

ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2018

№ 2 [44]



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

Научное периодическое издание
Scientific serial

Учредитель:

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

Publisher:

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

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

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

в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную ассоциацию издателей CrossRef, которая разрабатывает общую инфраструктуру (CrossRef DOI) для поддержки наиболее эффективной научной коммуникации; электронно-библиотечную систему издательства «Лань»

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

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

Периодичность 4 раза в год

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

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

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

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

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

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

Редакционный совет
Editorial board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия
Editorial board

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

Vasil'ev A.D., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Vasil'eva S.P., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Логинова И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Shilov S.N., Doctor of Medicine, Professor, Vice-Rector for Science and International Relations, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯTHEORY AND METHODOLOGY
OF TRAINING AND EDUCATION**А.В. Соколова**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ
ДОШКОЛЬНИКОВ**A.V. Sokolova**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
ASSISTANCE TO PRESCHOOL CHILDREN
PLAYING MOBILE GAMES

[6]

Е.В. Суворова, Т.В. ФуряеваСОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ СЕМЕЙ
С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**E.V. Suvorova, T.V. Furyaeva**SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT PROVIDED
IN THE SOCIAL SPHERE TO FAMILIES
WITH CHILDREN SUFFERING OF DISABILITIES

[14]

И.В. Хабарова, Т.М. Кознева,**Л.В. Смирнова, П.А. Желнина**
ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ
КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ

С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

I.V. Khabarova, T.M. Kozneva,**L.V. Smirnova, P.A. Zhelnina**
ASSESSMENT OF COMMUNICATIVE
BASIC LEARNING ACTIVITIES
DEVELOPMENT IN CHILDREN

WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

[22]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY
OF VOCATIONAL EDUCATION**Н.К. Барсукова**ФОРМИРОВАНИЕ
МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ
КАК ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА ОСНОВЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА**N.K. Barsukova**DEVELOPMENT OF STUDENTS' WORLDVIEW
POSITION AS GENERAL CULTURE COMPETENCE
ON THE BASIS OF PHYSICAL WORLD OUTLOOK

[31]

С.А. Броннов, А.В. Мартынов, Д.С. МартыноваПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ ОЦЕНИВАНИЯ
ПОЛНОТЫ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ
ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**S.A. Bronnov, A.V. Martynov, D.S. Martynova**PEDAGOGICAL TESTS FOR ASSESSING THE LEVEL
OF MASTERING DIDACTIC UNITS BY STUDENTS

[38]

Т.О. Кочеткова, О.А. КарнауховаАДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ
ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ
В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ**T.O. Kochetkova, O.A. Karnaukhova**ADAPTIVE EDUCATIONAL STRATEGY
FOR WEB-BASED MATHEMATICS TEACHING

[50]

Н.А. ЛозоваяРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ
МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА**N.A. Lozovaya**CONTINUITY IMPLEMENTATION IN TEACHING
MATHEMATICS TO STUDENTS OF ENGINEERING
HIGHER SCHOOL

[57]

Е.В. СысоеваПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ
УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА
ПОСРЕДСТВОМ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПОДДЕРЖКИ**E.V. Sysoeva**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STUDENT'S
PERSONALITY DEVELOPMENT ACCELERATION
THROUGH ADVANCED SUPPORT

[65]

И.В. Хитрова, Т.Л. Нечепуренко
 СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ
 РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ
 К ЭКЗАМЕНАМ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
I.V. Khitrova, T.L. Nechepurenko
 DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE SKILLS
 WHILE PREPARING STUDENTS
 FOR THE ENGLISH LANGUAGE EXAM

[72]

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
 ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

THEORY AND METHODOLOGY
 OF PHYSICAL EDUCATION

А.Г. Алыпов, А.Н. Савчук
 ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО И ФИЗИЧЕСКОГО
 РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ
 СПОРТИВНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ
A.G. Alyпов, A.N. Savchuk
 FEATURES OF PERSONALITY AND PHYSICAL
 DEVELOPMENT IN CHILDREN AT THE STAGE
 OF EARLY SPORTS SPECIALIZATION

[83]

Р.В. Деловой, А.В. Калинин, А.В. Козин
 ПОВЫШЕНИЕ СКОРОСТНЫХ КАЧЕСТВ
 ФУТБОЛИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ
 ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБУВИ
 НА ПОЛЕ С ИСКУССТВЕННЫМ ПОКРЫТИЕМ
R.V. Delovoy, A.V. Kozin, A.V. Kalinin
 THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF SPECIAL
 SHOES TO IMPROVE SPEED PERFORMANCE
 OF FOOTBALL PLAYERS ON ARTIFICIAL TURF

[92]

Е.А. Дергач, Д.А. Завьялов, О.Б. Завьялова
 СОХРАННОСТЬ КОНТИНГЕНТА
 ПРИ ПЕРЕХОДЕ СПОРТСМЕНОВ-ЮНОШЕЙ
 В СПОРТ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ
E.A. Dergach, D.A. Zavyalov, O.B. Zavyalova
 METHODS OF PEDAGOGICAL INFLUENCE
 AS THE INSTRUMENTARIUM OF RETAINING
 THE YOUNG CONTINGENT OF SPORTSMEN
 FOR HIGH PERFORMANCE SPORTS

[101]

М.Л. Листкова, Л.К. Сидоров
 РАСЧЕТНО-ГРАФИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА
 СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ
 ДИФФЕРЕНЦИРОВАТЬ ОЩУЩЕНИЯ
 ИНТЕНСИВНОСТИ БЕГОВОЙ НАГРУЗКИ

M.L. Listkova, L.K. Sidorov
 CALCULATION-GRAPHICAL ASSESSMENT
 OF STUDENT'S ABILITY TO DIFFERENTIATE
 THE SENSATIONS OF RUNNING LOAD INTENSITY

[109]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

PERSONAL PSYCHOLOGY

С.М. Колкова, Ю.О. Паршин
 ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ
 И ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ
S.M. Kolkova, Yu.O. Parshin
 THE CONNECTION BETWEEN PERSONAL
 SELF-CONCEPTION AND THE CHOICE OF PROFESSION
 AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

[118]

М.В. Сафонова, О.Ф. Лысенко
 ДИАГНОСТИКА И АНАЛИЗ ФАКТОРОВ,
 ОТРАЖАЮЩИХ СОСТОЯНИЕ
 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
 БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН К МАТЕРИНСТВУ
M.V. Safonova, O.F. Lysenko
 DIAGNOSTICS AND ANALYSIS OF THE FACTORS
 REFLECTING THE CONDITION
 OF PSYCHOLOGICAL READINESS
 OF PREGNANT WOMEN TO MOTHERHOOD

[126]

М.В. Сафонова, А.С. Кондрашова
 ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ КРЕАТИВНОСТИ
 И УСТАНОВОК НА КРЕАТИВНОСТЬ
 ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ САДОВ
M.V. Safonova, A.S. Kondrashova
 CORRELATION OF THE KINDERGARTEN
 EDUCATORS' CREATIVITY LEVEL WITH THEIR
 ABILITY TO SET CREATIVITY IN CHILDREN

[137]

Т.В. Скутина, Е.М. Петроградова, Е.А. Скрипченко
 ИССЛЕДОВАНИЕ И СОГЛАСОВАНИЕ
 ЛИЧНОСТНЫХ ГРАНИЦ В ПАРЕ
 С ПОМОЩЬЮ АРТ-ГЕШТАЛЬТПОДХОДА
T.V. Skutina, E.M. Petrogradova, E.A. Skripchenko
 STUDY AND HARMONIZATION OF PERSONAL
 BORDERS IN ART GESTALT APPROACH TO PAIRS

[147]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

А.Д. Васильев, С.П. Васильева
АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ
A.D. Vasiliev, S.P. Vasilieva
CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT
OF MODERN SOCIOLINGUISTICS

[153]

ЮБИЛЕИ

ANNIVERSARIES

К ЮБИЛЕЮ ПРОФЕССОРА
ВАЛЕРИЯ АНАТОЛЬЕВИЧА КОВАЛЕВСКОГО

[161]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS

[163]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[167]

УДК 373.24

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.В. Соколова (Нижний Тагил, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье раскрываются условия психолого-педагогического сопровождения подвижной игры дошкольников. Характеризуется понятие «подвижная игра», описываются основные структурные составляющие подвижной игры, представлена структура конструкта подвижной игры. Анализ педагогической теории и практики позволил выявить противоречие между требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к развитию двигательной активности дошкольников и отдельными недостатками в применении потенциала подвижной игры.

Цель статьи заключается в раскрытии условий психолого-педагогического сопровождения подвижной игры дошкольников.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере дошкольного образования, а также научно-исследовательских работ ученых по проблеме организации подвижной игры дошкольников.

Результаты. На основе исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения в научной литературе охарактеризовано понятие «подвижная игра», описаны основные структурные составляющие подвижной игры, представлена структура конструкта

подвижной игры, выявлены и охарактеризованы условия психолого-педагогического сопровождения подвижной игры дошкольников: понимание специфики структурных компонентов подвижной игры (сюжет, двигательные действия для достижения цели, правила, предмет игры); учет требований к организации подвижной игры (построение участников до начала игры, выбор места расположения занимающихся во время объяснения игры, распределение обязанностей между играющими, разметка поля, раздача и уборка средств); учет особенностей проведения подвижных игр (объяснение игры, ведение игры, команды и сигналы к игре, замечания и указания играющим, дозировка нагрузки); учет требований, предъявляемых к окончанию игры и подведению итогов; создание конструкта подвижной игры (роли, предмет, правила, игровые действия, схема).

Заключение. Предложенная в статье система условий психолого-педагогического сопровождения подвижной игры позволит педагогам эффективно организовывать работу по развитию двигательной активности дошкольников.

Ключевые слова: подвижная игра, сюжет, двигательные действия, правила, предмет игры, конструкт подвижной игры, условия психолого-педагогического сопровождения.

Для определенного возрастного периода характерен ведущий вид деятельности, который влияет на развитие личности ребенка. В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, именно игра вызывает качественные изменения в психике ребенка [Проничкина, Микитюк, 2017, с. 164; Sutton-Smith, 1977].

Д.Б. Эльконин рассматривал игру как всеобщую, спонтанно возникающую форму воспитания и подчеркивал, что ни один другой вид человеческой деятельности не создает вокруг себя такого мощного педагогического поля [Эльконин, 1989, с. 65; Эльконин, 2013, с. 36]. Игра уникальна тем, что позволяет формировать челове-

ческое воображение, без которого невозможны творческие проявления личности. По этой же причине Л.С. Выготский придавал игре функцию неиссякаемого источника развития личности, сферы, определяющей зону ближайшего развития [Выготский, 1997, с. 36].

Современное общество определяет заказ на необходимость воспитания активного, здорового, жизнерадостного, инициативного, жизнестойкого, гармонически и творчески развитого ребенка, физически совершенного, который хорошо владеет своим телом и умело использует свой двигательный опыт в разнообразных жизненных ситуациях [Смирнова, Соколова, 2013, с. 9]. Подвиж-

ные игры являются средством, благодаря которому возможно реализовать социальный заказ, так как именно в подвижной игре ребенок выполняет игровые действия в чрезвычайно напряженном темпе, проявляет быстроту реакции, силы, выносливости, ловкости, умение адекватно реагировать на изменения окружающей обстановки [Committee on the Rights of the Child, 1996–2012]. При соблюдении методики организации и проведения подвижная игра позволяет ребенку проявить творчество, инициативу, реализовать себя как личность [Семенова, 2014, с. 22].

П.Ф. Лесгафт отмечал, что подвижная игра – это одно из важных средств всестороннего воспитания детей дошкольного возраста. Характерной особенностью подвижных игр является ярко выраженная роль движений в их содержании (бега, прыжков, метаний, бросков, передач и ловли мяча). Эти двигательные действия мотивированы игровым сюжетом (темой, идеей). Они направляются на преодоление различных трудностей, препятствий на пути достижения цели игры [Парамонова, 2013, с. 88].

Особенное значение приобретает в этом возрасте использование подвижной игры, которая позволяет воспроизводить навыки движения, гармонично развивать ребенка, научает управлять собственным поведением, развивать межличностные взаимоотношения [Смирнова, Гударёва, 2004, с. 15].

