOVA
Elena N.** Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: shaposhnikov62@mail.ru
- MOLEVA
Galina A.** PhD (Education), Professor
Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: gamoleva@mail.ru
- ORLOVA
Irina A.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: orlnas@yandex.ru
- PAUTOVA
Lyudmila E.** PhD (Psychology), Senior researcher
Head of the Educational and Methodological Center for Additional Professional Education of the All-Russian Scientific Research Institute "Rainbow" (Kolomna, Moscow region, Russia)
E-mail: cosidanie35@yandex.ru
- PENKOV
Sergey V.** Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Belgorod National Research University (Belgorod, Russia)
E-mail: mister.serj.penkov@yandex.ru
- PERMINOVA
Ludmila M.** Dr. Sc. (Education), Professor
Scientific supervisor of GBOU "School № 1504", Professor at the Department of Continuing Education, State University of Education (Moscow, Russia)
E-mail: lum1030@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- PRESNYAKOVA
Anna V.** Primary School Teacher, GBOU "School № 1504" (Moscow, Russia)
E-mail: anna.presn@yandex.ru
- RYTIKOV
Valentin P.** Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Honorary Worker of Education of the City of Moscow
Director of GBOU "School № 1504" (Moscow, Russia)
E-mail: rytikov-valentin@mail.ru
- SOKOLOVA
Olga I.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Russian Language, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: sok.ol@list.ru
- TURCHIN
Anatoly S.** Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of General and Applied Psychology, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia)
E-mail: ast55@mail.ru
- ULYANKIN
Sergei V.** Master of Sports in Sambo
Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: etk-ayan@mail.ru
- FORTOVA
Lyubov K.** Dr. Sc. (Education), Professor
Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation
Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: flk33@mail.ru
- CHAYUN
Kirill Yu.** 4th year Student at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: kirillchayun2001@yandex.ru
- EDZHIBADZE
Alena V.** assistant at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: tamaz-dancer@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