Так, Л.С. Выготский указывал на основную функцию дошкольной педагогики как призвание решать задачи биологического развития ребенка, а также интеллектуально-познавательного, творческо-деятельностного, эмоционального и нравственно-волевого развития [Выготский, 1966, с. 68].

По мнению А.В. Запорожца, игра является первой для ребенка формой деятельности, предполагающей сознательное воспроизведение и усовершенствование движений. Моторное развитие, которое совершает ребенок в игре, является прологом к сознательным физическим упражнениям школьника [Запорожец, 1986, с. 16].

Однако многие современные дети дошкольного возраста испытывают «двигательный дефи-

цит», т.е. количество движений, производимых ими в течение дня, ниже возрастной нормы. Исследования Л.Н. Волошиной свидетельствуют о том, что даже идеально организованный двигательный режим в дошкольных образовательных организациях позволяет восполнять лишь 55–60 % естественной потребности детей в движениях [Волошина¹, 2001, с. 5].

В исследовании Н.Ю. Мищенко на основе анализа образовательных программ дошкольных образовательных организаций были выявлены две основные проблемы: с одной стороны, вредное для здоровья завышение физической нагрузки, с другой – ориентация на преимущественно интеллектуальное развитие детей. В результате при норме 50 % дети активно двигаются не более 30 % времени [Мищенко², 2003, с. 99].

Проведенное В.В. Ягодиным исследование также указывает на существование проблемы низкой активности детей, им был установлен дефицит двигательной активности, так, 40 % дошкольников показывают уровень двигательных способностей ниже среднего, что свидетельствует о наличии проблемы развития двигательной активности детей дошкольного возраста [Ягодин, 2004, с. 89]. В связи с этим возникает необходимость выявления психолого-педагогических условий сопровождения подвижной игры дошкольников.

Подвижная игра – это игра, которая представляет совокупность многообразных двигательных действий, основным содержанием которых являются естественные движения в беге, прыжках и метании [Козлова, Куликова, 2008, с. 111].

Под *психолого-педагогическим сопровождением* подвижной игры дошкольников будем понимать систему профессиональной деятельности педагога, направленную на создание условий для повышения эффективности использования потенциала подвижной игры в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

¹ Волошина Л.Н. Влияние подвижных игр с элементами спорта на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2001. 150 с.

² Мищенко Н.Ю. Реализация интегрированного подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2003. 156 с.

Первым условием психолого-педагогического сопровождения подвижной игры дошкольников является понимание специфики структурных компонентов подвижной игры, таких как: сюжет (образный или условный), двигательные действия для достижения цели, правила, предмет игры (заранее подготовленный или случайно используемый материальный объект, манипуляции с которым определяют смысл и характер игры).

В зависимости от организации действий участников выделяют три формы подвижной игры: индивидуальная, групповая, коллективная [Чернякова, Иванова, 2013, с. 11].

Также выделяют следующие виды подвижных игр: народные, творческие, организованные, некомандные, игры, переходные к командным, командные, спортивные [Теория..., 2013, с. 12; Hughes, 2002].

Вторым условием психолого-педагогического сопровождения подвижной игры является учет требований к организации подвижной игры: построение участников до начала игры,

выбор места расположения занимающихся во время объяснения игры, распределение обязанностей между играющими, разметка поля, задача и уборка средств [Теория..., 2013, с. 12; International play association, 2009; Playlink, 1977].


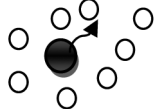
Третьим условием психолого-педагогического сопровождения подвижной игры дошкольников является учет особенностей проведения подвижных игр: объяснение игры, ведение игры, команды и сигналы к игре, замечания и указания играющим, дозировка нагрузки [Теория..., 2013, с. 18].

Четвертым условием психолого-педагогического сопровождения подвижной игры дошкольников является учет требований, предъявляемых к окончанию игры и подведению итогов [Степаненкова, 2009, с. 93].

Пятым условием психолого-педагогического сопровождения подвижной игры выступает создание конструкта подвижной игры, который может состоять из описания следующих компонентов: роли, предмет, правила, игровые действия, схема (табл.).

Конструкт подвижной игры «Ловишка, бери ленту»

Construct of mobile game «The Cacher, take the tape»

Цель игры: развитие умения в беге с увертыванием, в ловле и в построении в круг			
Схема:			
			
Роли	Предмет	Правила	Игровые действия
«Ловишка», игроки	Ленточки по количеству игроков за вычетом «Ловишки»	Когда «Ловишка» забирает ленту, он не задерживает играющего. Играющий, у которого забрали ленту, отходит в сторону. <i>Варианты</i> В игре могут быть несколько «Ловишек». Если играющий присел, то у него нельзя забирать ленту. Играющие могут двигаться среди воображаемых препятствий	Играющие строятся по кругу, каждый получает ленточку, которую он закладывает сзади за пояс или за ворот. В центре круга – «Ловишка». По сигналу «беги» дети разбегаются, а «Ловишка» забирает у кого-нибудь ленточку. Играющий, лишившийся ленточки, отходит в сторону. Сигнал «Раз, два, три, в круг скорей беги!» призывает построиться в круг. «Ловишка» подсчитывает количество ленточек и возвращает их детям. Игра начинается с новым «Ловишкой»

На схеме построения необходимо указать место педагога (для удобства обозрения и руководства), условными обозначениями (символами) указать расположение игроков, команд, направление движения и последовательность дей-

ствий. Описание игровых действий необходимо начинать с исходной организации играющих и их действий [Бойко, 2008, с. 125]. Описание правил игры сводится к изложению ясных и четких действий.

Считаем важным представить изложенную и этапах организации подвижной игры (рис. 2) информацию о структурных компонентах (рис. 1) систематизированном и упорядоченном виде.

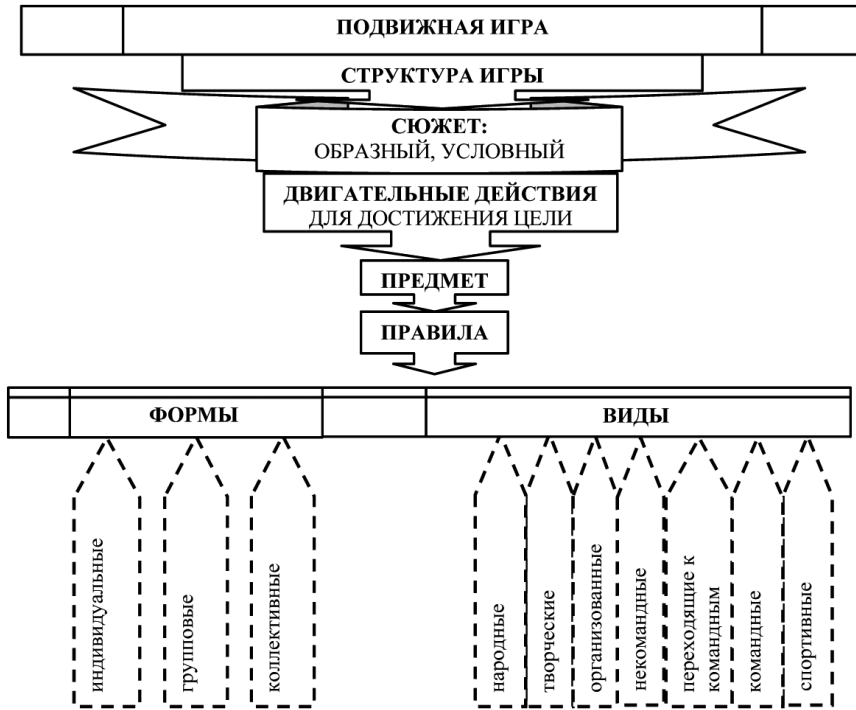


Рис. 1. Схема структуры подвижной игры

Fig. 1. Scheme of the structure of the mobile game

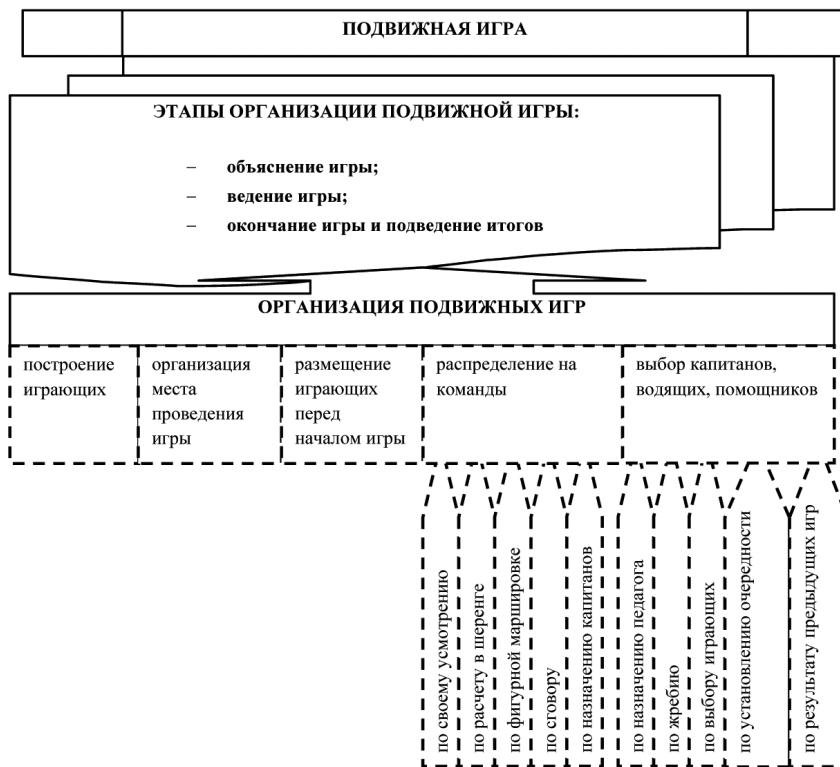


Рис. 2. Схема этапов организации подвижной игры

Fig. 2. Diagram of the stages of the mobile game

На основе исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения мы выявили и охарактеризовали условия психолого-педагогического сопровождения подвижной игры дошкольников: понимание специфики структурных компонентов подвижной игры (сюжет, двигательные действия для достижения цели, правила, предмет игры); учет требований к организации подвижной игры (построение участников до начала игры, выбор места расположения занимающихся во время объяснения игры, распределение обязанностей между играющими, разметка поля, раздача и уборка средств); учет особенностей проведения подвижных игр (объяснение игры, ведение игры, команды и сигналы к игре, замечания и указания играющим, дозировка нагрузки); учет требований, предъявляемых к окончанию игры и подведению итогов; создание конструкта подвижной игры (роли, предмет, правила, игровые действия, схема).

Предложенная система условий психолого-педагогического сопровождения подвижной игры позволит педагогам эффективно организовывать работу по развитию двигательной активности дошкольников.

Библиографический список

1. Бойко Е.А. Лучшие подвижные и логические игры для детей от 5 до 10 лет. М.: Книга по Требованию, 2008. 256 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997. 196 с.
3. Выготский Л.С. // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–75.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Психическое развитие ребенка. М., 1986. Т. I. 320 с.
5. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М., 2008. С. 207.
6. Парамонова М.Ю. Концептуальные основы физического воспитания дошкольников в трудах Е.А. Аркина и их значение на современном этапе // Новые исследования. 2013. № 2 (35). С. 86–90.
7. Проникина В.А., Микитюк И.В. Научные и методические предпосылки возможности обучения детей старшего дошкольного возраста подвижным играм [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 41. С. 164–166. URL: <https://moluch.ru/archive/175/45955/> (дата обращения: 08.05.2018).
8. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М., 1965.
9. Семёнова Т.А. Подвижная игра как средство подготовки ребенка-дошкольника к жизни [Электронный ресурс] // Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 22–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/podvizhnaya-igra-kak-sredstvo-podgotovki-rebenka-doshkolnika-k-zhizni> (дата обращения: 08.05.2018).
10. Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Игра и произвольность современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 12–20.
11. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Роль игры в жизни и развитии детей: новый подход к правам ребенка // Современная зарубежная психология. 2013. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61155.shtml>
12. Степаненкова Э.Я. Методика проведения подвижных игр. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 859 с.
13. Теория и методика обучения базовым видам спорта. Подвижные игры / Ю.М. Макаров, Н.В. Луткова, Л.Н. Минина и др.: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. Ю.М. Макарова. М.: Академия, 2013. 272 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.10.2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/29614.html/> (дата обращения: 25.12.2017).
15. Чернякова С.Н., Иванова С.В. Подвижные и спортивные игры во дворе: учебно-методическое пособие. Тюмень, 2013. 72 с.

16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
17. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Книга по требованию, 2013. 228 с.
18. Ягодин В.В. Семейное физическое воспитание как народная традиция // Теория и практика физической культуры. 2004. № 3. 130 с.
19. Committee on the Rights of the Child [Electronic resource]: Monitoring children's rights / OHCHR // Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. 1996–2012. URL: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/>
20. Hughes B.A. Playworkers Taxonomy of Play Types [Electronic resource]: 2nd Edition. Play Education, 2002. URL: <http://www.ipaworld.org/>
21. International play association [Electronic resource]: Promoting the child's right to play / IPA. 2009. URL: <http://www.ipaworld.org/>
22. Play link. Risk and Safety in Play: The Law and Practice for Adventure Playgrounds. London: Routledge, 1977.
23. Sutton-Smith B. The Ambiguity of Play. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO PRESCHOOL CHILDREN PLAYING MOBILE GAMES

A.V. Sokolova (Nizhny Tagil, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The conditions of psychological and pedagogical assistance to preschool children playing mobile games are discussed in the article. The concept of “a mobile game” is characterized, the major structural components of a mobile game are described, the structure of a mobile game construct is presented. The analysis of pedagogical theory and practice allowed to reveal a contradiction between the requirements of the Federal State Educational Standard for preschool education concerning the development of preschool children mobile activity, on the one hand, and some problems in making use of the mobile game potential, on the other.

The purpose of the article is to disclose the necessary conditions of psychological and pedagogical support to preschoolers engaged in a mobile game.

The methodology of the research is based on the analysis and generalization of the normative-legal documents used in the sphere of preschool education as well as scientific research works by specialists on the problem of organizing mobile games for preschoolers.

The results. On the ground of the research of the problem of psychological and pedagogical assistance the author of the article characterized the concept of “a mobile game”, described the major structural components of a mobile game, presented the structure of a mobile game construct, revealed the conditions of adequate psychological and pedagogical support to preschool

children playing mobile games. The author also demonstrated the specific character of the structural components of a mobile game (the plot, mobile actions aimed at achieving the result, the rules and the subject of the game). The research described in the article suggests a clear-cut set of the demands for a proper organization of a mobile game (lining up the participants before the beginning of the game, choosing a convenient place for the participants to get together and listen to the explanation of the rules of the game, distributing the responsibilities among the participants, marking the game field, handing out and collecting the attributes of the game). The psychological and pedagogical assistance also presupposes taking into account such peculiarities of arranging and holding mobile games as explaining the essence of the game, conducting the game, giving commands and signals to the participants, monitoring the physical load factor. In the article the author suggests a construct of a typical mobile game (the subject of the game, the rules, the roles distribution, game actions, the scheme).

Conclusion. The system of the conditions suggested in the article for the psychological and pedagogical support in the course of the mobile game will allow pedagogues to effectively organize their work targeted at developing motor activity of preschoolers.

Key words: *mobile game, plot, mobile activities, rules, subject of the game, construct of mobile game, conditions for psychological and pedagogical assistance.*

References

1. Boyko E.A. Best moving and logic games for children from the age of 5 to 10. M.: Book on demand, 2008. 256 p.
2. Vygotsky L.S. Child psychology questions. SPb. : The UNION, 1997. 196 p.
3. Vygotsky L.S. Play and its role in the mental development of the child [Text] // Psychology Questions. 1966. No. 6. P. 62–75.
4. Zaporozhets A.V. Selected psychological works: In 2 v. V. I. Mental development of the child–M., 1986. 320 p.
5. Kozlova S.A., Kulikova T.A. Preschool pedagogics. M., 2008. P. 207.
6. Paramonov M.Y. Conceptual framework of physical education of preschool children in the works of E. A. Arkin and their significance at the present stage // New research. 2013. № 2 (35). P. 86–90.
7. Panichkina V.A., Mykytyuk I.V. Scientific and methodical preconditions for mobile games training of senior preschool age children [Electronic resource] // Young scientist. 2017. No. 41. P. 164–166. URL: <https://moluch.ru/archive/175/45955/> (accessed: 08.05.2018).
8. Psychology of personality and activity of the preschool child. M., 1965.
9. Semenova T.A. Mobile game as a means of preparing a preschool child for life [Electronic

- resource] // Pedagogics and psychology. 2014. No. 1. P. 22–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/podvizhnaya-igra-kak-sredstvo-podgotovki-rebenka-doshkolnika-k-zhizni> (accessed: 08.05.2018).
10. Smirnova E.O., Gutareva O.V. Play and lack of motivation of modern preschoolers // Questions of psychology. 2004. No. 1. P. 12–20.
 11. Smirnova E.O., Sokolova M.V. The role of the game in the life and development of children: a new approach to the rights of the child // *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya*. 2013. No. 2 [Electronic resource]. Mode of access: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61155.shtml>
 12. Stepanenkova E.J. Methodology for conducting outdoor games [Text] / stepanenkova. Moscow: Mosaic-Synthesis, 2009. 859 p.
 13. Theory and methods of teaching basic sports. Mobile games [Text] / Yu.M. Makarov, N.V. Lutkova, L.N. Minina et al.: textbook for stud. of higher prof. institutions. / ed. by Yu.M. Makarova. Moscow: Academy, 2013. 272 p.
 14. Federal state educational standard for preschool education // Order: «On approval of the Federal state educational standards for preschool education» of 17.10.2013 No. 1155 [Electronic resource]. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/29614.html/> (accessed: 25.12.2017).
 15. Cherniakova S.N., Ivanova S.V. Outdoor and sports games in the yard: educational and methodical manual. Tyumen, 2013. 72 p.
 16. Elkonin D.B. Selected psychological works. Moscow: Pedagogics, 1989. 560 p.
 17. Elkonin D.B. Psychology of the game. M.: Book on demand, 2013. 228 p.
 18. Yagodin V.V. Family physical education as a folk tradition // Theory and practice of physical culture. 2004. No. 3. 130 p.
 19. Committee on the Rights of the Child [Electronic resource]: Monitoring children’s rights / OHCHR // Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. 1996–2012. URL: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/>.
 20. Hughes B.A. Play workers: Taxonomy of Play Types [Electronic resource]: 2nd Edition. Play Education, 2002. URL: <http://www.ipaworld.org/>
 21. International play association [Electronic resource]: Promoting the child’s right to play / IPA. 2009. URL: <http://www.ipaworld.org/>
 22. Play link. Risk and Safety in Play: The Law and Practice for Adventure Playgrounds. London: Routledge, 1977.
 23. Sutton-Smith B. The Ambiguity of Play. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977.

УДК 364

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.В. Суворова (Красноярск, Россия)

Т.В. Фурьева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются вопросы социально-педагогической поддержки семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в современном динамично изменяющемся обществе, которые приобретают особую важность в сфере практической реализации. *Цель* статьи: определить содержание и сущность понятия «социально-педагогическая поддержка», рассмотреть влияние процесса социально-педагогической поддержки на семейное воспитание детей с ОВЗ и обогащение социального опыта. А также проанализировать реализуемые в учреждениях социального обслуживания Красноярского края технологии социально-педагогической поддержки.

Методологию исследования составляет анализ теоретических материалов и научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых и опыта специалистов учреждений социального обслуживания Красноярского края по осуществлению социально-педагогической поддержки. Несмотря на значительную изученность социально-педагогической поддержки в общем (О.С. Газман, М.В. Галагузова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, В.П. Бедерханова) и для семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями, в частности (Л.Я. Олиференко, С.А. Расчетина, Т.И. Шульга, Т.В. Анохина) остаются не раскрытыми вопросы создания и внедрения новых эффективных технологий, разрабатываемых с учетом конкретных потребностей семей.

Результаты. С учетом анализа исследований выделены основные проблемы семей, воспитываю-

щих детей с ОВЗ различного возраста, рассмотрены модели воспитания и типы реагирования родителей детей с ОВЗ на участие специалиста в развитии их ребенка. Частично представлены результаты экспериментального исследования по изучению особенностей сформированности социального опыта детей с ОВЗ разного возраста и анализ специального эксперимента по обогащению социального опыта, суть которого заключалась в оценке возможностей использования инновационных практик.

Заключение. По результатам исследования игровой и социальной активности детей с ОВЗ выявлены значительные дефициты, которые могут быть компенсированы за счет эффективной реализации социально-педагогической поддержки, разработанной на основе принципов равноправия, доверительных, субъект-субъектных отношений, сформулированных в конце XX века О.С. Газманом. Внедрение в практическую деятельность специалистов учреждений социального обслуживания инновативных технологий (в т.ч. домашнего визитирования, службы «Социальная няня», включения семей в разные социокультурные виды деятельности в условиях интегративного выездного лагеря) позволяет расширить представления детей с ОВЗ об окружающем мире, увеличить количество социальных связей ребенка и его семьи и обогатить их социальный опыт.

Ключевые слова: *социально-педагогическая поддержка, учреждения социального обслуживания, технологии, семейное воспитание, социальный опыт, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

Постановка проблемы. Как следует из анализа исследований, основная проблема детей с ОВЗ заключается в нарушении связи с окружающим миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, с природой, недоступности части культурных ценностей из-за ограниченной мобильности. Отклоне-

ния от полноценного становления личности связаны с трудностями биологического, психического, социального характера. Это проявляется в эмоционально-волевой нестабильности, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении целеустремленности и самоорганизованности.

Успешной социализации ребенка с ОВЗ будет способствовать специальная организация усвоения определенных ценностей и общепринятых норм поведения. Содержанием педагогической поддержки семейного воспитания является оказание помощи в принятии родителями своего ребенка, в выявлении его ресурсов, в умении формирования позитивной картины мира, в адекватном взаимодействии с социумом и обогащении социального опыта.

В структуру социального опыта входят несколько компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий (игровой, коммуникативный, рефлексивный, преобладающий в зависимости от возрастной доминанты).

Когнитивный компонент содержит разные представления об окружающем мире, о способах взаимодействия с ним. Эмоциональный компонент выражает отношение ребенка к различным явлениям социальной действительности, к окружающим людям, животным, природе, к самому себе как частице социума. Поведенческий компонент социального опыта включает собственно игровые умения, коммуникативные умения, способности к рефлексии.

В качестве главных субъектов организации целостной системы социально-педагогической поддержки детства и семьи, направленной на обогащение социального опыта, выступают учреждения социального обслуживания населения, в частности комплексные центры социального обслуживания населения, центры социальной помощи семье и детям, социально ориентированные некоммерческие организации, предоставляющие социальные услуги.

Нами было проведено специальное исследование по изучению аспектов социального опыта детей с ОВЗ, которое основывалось на наблюдении родителей. При этом мы ориентировались на то, что для детей с ОВЗ в возрасте от 6 до 10 лет важными в социальном опыте являются игровые умения (игровая активность). Для детей возраста старше 10 лет значимыми становятся отношения ребенка с членами семьи, участие в жизни семьи и происходящих событиях (социальная активность). Старшие подростки ориен-

тированы в значительной степени как на коммуникацию, так и на личностное развитие, на формирование позитивной Я-концепции, самоутверждение (личностная активность).

Методологию исследования составляют многочисленные психолого-педагогические исследования, они показывают значительный объем данных о сущности и механизмах социально-педагогической поддержки (Л.В. Мардахаев, Л.А. Беляева и др.).

Понятие «педагогическая поддержка» ввел в научную терминологию О.С. Газман в 90-е годы XX века. Под педагогической поддержкой О.С. Газман понимал процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), которые мешают ему самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни, сохраняя при этом свое человеческое достоинство [Газман, 1995].

Существуют основные тактики (виды) педагогической поддержки: тактика защиты; тактика помощи; тактика содействия; тактика взаимодействия. Названия тактик отражают смысл, который педагогическая поддержка приобретает в зависимости от решаемой задачи. Иногда при решении конкретной ситуации педагог использует одну тактику, иногда сочетает несколько, мобильно реагируя на меняющуюся обстановку, которая ставит новые задачи и открывает новые возможности [Газман, 1995].

Представители научной школы О.С. Газмана отводят педагогической поддержке особое место в педагогической деятельности. Согласно концепции О.С. Газмана именно педагогическая поддержка на практике обеспечивает равноправные, доверительные, субъект-субъектные отношения взрослого (педагога) и ребенка, направленные как на решение индивидуальных проблем, преодоление трудностей в различных сферах его жизни, так и на саморазвитие личности ребенка [Михайлова, Юсфин, 2014].

Принципиальной отличительной чертой педагогической поддержки является то, что проблема обозначается и решается самим ребенком при

опосредованном участии взрослого. Ребенок сам берет на себя ответственность за результат своих действий, не перекладывая ее на взрослых. Успешно решив для себя ряд собственных задач, ребенок становится субъектом своей жизнедеятельности, то есть приобретает установку: самому решать свою судьбу! Педагогическая поддержка необходима детям в различных сферах деятельности: в сфере общения, досуга, творческой деятельности, саморазвития и самозащиты.

Т.В. Анохина рассматривает педагогическую поддержку как систему средств, которые обеспечивают помощь детям в их индивидуальном и самостоятельном выборе – самоопределении (нравственном, экзистенциальном, профессиональном, гражданском), а также помощь в преодолении препятствий (проблем, трудностей) самореализации в учебной, трудовой, творческой и коммуникативной деятельности (Т.В. Анохина, 2014).

По мнению Н.Б. Крыловой, ситуация поддержки – это ситуация, когда вместе начинают работать процессы: СО- и САМО- (для взрослого и ребенка), это и есть базовые условия педагогической поддержки [Бедерханова, Демакова, Крылова, 2012].

Субъектом педагогической поддержки могут быть не только дети и взрослые, но и семья как полисубъект. Для помощи семьям существуют специфические технологии социально-педагогической поддержки, обусловленные особенностями социально-педагогической ситуации, в которой находится конкретная семья. Социально-педагогическая поддержка семьи предполагает систему педагогически целесообразной деятельности специалистов в интересах семьи как важнейшего института воспитания и социализации.

Вариативность социально-педагогической поддержки предполагает многообразие форм и средств ее реализации. На основе принципов педагогической поддержки детей, сформулированных О.С. Газманом, разрабатываются технологии социально-педагогической поддержки семей с детьми, в числе которых семьи с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Для осуществления помощи семье с ребенком (детьми) с ограниченными возможностями здоровья требуются расширение традиционного состава субъектов поддержки за счет включения в процесс учреждений здравоохранения, культуры, спорта, общественных организаций и пр., а также обеспечение единства социальных и педагогических мер поддержки семьи. Особенностью организации педагогической поддержки семьи с ребенком (детьми) с ОВЗ является обеспечение комплексного характера поддержки.

В исследованиях, посвященных анализу особенностей воспитания в семьях с детьми с ограниченными возможностями, выявлены такие проблемы, как ограничение в общении, гиперопека, неприятие своих детей, отсутствие знаний и навыков, необходимых для воспитания ребенка с ОВЗ. Изучая родительское отношение и портреты родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, В.В. Ткачева, выделяет четыре группы родителей. Родители, относящиеся к первой группе имеют неадекватные представления о потенциальных возможностях своего ребенка, часто у матери отмечается гипертрофированное чувство тревожности и нервно-психической напряженности. Ко второй группе относятся родители у которых снижен эмоциональный контакт с ребенком, они предпочитают стиль холодного общения (гипопротекция, гипоопека). Родители фиксируют излишнее внимание на лечении ребенка, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаются компенсировать собственный психологический дискомфорт за счет эмоционального отвержения ребенка.

К третьей группе относятся родители, которые выбирают стиль сотрудничества как конструктивной и гибкой формы взаимоотношений с ребенком в совместной деятельности. Родители верят в успех своего ребенка и сильные стороны его природы.

К четвертой группе относятся родители, которые выбирают установку на авторитарную родительскую позицию. Пессимистический взгляд на будущее ребенка, постоянное ограничение его прав, жестокие родительские предписания, неисполнение которых наказывается, – основные

характеристики этой родительской позиции (В.В. Ткачева, 2014).

В отношении родителей к дефекту ребенка О.А. Федосеева выделяет две модели семейного воспитания, в равной степени вредящие ребенку. Первая модель «охранительного воспитания», в которой происходит переоценка дефекта, что проявляется в излишней опеке ребенка с отклонениями в развитии. Вторая модель «равнодушного воспитания» приводит к возникновению у ребенка чувства одиночества, ненужности, отвергнутости [Федосеева, 2013].

По мнению С.В. Алехиной, существует три психологических типа реагирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья на участие специалиста в развитии их ребенка. При смешенном типе реагирования родители являются партнерами педагога и помогают наладить взаимоотношения с ребенком, найти методы мотивации, которые можно будет использовать в своей работе. При гипостеническом типе реагирования родители стараются скрыть все нарушения, которые имеются у ребенка. Им нужен специалист-волшебник, который, словно по взмаху волшебной палочки, поможет решить все проблемы. При стеническом типе реагирования родители весьма требовательны, стараются добиваться всего лучшего для ребенка, не видят преград на своем пути. Но, к сожалению, за этим стремлением такие родители не замечают индивидуальных особенностей своих детей и их особых потребностей (С.В. Алехина, 2013).

Результаты. Экспериментальное исследование по изучению особенностей сформированности социального опыта детей с ОВЗ разного возраста проводилось Ресурсно-методическим центром системы социальной защиты населения на базе учреждений социального обслуживания населения Красноярского края (в т.ч. МБУ СО «Центр “Радуга”» г. Красноярск, МБУ «КЦСОН Кировского района» г. Красноярск, КГБУ СО Центр семьи «Зеленогорский»). В ходе исследования принимали участие 115 семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Из них в 31 семье воспитываются дети с ДЦП, в 3 семьях – с эпилепсией, в 14 семьях – с РАС; в 30 семьях – с психическими расстройствами, в 8 семьях – с врожденными аномалиями развития, в 7 семьях – с соматическими заболеваниями (в том числе болезни эндокринной системы, онкология, болезни крови); в 9 семьях – с патологиями опорно-двигательного аппарата, в 8 семьях – с хромосомными нарушениями (в т.ч. генетические заболевания), в 5 семьях – с болезнями органов чувств. В диагностическое исследование были включены дети разных возрастных групп. При этом в качестве базовой методики использовался опросник для родителей Э. Хиландера и др., изложенный в редакции Е.В. Клочковой) [Хиландер и др., 2001].

Сравнительные результаты диагностики сформированности социального опыта детей с ОВЗ разного возраста частично приведены на рис. 1–3.

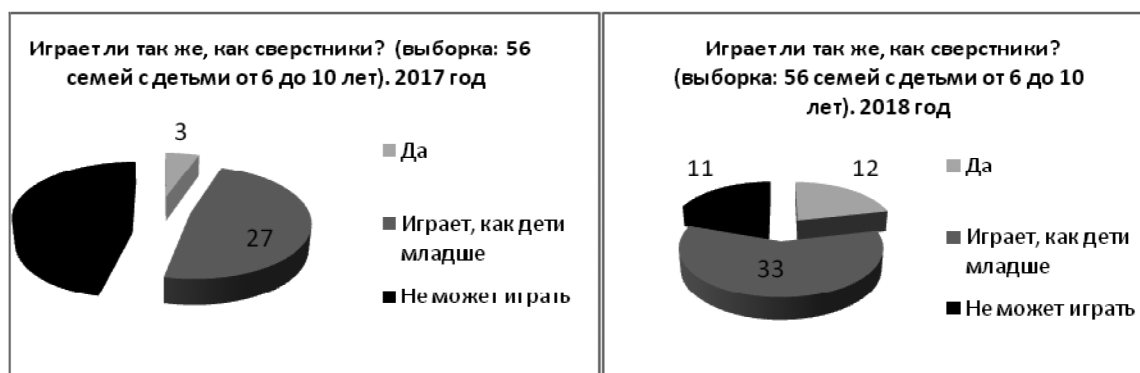


Рис. 1. Сравнительные результаты изучения социального опыта детей с ОВЗ в возрасте 6–10 лет (игровая деятельность)

Fig. 1. Comparative results of studying the social experience of children with disabilities at the age of 6–10 years (play activity)



Рис. 2. Сравнительные результаты изучения социального опыта детей с ОВЗ в возрасте 11–15 лет (социальная активность)

Fig. 2. Comparative results of studying the social experience of children with disabilities at the age of 11–15 years (social activity)

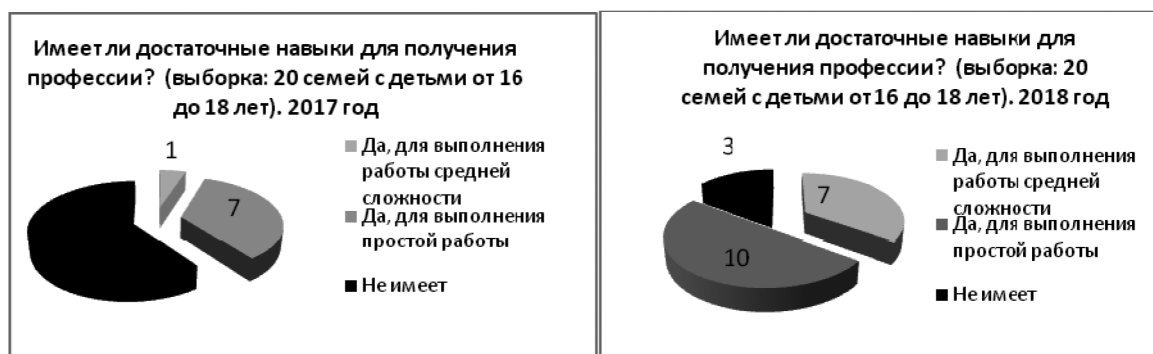


Рис. 3. Сравнительные результаты изучения социального опыта детей с ОВЗ в возрасте 16–18 лет (трудоустройству)

Fig. 3. Comparative results of studying the social experience of children with disabilities at the age of 16–18 (employment)

По результатам диагностики, частично представленным на диаграммах, можно сделать вывод о том, что происходят изменения в игровой деятельности детей с ОВЗ в возрасте 6–10 лет: дети успешно осваивают навыки игры, о чем говорит увеличение количества детей, научившихся играть практически так же, как сверстники. У детей с ОВЗ в возрасте 11–15 лет меняется социальная активность: дети начинают принимать участие в различных социально значимых мероприятиях (увеличивается количество детей, иногда или часто участвующих в мероприятиях), то есть дети начинают предъявлять свою субъектность. У детей с ОВЗ в возрасте 16–18 лет за период наблюдения произошло формирование и развитие достаточных навыков для получения профессии. Этим изменениям однозначно способ-

ствует система социально-педагогической поддержки, организованная в условиях учреждений социального обслуживания.

Заключение. В целом результаты наблюдений за поведением детей, экспертные опросы специалистов, интервьюирование родителей позволяют сделать вывод о значительных дефицитах в формировании социального опыта у детей всех возрастных групп.

Для обогащения социального опыта нами был организован специальный эксперимент, суть которого заключалась в анализе возможностей использования инновационных практик, в частности технологии домашнего визитирования, службы «Социальная няня», а также технологии включения семей в разные социокультурные виды деятельности в условиях интегративно-

го выездного лагеря. Как выяснилось в результате анализа, перечисленные инновационные технологии позволяют расширить представления детей с ОВЗ об окружающем мире, увеличить количество социальных связей ребенка и семьи и помочь в самоутверждении и освоении навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Региональная практика создания и внедрения системы социально-педагогической поддержки, ориентированной на обогащение социального опыта детей с ОВЗ и их родителей в рамках деятельности разных учреждений социального обслуживания населения, свидетельствует о значительных изменениях в отношении родителей к своему ребенку, в осознании родительской позиции, в организации совместной детско-родительской деятельности и, как следствие, в обогащении социального опыта как детей, так и взрослых.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. 2014. № 9. С. 180–187.
2. Арсентьева О.Ю. Сущность и особенности социально-педагогической поддержки семьи // Казанский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 129–135.
3. Бедерханова В.П., Демакова И.Д., Крылова Н.Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 16–27.
4. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М., 1995. Вып. 3. С. 58–64.
5. Дубровина М.С., Чижова В.М., Кром И.Л. Основные направления государственной поддержки семьи в профилактике социального сиротства // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 10, № 12. С. 12–16.
6. Иванова И.В. Педагогическая поддержка как современная образовательная практика // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 108–111.
7. Косарева Ю.Н. Методические рекомендации «Семейный интегративный выездной летний лагерь «Семейкин остров» // Новые горизонты – 2017: сб. метод. матер. финалистов краевого конкурса методических разработок специалистов учреждений социального обслуживания населения и социально ориентированных некоммерческих организаций Красноярского края. Красноярск, 2017. 138 с.
8. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 4–10.
9. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20, № 2. С. 143–147.
10. Попова Т.В., Быстрова Н.В., Власова Е.А. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска в условиях роста семейного неблагополучия в обществе // Успехи современной науки. 2017. Т. 2, № 3. С. 105–107.
11. Федосеева О.А. Особенности воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье // Молодой ученый. 2013. № 9. С. 346–349.
12. Фуряева Т.В. Социальная инклюзия: теория и практика: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2017. 290 с.
13. Хиландер Э., Мэндис П., Нельсон Г., Горд А. Обучение в обществе для людей с умственными и физическими ограничениями. СПб.: Ин-т раннего вмешательства, 2001.

SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT PROVIDED IN THE SOCIAL SPHERE TO FAMILIES WITH CHILDREN SUFFERING OF DISABILITIES

E.V. Suvorova (Krasnoyarsk, Russia)

T.V. Furyaeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. In the article the authors analyze the issues of social-pedagogical support for bringing up children having health limitations. These issues of practical implementation of support on the part of specialists obtain a particular importance in today's dynamically changing society. The purpose of the article is to determine the content and the essence of the "social-pedagogical support" notion, to analyze the influence of the process of social-pedagogical support on family upbringing of children with HL and their social experience enrichment. Besides the authors analyze the implementation of technologies for social-pedagogical support in the Krasnoyarsk territory.

The methodology of the research is based on the analysis of theoretical materials and research works by Russian and foreign scholars, and the experience of specialists working in the social-service sphere establishments of the Krasnoyarsk territory where they are trying to implement social-pedagogical support. Despite a considerable progress in studying social-pedagogical support in general (O.S. Gazman, M.V. Galaguzova, N.N. Mikhailova, S.M. Yusfin, V.P. Bederhanova) and this kind of support for the families upbringing a child with HL, in particular, (L.Ya. Oliferenko, S.A. Raschetina, T.I. Shulga, T.V. Anokhina) there are some questions which are not answered yet, they concern setting up and implementing new effective technologies that could be developed taking into consideration concrete needs of families.

Results. On the basis of the analysis of research works three major problems of families upbringing

children with HL are singled out, the models of upbringing such children and the types of the parents' reaction to the attempts of specialists to assist them in taking care of their children are determined. The results of experimental research concerning the degree of social experience development in children with HL that belong to different age groups are suggested, and the analysis of a special experiment, the aim of which was to discover social-experience-enrichment dependence on the usage of innovative techniques, is described.

The conclusion. On the ground of the results obtained in studying social activity of children with HL there were found considerable shortages which can be compensated only thanks to effective implementation of social-pedagogical support developed on the basis of the principles of equality of rights and trust-based subject-to-subject relations formulated at the end of the XXth century by O.S. Gazman.

The implementation of innovative technologies into practical activity of specialists from establishments for social service (including home visiting, "Social nurse" service, involving families into various social-cultural activities in the condition of integrative off-site camps) allows to expand the percept of children with HL about the world round them, to increase the number of social contacts of the children and their families, to enrich their social experience.

Key word: *social-pedagogical support, social service institutions, technologies, family education, social experience, children with health limitations.*

References

1. Alexandrova E.A. Psychological and pedagogical support: an individual trajectory of development // Public education. 2014. No. 9. P. 180–187.
2. Arsentieva O.Yu. Essence and features of social and pedagogical support of the family // Kazan Pedagogical Journal. 2011. № 3. P. 129–135.
3. Bederhanova V.P., Demakova I.D., Krylova N.B. Humanistic meanings of education // Problems of modern education. 2012. № 1. P. 16–27.
4. Gazman O.S. Pedagogical support of children in education as an innovative problem // New values of education: ten concepts and essays. Moscow, 1995. Issue № 3. C. 58–64.
5. Dubrovina M.S., Chizhova V.M., Krom I.L. The main directions of state support of the family in the prevention of social orphanhood // Successes of modern science and education. 2016. V. 10. № 12. P. 12–16.
6. Ivanova I.V. Pedagogical support as a modern educational practice // Pedagogical education in Russia. 2015, No. 12. P. 108–111.

7. Kosareva Yu.N. Methodical recommendations «Family integrated summer camp «Semeykin ostorov» // Collection of methodical materials of the finalists of the regional contest of methodical guidance papers by specialists of social services institutions working for population and socially-oriented non-commercial organizations of the Krasnoyarsk Territory”, New Horizons-2017 “, Krasnoyarsk, 2017. 138 p.
8. Mardakhayev L.V. Socio-pedagogical support and support of a person in a life situation // Pedagogical education and science. 2010. № 6. P. 4–10.
9. Mikhailova N.N., Yusfin S.M. Freedom as a result of the development of the subjectivity of the child in the process of pedagogical support // Vestnik of the Kostroma University named after A.N. Nekrasov. Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Socio-kinetics, 2014. Vol. 20. No. 2. P. 143–147.
10. Popova T.V., Bystrova N.V., Vlasova E.A. Socio-pedagogical support of children at risk in the conditions of growing family unhappiness in society // Advances in modern science. 2017, Vol. 2, No. 3. P. 105–107.
11. Fedoseeva O.A. Peculiarities of raising a child with disabilities in the family // Young Scientist. 2013. № 9. P. 346–349.
12. Furyaeva T.V. Social inclusion: theory and practice: a monograph / T.V. Furyaeva. the Astafiev Krasnoyarsk state. ped. un-ty. Krasnoyarsk, 2017. 290 p.
13. Hilander E., Mandi P., Nelson G., Gord A. Education in society for people with intellectual and physical limitations. Spb.: Institute for Early Intervention, 2001.

УДК-376.42

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

И.В. Хабарова (Красноярск, Россия)

Т.М. Кознева (Зеленогорск, Россия)

Л.В. Смирнова (Зеленогорск, Россия)

П.А. Желнина (Зеленогорск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются и формулируются проблемы оценки формирования коммуникативных базовых учебных действий у детей с умеренной умственной отсталостью в контексте федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Цель статьи: выделить критерии и индикаторы формирования коммуникативных базовых учебных действий детей с умеренной умственной отсталостью и обосновать систему их оценки.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение требований федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в области оценки формирования коммуникативных базовых учебных действий у детей с умеренной умственной отсталостью.

Результаты. На основе деятельностного подхода сформулированы основные критерии и индикаторы формирования коммуникативных базовых учебных действий у детей с умеренной умственной отсталостью. Предложена система оценки коммуникативных базовых учебных действий.

Заключение. Предложенная в статье система оценки коммуникативных базовых учебных действий может быть реализована в образовательных организациях, осуществляющих обучение детей с умеренной умственной отсталостью в условиях федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова: коммуникативные базовые учебные действия, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Постановка проблемы. Исследования в области специальной психологии и педагогики показали, что наличие интеллектуального дефекта негативным образом сказывается на развитии коммуникативных навыков младших школьников с интеллектуальными нарушениями, приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними [Бойков, 2005; Борисова, 2017; Грибова, 1995; Забрамная, Исаева, 2009; Задумова, 2005; Rondal, 1997]. Известно, что дети с интеллектуальными нарушениями подвержены психосоциальному риску [Emerson, Hatton, 2007]. Они испыты-

вают значительные затруднения в формировании навыков социальной коммуникации, поэтому важно привить обучающимся коммуникативные навыки как можно раньше, поскольку общение – это основа социальной адаптации человека [Кицул, Абрамова, 2005; Маллер, Цикото, 2003; Шипицына, 2005]. Для обучающихся с умеренной умственной отсталостью важны не столько академические знания, сколько жизненные компетенции. Одним из важнейших направлений работы в сфере их формирования является овладение навыками коммуникации [Мамаева, 2014; Обучение..., 2007]. Основными компонентами развития ребенка являются приобретение языка

и социальных навыков [Баряева и др., 2004; Ключев, 2002; Ansel et al., 1994; Bloom, 1994]. Накопление, уточнение и активизация вербальных и невербальных средств коммуникации осуществляется в процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира. Средства вербальной и невербальной коммуникации используются с целью привлечения внимания, просьбы или требования, ответа на вопрос, вопроса и сообщения информации [Кириллова, 2001; Мамаева, 2016; Шипицына, 2003]. Необходима целенаправленная и систематическая работа над формированием средств коммуникации и умения их использовать в актуальных для ребенка житейских ситуациях, расширение и обогащение опыта коммуникации ребенка. Следовательно, проблема изучения особенностей невербальных и доступных вербальных средств коммуникации у обучающихся с умеренной умственной отсталостью речи приобретает особую актуальность [Мамаева, Чеберек, 2016; Шипицына, Защирина, 2007].

Анализ федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) показывает, что он устанавливает требования к результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), которые рассматриваются как возможные (примерные) и соразмерные с индивидуальными возможностями и специфическими образовательными потребностями обучающихся. Основой оценки служат анализ результатов обучения ребенка, динамика развития его личности. Основным ожидаемым результатом освоения обучающимся АООП по варианту 2 является развитие жизненной компетенции, позволяющей достичь максимальной самостоятельности (в соответствии с его психическими и физическими возможностями) в решении повседневных жизненных задач, включение в жизнь общества через индивидуальное поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов¹. Элементарные и необходимые единицы учебной деятельности,

формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с умственной отсталостью – это базовые учебные действия (БУД).

БУД формируются и реализуются только в совместной деятельности педагога и обучающегося². Программа формирования базовых учебных действий должна содержать и задачи подготовки ребенка к нахождению и обучению в среде сверстников, к эмоциональному, коммуникативному взаимодействию с группой обучающихся³.

В статье выделены критерии и индикаторы сформированности коммуникативных базовых учебных действий в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе региональной пилотной базовой площадки по введению федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) КГБОУ «Зеленогорская школа-интернат». Изучались результаты освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умеренной умственной отсталостью (вариант 2). Обучающиеся приступили к освоению программы в рамках пилотного проекта по введению федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в 2015 году. Различий в методах преподавания, предлагаемых формах работы, учебно-методических материалах, квалификации преподавательского состава не было.

Анализировались показатели оценки сформированности коммуникативных базовых учебных действий по результатам оценки, предоставленной экспертной группой образовательной организации, в которую входили педагоги

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599, п. 4.1.

² Примерная АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). С. 85.

³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599, п. 2.9.4.

и узкие специалисты, обучающие детей, а также родители обучающихся. Метод экспертной группы (на междисциплинарной основе) рекомендуется для оценки результатов освоения специальной индивидуальной программы развития и развития жизненных компетенций [Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599, п. 4.3]. Были выделены пять основных критериев (K) и 31 индикатор (i) сфор-

мированности коммуникативных базовых учебных действий, по которым проводилась оценка. Значение критерия вычислялось по формуле:

$$\bar{K} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i \pm \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2},$$

где n – количество индикаторов, x – значение индикатора в баллах (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и индикаторы сформированности коммуникативных базовых учебных действий

Table 1

Criteria and indicators of communicative basic training activities formation

Ф.И. обучающегося:					
БУД	Критерий (K)	№	Индикаторы (i)	Баллы*(U)	
				2015 г.	2018 г.
Коммуникативные базовые учебные действия	Потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками (K 1)	1	Понимает обращенную речь и реагирует		
		2	ориентируется на партнера по общению		
		3	умеет слушать собеседника		
		4	устанавливает контакт с незнакомыми		
		5	умеет играть со сверстниками		
		6	слушает и понимает чужую речь		
		7	проявляет эмпатию и терпимость		
	Владение невербальными средствами общения (K 2)	8	Использует альтернативные средства общения (фотографии, пиктограммы)		
		9	устанавливает визуальный контакт с учителем		
		10	выражает желание жестом, мимикой		
		11	соблюдает физическую дистанцию с людьми и предметами		
		12	удерживает позу согласно инструкции во время выполнения учебной задачи		
	Эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества (K 3)	13	Выражает свои чувства и основные эмоции		
		14	демонстрирует понимание чувств и эмоций другого		
		15	владеет способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого		
		16	умеет принимать помощь окружающих		
		17	умеет обращаться за помощью		
	Речевые компетенции (вербальные средства общения) (K 4)	18	Способен выражать желание вербально		
		19	задает вопросы		
		20	инициирует и поддерживает диалог		
		21	умеет приветствовать, прощаться		
		22	выражает просьбу, благодарность, извинение		
	Взаимодействие (K 5)	23	способен вступать в контакт с учителем		
		24	способен вступать в контакт с учеником		
		25	контактирует и работает в классе		
		26	способен к социальному взаимодействию с одноклассниками		
		27	взаимодействует с учителем		
		28	ориентируется на позицию других людей		
		29	проявляет доброжелательное отношение, сопереживание		
		30	слушает и понимает инструкцию к разным видам деятельности		
		31	способен договариваться и изменять свое поведение с учетом поведения других людей, находить общее решение практической задачи		
Общий суммарный балл					

Примечания: 0 баллов – индикатор отсутствует или не удастся его отследить; 1 балл – индикатор присутствует, но носит кратковременный, ситуативный, неустойчивый характер; 2 балла – индикатор присутствует, но обучающийся действует под руководством и / или по принуждению родителей и педагогов; 3 балла – индикатор формируется, обучающийся может обращаться за помощью и принимать помощь; 4 балла – индикатор формируется, обучающийся проявляет интерес к оцениваемому параметру деятельности; 5 баллов – индикатор достаточно сформирован, обучающийся способен переносить, применять знания и умения в новых жизненных ситуациях.

Оценку значимости различий средних показателей проводили при помощи параметрического метода (*t*-критерия Стьюдента). Статистически достоверными считались различия, уровень значимости которых соответствовал $p < 0,05$. Статистическая обработка материалов и необходимая вычислительная работа проделана с использованием пакетов прикладных программ Microsoft Office Excel 2016, Statistica 10.0.

Результаты исследования. Инструментом оценки коммуникативных базовых учебных действий являлся разработанный образовательной организацией диагностический инструментарий, позволяющий оценить сформированность коммуникативных базовых учебных действий. Для выявления динамики обучения анализировались критерии и индикаторы особенностей формирования коммуникативных БУД на начало обучения (н.о) и в настоящее время (н.в) (табл. 2, 3).

Таблица 2

Результаты оценки коммуникативных базовых учебных действий обучающихся за 2015–2018 гг. (n=6)

Table 2

The results of the assessment of communicative basic learning activities of children in 2015–2018 (n = 6)

К	Время	Обучающийся					
		Алексей А.	Федор Б.	Карина Б.	Кирилл Б.	Анастасия Д.	Анастасия К.
К 1	Н.о. (M±m)	1,13±0,38	1±0	1± 0	0,57±0,53	0,57±0,53	0,14±0,38
	Н.в. (M±m)	3±0,58	2,42±0,53	3,85±0,38	1,57±0,53	1,85±0,38	1,28±0,49
К2	Н.о. (M±m)	1,6±0,55	1± 0	1± 0	1±0	1±0	0,6±0,55
	Н.в. (M±m)	3,2±0,45	2,4±0,55	3,8±0,45	2,4±0,55	2,8±0,45	2±0
К3	Н.о. (M±m)	1±0	0,8±0,45	1±0	0,6±0,55	0,8±0,45	0,6±0,55
	Н.в. (M±m)	3,2±0,45	2,2±0,84	3,4±0,55	1,8±0,84	2,4±0,55	1,4±0,55
К4	Н.о. (M±m)	1±0	1±0	1± 0	0,8±0,45	0,2±0,45	0±0
	Н.в. (M±m)	3,6±0,55	2±0	4±0	1,8±0,45	2±0	1,2±0,45
К5	Н.о. (M±m)	0,89±0,33	1±0	1± 0	0,55±0,53	0,33±0,50	0,22±0,44
	Н.в. (M±m)	3,44±0,5	2±0	3,67±0,50	1,55±0,53	1,44±0,53	1,44±0,53

Таблица 3

Результаты анализа статистических данных оценки коммуникативных базовых учебных действий обучающихся за 2015–2018 гг. (n=6)

Table 3

Results of the analysis of statistical data of the assessment of communicative basic learning activities of children in 2015–2018 (n=6)

Обучающиеся	Результаты оценки коммуникативных базовых учебных действий		
	Начало обучения (M ± m)	Настоящее время (M ± m)	Достоверность различий
Алексей А.	1,09±0,39	3,3±0,53	$p = 0,0001^*$
Федор Б.	0,97±0,18	2,19±0,48	$p = 0,0001^*$
Карина Б.	1,00±0	3,74±0,44	$p = 0,0001^*$
Кирилл Б.	0,67±0,48	1,77±0,62	$p = 0,0001^*$
Анастасия Д.	0,55±0,5	2,0±0,63	$p = 0,0001^*$
Анастасия К.	0,29±0,46	1,45±0,5	$p = 0,0001^*$

Примечание: * – достоверность различий по критерию Стьюдента. Статистически значимы при $p \leq 0,05$.

Из представленных данных видно, что оценка результатов освоения обучающимися коммуникативных базовых учебных действий показала

достоверное улучшение показателей сформированности исследуемых параметров у всех обучающихся (рис. 1).

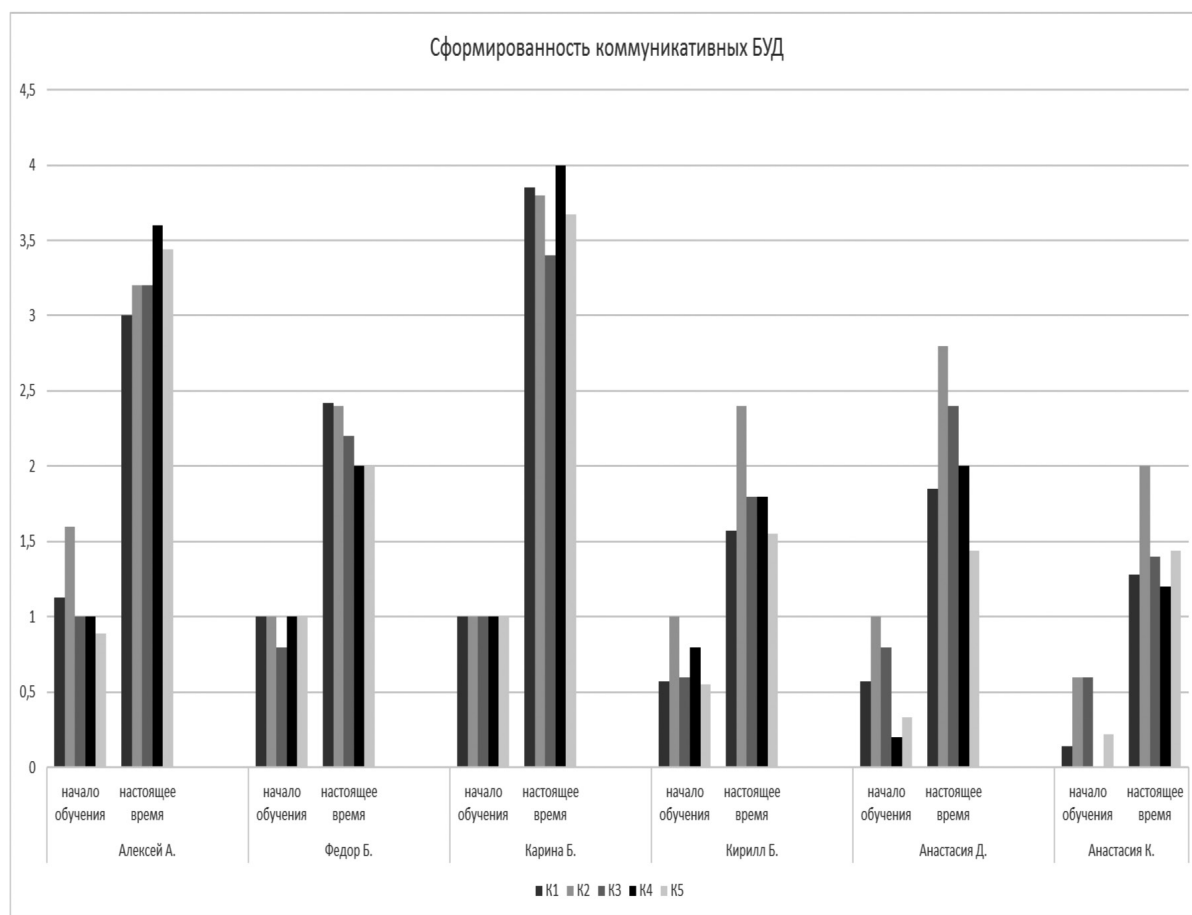


Рис. 1. Результаты освоения обучающимся коммуникативных базовых учебных действий

Fig. 1. The results of mastering communicative basic learning activities in children

Индивидуальная динамика обучающихся также может быть представлена графически на основании данных индивидуального листа обследования. На рис. 2 показан «прирост» по каждому из исследуемых параметров у всех детей.

Заключение. Для полноценного общения необходимо уметь произвольно и осознанно варьировать выбор и сочетание речевых операций (навыков) в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. Когда человек все это может, у него сформировано соответствующее речевое (коммуникативное, коммуникативно-речевое) умение [Кудинова, Мамаева, 2011]. При оценке результативности обучения детей с умеренной умственной отсталостью важно учитывать, что у

обучающихся могут быть вполне закономерные затруднения в освоении отдельных предметов и даже предметных областей, но это не должно рассматриваться как показатель неуспешности их обучения и развития в целом [Приказ Министерства..., 2014].

Представленная система оценки позволяет определять сформированность коммуникативных базовых учебных действий у детей, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 2). Такая оценка может быть использована педагогами, обучающими детей в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

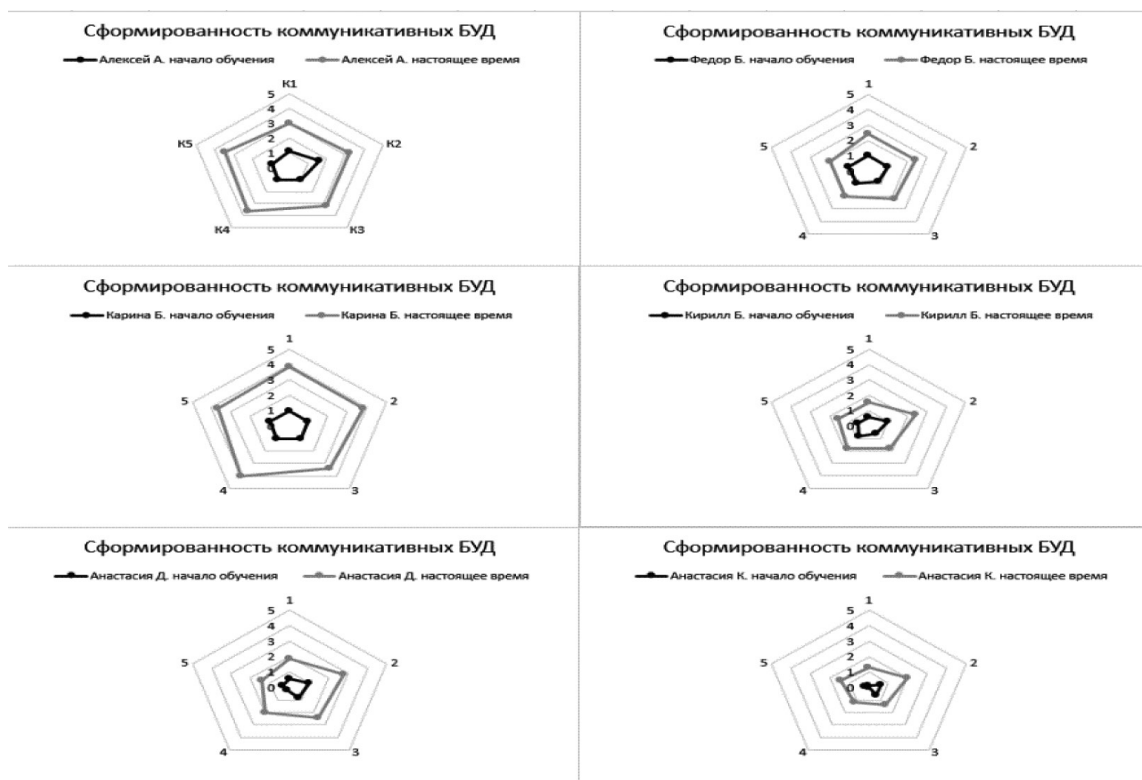


Рис. 2. Динамика формирования коммуникативных базовых учебных действий

Fig. 2. Dynamics of the of communicative basic learning activities formation

Библиографический список

1. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб.: Союз, 2004. 44 с.
2. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учеб.-метод. пособие. СПб.: Каро, 2005. 288 с.
3. Борисова Е.С. Особенности и пути развития коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта // Молодой ученый. 2017. № 21. С. 382–385. URL: <https://moluch.ru/archive/155/43748/> (дата обращения: 02.05.2018).
4. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 7–16.
5. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2009. № 1. С. 49–53.
6. Задумова Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 264 с.
7. Кириллова Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 202 с.
8. Кицун Н.С., Абрамова Л.В. Формирование навыков коммуникации у детей со сложными и множественными дефектами // Логопед. 2005. № 5. С. 11–18.
9. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов. М.: Рипол Классик, 2002. 320 с.
10. Кудинова Ю.П., Мамаева А.В. Анализ существующих подходов к изучению деятельности общения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17), т. 1: Психолого-педагогические науки. 316 с.
11. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ.

- высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 208 с.
12. Мамаева А.В., Чеберяк Ю.Г. Различия в средствах коммуникации у обучающихся младших классов с отсутствием общеупотребительной речи при умеренной и тяжелой умственной отсталости // Специальное образование. 2016. Вып. 4 (44). С. 39–50.
 13. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: метод. пособие. 2014. 148 с.
 14. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. М.: Владос, 2007. 181 с.
 15. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70860670/paragraph/101:1> (дата обращения: 22.04.2018).
 16. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2016/08/Primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-obrazovaniya-obuchayushhhsya-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami.pdf> (дата обращения: 22.04.2018).
 17. Шипицына Л.М., Защирина О.В. Исследование когнитивных особенностей невербальной коммуникации у детей с умственной отсталостью (Методика «Позы человека»). СПб.: Изд-во ИСПИП, 2007. С. 24.
 18. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Речь, 2005. 477 с.
 19. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя. СПб.: Союз, 2003. 336 с.
 20. Ansel V.M., Landa R.M., Stark-Selz R.E. Development and disorders of speech and language // Principles and practice of pediatrics / eds. F.A. Oski, CD. DeAngelis. Philadelphia: Lippincott, 1994. P. 686–700.
 21. Bloom L. Language Development / Introduction to Communication Sciences and Disorders. California, 1994. 85 p.
 22. Emerson E., Hatton Ch. Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain // British Journal of Psychiatry. 2007. V. 191. P. 493–499.
 23. Rondal J.A., Edwards S. Language in Mental Retardation. San Diego: Singular Publishing Group, Inc, 1997. 112 p.

ASSESSMENT OF COMMUNICATIVE BASIC LEARNING ACTIVITIES DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

I.V. Khabarova (Krasnoyarsk, Russia)

T.M. Kozneva (Zelenogorsk, Russia)

L.V. Smirnova (Zelenogorsk, Russia)

P.A. Zhelnina (Zelenogorsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The problem of assessing the development of communicative basic activities in children with moderate mental retardation is analyzed in the article in the context of the Federal State Educational Standard for school-age children with moderate mental retardation (intellectual disability).

The purpose of the article is to single out the criteria and indicators of communicative basic learning activities development in children with moderate mental retardation, and to substantiate the system of the criteria and indicators assessment.

The methodology of the research is based on the analysis and generalization of the Federal State Educational Standard requirements for teaching children with mental retardation (intellectual disability) in the sphere of assessing the development of communicative basic learning activities in children with moderate mental retardation.

Results. On the ground of the activity approach the main criteria and indicators of the communicative basic learning activities development in children with moderate mental retardation are formulated. A system for assessing communicative basic learning activities is proposed.

Conclusion. The system for assessing communicative basic educational activities suggested in the article can be implemented in educational organizations that provide training for children with moderate mental retardation with regard to the Federal State Educational Standard for teaching children with mental retardation (intellectual disability).

Key words: *communicative basic learning activities, education of children with moderate mental retardation, Federal State Educational Standard for teaching children with mental retardation (intellectual disability).*

References

1. Baryaeva L.B., Loginova E.T., Lopatina L.V. Preparation for Literacy Teaching of Children with Moderate and Severe Mental Retardation. St. Petersburg: Soyuz, 2004. 44 p.
2. Boykov D.I. Communication of children with developmental problems: communicative differentiation of personality: Educational-methodical manual. St. Petersburg.: Karo, 2005. 288 p.
3. Borisova E.S. Peculiarities and ways of communicative skills development in younger school-children with intellectual impairment // Young Scientist. 2017. № 21. P. 382–385. URL: <https://moluch.ru/archive/155/43748/> (reference date: 02.05.2018).
4. Gribova O.E. On the problem of children with speech pathology communication analysis // Defectology. 1995. № 6. P. 7–16.
5. Zabramnaya S.D., Isaeva T.N. Psychological-pedagogical differentiation of children with moderate and severe mental retardation // Education and training of children with developmental disabilities. 2009. № 1. P. 49–53.
6. Zadumova N.P. Logopedic work on the development of verbal means of communication in children with moderate mental retardation: Diss. ... Cand. ped. sciences. SPb., 2005. 264 p.
7. Kirillova E.V. Formation of the preconditions of communicative activity in speechless children: Diss. ... Cand. ped. sciences. M., 2001. 202 p.
8. Kitsul N.S., Abramova L.V. Forming communication skills in children with complex and multiple defects // Speech therapist. 2005. № 5. P. 11–18.
9. Klyuev E.V. Speech Communication: A Textbook for Universities, Institutes. Moscow: Ripol Klasik, 2002. 320 p.

10. Kudinova Yu.P., Mamaeva A.V. Analysis of existing approaches to the study of communication activities // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. V. 1. Psychological and pedagogical sciences. 2011. № 3 (17) / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2011. 316 p.
11. Maller A.R., Cikoto G.V. Educating and teaching children with severe intellectual insufficiency: Textbook for students of higher pedagogical institutions. Moscow: Publishing Center «Akademiy», 2003. 208 p.
12. Mamaeva A.V., Cheberyak Yu.G. Differences in the means of communication in junior classes school children with the absence of general-usage speech and with moderate and severe mental retardation // Special education. 2016. Issue 4 (44). P. 39–50.
13. Mamaeva A.V. Formation of initial communicative skills in children with moderate and severe mental retardation. Toolkit. 2014. 148 p.
14. Education of children with severe underdevelopment of intellect: program-methodological materials / ed. I. M. Bgazhnokova. M.: Vldos, 2007. 181 p.
15. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2014 N 1599 “On the approval of the Federal State Educational Standard for teaching children with mental retardation (intellectual disabilities)” [Electronic resource]. <http://ivo.garant.ru/#/document/70860670/paragraph/101:1> (reference date: 22.04.2018).
16. Tentative adapted basic general education program for children with mental retardation (intellectual disabilities) [Electronic resource]. <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2016/08/Primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-obrazovaniya-obuchayushhihsya-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektual'nymi-narusheniyami.pdf> (reference date: 22.04.2018).
17. Shipitsyna L.M., Zashcharinskaya O.V. Investigation of the cognitive features of non-verbal communication in children with mental retardation (Method “Human Poses”). Publishing house of ISPiP, 2007. P. 24.
18. Shipitsyna L.M. “Unteachable” child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities. 2nd ed., Revised and enlarged SPb.: Speech, 2005. 477 p.
19. Shipitsyna L.M. Development of communication skills in children with moderate and severe mental retardation: A Handbook for Teachers. Soyuz, 2003. 336 p.
20. Ansel B.M., Landa R.M., Stark-Selz R.E. Development and disorders of speech and language // Principles and practice of pediatrics / Eds. F.A. Oski, CD. DeAngelis. Philadelphia: Lippincott, 1994. P. 686–700.
21. Bloom L. Language Development / Introduction to Communication Sciences and Disorders. California, 1994. 85 p.
22. Emerson, E., Hatton, Ch. Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain // British Journal of Psychiatry. 2007. V. 191. P. 493–499.
23. Rondal J.A., Edwards S. Language in Mental Retardation. San Diego: Singular Publishing Group, Inc, 1997. 112 p.

УДК 37.01.09

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

Н.К. Барсукова (Иркутск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Актуальность настоящей работы определена задачей формирования общекультурных компетенций студентов, поставленной перед высшей школой федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО)^{1,2}.

Цель исследования: обосновать и представить авторский подход к формированию мировоззренческой позиции студентов на основе физической картины мира.

Методологию исследования составляют федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, философские взгляды на мировоззрение и его формирование, а также изучение и анализ накопленного педагогического опыта, посвященного формированию различных общекультурных компетенций студентов.

Результаты. Проанализированы работы, посвященные формированию различных общекультурных компетенций студентов. На основе авторской трактовки понятия «мировоззренческая позиция» определено понятие «формирование мировоззренческой позиции». Выделены этапы формирования мировоззренческой позиции студентов на основе фи-

зической картины мира как синтезе философского и научного знания.

Заключение. Рассмотрение вопроса о формировании различных общекультурных компетенций студентов базировалось на диссертационных исследованиях и научных статьях, посвященных данной теме.

Был сделан вывод о том, что подходы к формированию мировоззренческой позиции студентов как общекультурной компетенции в педагогической теории и практике исследованы довольно слабо, что свидетельствует о сложности изучаемого явления.

Представленный в статье подход к формированию мировоззренческой позиции студентов на основе физической картины мира как синтезе философского и научного знания в контексте ФГОС ВО опирается на авторское понимание понятия «мировоззренческая позиция», сущность которого раскрывается через структурные элементы: мир как целостное образование, взгляды, мировоззренческое отношение, обобщенная система знаний.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, мировоззренческая позиция, физическая картина мира, интегративный процесс, познавательная деятельность студентов, этапы формирования.

Постановка проблемы. Актуальность настоящей работы определена федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), которые ставят задачу формирования общекультурных компетенций студентов, в том числе компетенции, которая определяется как «способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции».

¹ ФГОС ВО [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/6500> (дата обращения: 07.05.2018).

² ФГОС ВО [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/5524> (дата обращения: 07.05.2018).

Цель исследования: обосновать и представить авторский подход к формированию мировоззренческой позиции студентов на основе физической картины мира.

Методологию исследования составляют федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, философские взгляды на мировоззрение и его формирование, а также изучение и анализ накопленного педагогического опыта, посвященного формированию различных общекультурных компетенций студентов.

Обзор научной литературы по теме формирования общекультурных компетенций студен-

тов проведен на основе диссертационных исследований [Буденкова, 2017; Демченкова, 2013; Дулепова, 2014; Кагакина, 2015; Павлуцкая, 2016; Ремез, 2017; Хорват, 2015; и др.] и научных статей [Вакаев, 2017; Иванова, Рыбникова, 2017; Игнатьева, 2011; Фомин, Ивлев, 2012; и др.].

Анализ работ позволяет сделать вывод о том, что теоретические и практические подходы к решению вопроса о формировании мировоззренческой позиции студентов как общекультурной компетенции исследованы довольно слабо. Это мы связываем в том числе и с недостаточной изученностью самого ключевого понятия «мировоззренческая позиция».

Результаты исследования. Проанализировав состав основополагающих понятий «мировоззрение», «позиция» [Барсукова, 2017] и учитывая, что «дать о-предел-ение – это значит выразить некоторые пределы; в поиске определения среди многих смыслов избирается тот, который, по мнению исследователя, является наиглавнейшим» [Канке, 2009], мы определили понятие «мировоззренческая позиция личности» следующим образом: «это проявление сформированных у нее взглядов на окружающий мир как целостное образование на основе обобщенной системы знаний в виде того или иного мировоззренческого отношения». Соответственно, под «формированием мировоззренческой позиции» студентов как общекультурной компетенции в контексте ФГОС ВО мы подразумеваем организацию интегративного процесса поэтапного включения студентов в познавательную деятельность, который направлен, прежде всего, на формирование их взглядов на окружающий мир как целостное образование.

В качестве системы знаний, позволяющей формировать взгляды обучающихся на окружающий мир как целостное образование, безусловно, в первую очередь выступают философские знания, поскольку они сами по себе уже есть «знания о всеобщем, о мире в целом, о предельных аспектах взаимоотношений между миром и человеком, рассуждения о вечном и бесконечном в связи с временным и конечным [Религиоведение, 2014]. Задача философии «не

одна какая-нибудь сторона существующего, а все существующее, вся вселенная в полноте своего содержания и смысла; она стремится не к тому, чтобы определить точные границы и внешние взаимодействия между частями и частицами мира, а к тому, чтобы понять их внутреннюю связь и единство» [Философия, 2009].

Среди системы знаний о мире как целостном образовании важное место занимает особый вид знания – научная картина мира. По мнению Е.В. Ушаковой, подробно изучавшей эту тему, единого подхода к пониманию научной картины мира нет [Ушакова, 1999]. Одни исследователи считают, что научная картина мира формируется в основном в рамках науки и лишь отчасти опирается на философские принципы и категории. По мнению других, научная картина мира формируется исключительно философскими средствами и поэтому является специфической частью философии. Третьи рассматривают научную картину мира как особый феномен, где философские и научные знания взаимно дополняют друг друга, поскольку при отсутствии того или другого вида знания вряд ли можно говорить о полноте построения научной картины мира.

Физическая картина мира является составной частью научной картины мира. Она тесно связана с философскими проблемами и представляет собой своеобразный синтез философских и физических идей, форму взаимосвязи физики и философии [Мостепаненко, 1969; Maudlin, 2015; Nurullin, 2016].

Выделяют несколько периодов развития физической картины мира – механическая картина мира (Г. Галилей, Р. Декарт, И. Ньютон и др.), электродинамическая картина мира (М. Фарадей, К. Максвелл, Г. Лоренц, А. Эйнштейн и др.), квантово-полевая картина мира (М. Планк, Н. Бор, Л. Де Бройль, В. Гейзенберг, Э. Шредингер, П. Дирак и др.). В последнее время активно развиваются представления о самоорганизации материи в рамках современной (синергетической) картины мира (Г. Хакен, И. Пригожин и др.) [Ebeling, Feistel, 2017; Haken, 2017; Kröger, 2016; Pechenkin, 2015; Shvartsev, 2017; Tzafestas, 2018].

Взяв в качестве обобщенной системы знаний физическую картину мира, процесс формирования взглядов студентов на окружающий мир как целостное образование мы разбили на несколько этапов.

1. Первый – вводный этап. Его цель заключается в разъяснении студентам основополагающих мировоззренческих понятий: «мировоззрение», «мир», «взгляды», «мировоззренческое отношение», «мировоззренческая позиция», «научная картина мира», «физическая картина мира».

2. На втором этапе ставится задача организовать познавательную деятельность студентов, направленную на углубление их знаний о мире как целостном образовании на основе физической картины мира по периодам ее развития.

3. Третий этап посвящен получению численных результатов. По нашему мнению, для оценки развития научных взглядов студентов хорошо подходит репертуарный метод исследования, базирующийся на теории Дж.А. Келли [Франселла, Баннистер, 1987].

Для выявления у студентов конструктов физического содержания им необходимо заполнить реп-тесты – специальные репертуарные решетки (матрицы), посвященные последовательным этапам развития физической картины мира – МКМ-матрица (МКМ – механическая картина мира), ЭДКМ-матрица (ЭДКМ – электродинамическая картина мира), КПКМ-матрица (КПКМ – квантово-полевая картина мира), СФКМ-матрица (СФКМ-современная физическая картина мира).

После обработки матриц мы получим следующие результаты: общее число конструктов, составленных каждым студентом (N_m – по МКМ-матрице, N_e – по ЭДКМ-матрице, N_k – по КПКМ-матрице и N_s – по СФКМ-матрице), и число конструктов, правильно соотношенных к каждому элементу физической картины мира (механической картины мира – n_m , электродинамической картины мира – n_e , квантово-полевой картины мира – n_k , современной физической картины мира – n_s).

Если взять численное значение конструктов по всем репертуарным матрицам (МКМ-матрице – N_m , ЭДКМ-матрице – N_e , КПКМ-матрице – N_k , СФКМ-матрице – N_s) и результа-

ты выполненного каждым студентом задания, то можно сопоставить: а) общее число конструктов, составленных студентом, к общему их числу в каждой матрице: $N_m / N_m, N_e / N_e, N_k / N_k, N_s / N_s$; б) число конструктов, правильно соотношенных студентом к каждому элементу физической картины мира, к общему числу конструктов, составленных студентом: $n_m / N_m, n_e / N_e, n_k / N_k, n_s / N_s$; в) число конструктов, правильно соотношенных студентом к каждому элементу физической картины мира, к общему их числу в каждой матрице: $n_m / N_m, n_e / N_e, n_k / N_k, n_s / N_s$.

Очевидно, что наилучший результат, свидетельствующий о полноте преобразования конструктивной системы студента и изменений его взглядов на окружающий мир как целостное образование на основе обобщенной системы знаний, в качестве которой выступает физическая картина мира по периодам ее развития, получится при следующих совпадениях:

$$N_m / N_m = n_m / N_m = n_m / N_m; N_e / N_e = n_e / N_e = n_e / N_e; N_k / N_k = n_k / N_k = n_k / N_k; N_s / N_s = n_s / N_s = n_s / N_s.$$

Это будет та основа, на которой мы сможем оценить мировоззренческую позицию каждого студента.

Заключение. Рассмотрение вопроса о формировании различных общекультурных компетенций студентов базировалось на диссертационных исследованиях и публикациях научных статей, посвященных данной теме.

Был сделан вывод о том, что подходы к формированию мировоззренческой позиции студентов как общекультурной компетенции в педагогической теории и практике исследованы довольно слабо, что свидетельствует о сложности изучаемого явления.

Представленный в статье вариант поэтапного формирования мировоззренческой позиции студентов на основе физической картины мира как синтезу философского и научного знания в контексте ФГОС ВО опирается на авторское понимание понятия «мировоззренческая позиция», сущность которого раскрывается через структурные элементы: мир как целостное образование, взгляды, мировоззренческое отношение, обобщенная система знаний.

Библиографический список

1. Барсукова Н.К. Формирование мировоззренческой позиции студентов как общекультурной компетенции // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 30–37.
2. Буденкова Е.А. Формирование общекультурных компетенций студентов-бакалавров средствами электронного обучения в вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Белгород, 2017. 235 с.
3. Вакаев В.А. Общекультурные компетенции в образовании XXI века // Культурно-антропологическая парадигма: практика реализации в условиях компетентностной модели образования: матер. междунар. науч. конф. / под ред. С.А. Ан. 2017. С. 155–158.
4. Демченкова С.А. Формирование общекультурных компетенций бакалавров технического вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2013. 311 с.
5. Дулепова Ю.В. Формирование общекультурных компетенций будущих военных специалистов в вузе средствами модульного обучения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 2014. 169 с.
6. Иванова А.В., Рыбникова И.Ю. Общекультурные компетенции: проблемы и специфика формирования // Архитектурно-строительный и дорожно-транспортный комплексы: проблемы, перспективы, инновации: сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф. / Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет. 2017. С. 449–452.
7. Игнатьева Е.А. Общекультурные компетенции будущих специалистов в контексте нового государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 6. С. 138–142.
8. Кагакина Е.А. Интеграция общекультурных и профессиональных компетенций как фактор подготовки будущих специалистов в условиях модернизации университетского образования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2015. 346 с.
9. Канке В.А. Философия для юристов: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Омега-Л, 2009. 412 с.
10. Мостепаненко М.В. Философия и физическая теория. Л.: Наука, 1969. 240 с.
11. Павлуцкая Н.М. Дифференциация обучения физике бакалавров технических направлений подготовки как условие формирования их общекультурных и общепрофессиональных компетенций: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2016. 311 с.
12. Религиоведение: учебник для бакалавров / под ред. И.Н. Яблокова. М.: Юрайт, 2014. 479 с.
13. Ремез И.Г. Общекультурные компетенции и метапрофессиональные качества выпускника вуза // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2017: сб. трудов II Междунар. науч.-техн. и науч.-метод. конф.: в 8 т. / Рязанский государственный радиотехнический университет. 2017. С. 28–30.
14. Ушакова Е.В. Системно-философское содержание современной научной картины мира (мировоззренческо-методологический аспект): дис. ... д-ра филос. наук. Иркутск, 1999. 401 с.
15. Философия: учебник / А.Г. Спиркин. 2-е изд. М.: Гардарики, 2009. 736 с.
16. Фомин Н.Е., Ивлев В.И. Общекультурные компетенции в стандартах высшего профессионального образования // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. № 4 (24). С. 180–186.
17. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам: пер. с англ. / общ. ред. Ю.М. Забродина, В.И. Похилько. М.: Прогресс, 1987. 236 с.
18. Хорват Д.А. Образовательная среда вуза как фактор формирования общекультурных компетенций студентов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2015. 176 с.
19. Ebeling W., Feistel R. About self-organization of information and synergetics // Complexity and Synergetics. 2017. P. 3–8. DOI: 10.1007/978-3-319-64334-2_1

20. Haken H. Some aspects of synergetics: From laser light to cognition // Complexity and Synergetics. 2017. P. 9–24. DOI: 10.1007/978-3-319-64334-2_2
21. Kröger B. Hermann Haken – his roadmap to synergetics // Understanding Complex Systems. 2016. P. 265–281. DOI: 10.1007/978-3-319-27635-9_16
22. Maudlin T. Physics, philosophy, and the nature of reality // Annals of the New York Academy of Sciences. 2015. № 1361(1). P. 63–68. DOI: 10.1111/nyas.12877
23. Nurullin R.A. Metaphysical foundations of physics // European Journal of Science and Theology. 2016. № 12(3). P. 123–132.
24. Pechenkin A. Does Prigogine’s non-linear thermodynamics support popular philosophical discussions of self-organization? // Acta Baltica Historiae of Philosophiae Scientiarum. 2015. № 3 (2). P. 32–52. DOI: 10.11590/abhps.2015.2.02
25. Shvartsev S.L. Evolution in nonliving matter: Nature, mechanisms, complication, and self-organization // Herald of the Russian Academy of Sciences. 2017. № 87(6). P. 518–526. DOI: 10.1134/S1019331617050069
26. Tzafestas S.G. Self-organization // Intelligent Systems, Control and Automation: Science and Engineering. 2018. 90. P. 461–488. DOI: 10.1007/978-3-319-66999-1_9

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-44-2-55>

DEVELOPMENT OF STUDENTS' WORLDVIEW POSITION AS GENERAL CULTURE COMPETENCE ON THE BASIS OF PHYSICAL WORLD OUTLOOK

N.K. Barsukova (Irkutsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The topical character of this work is determined by the task of developing general cultural competence in the students that is stated as an objective for Higher School by the Federal State Educational Standards for Higher Education (FSES HE).

The purpose of the research is to substantiate and present the author's approach to the development of the students' worldview position on the basis of the physical world outlook.

The methodology of the research is based on the Federal State Educational Standards for Higher Education, philosophic views on world outlook and its development as well as on studying and analyzing the accumulated pedagogical expertise concerning the development of various general cultural competences of students.

The results. The works devoted to the development of various general cultural competences of students were analyzed. On the basis of the author's idea of the concept of "worldview position" the notion of "the development of worldview position" was formulated. The stages of students' worldview position development were singled out on the basis of the physical

world picture as a synthesis of philosophic and scientific knowledge.

Conclusion. The analysis of the issue of the development of students' various general cultural competences was based on scientific research works and articles devoted to the given theme.

It was concluded that the approaches to the development of students' worldview position as a general cultural competence had been studied rather poorly in pedagogical theory and practice. And this fact indicated the complexity of the phenomenon under study.

The approach to the development of worldview position of students on the basis of the physical world outlook as a synthesis of philosophic and scientific knowledge in the context of FSES for HE is presented in the article. It is based on the author's understanding of the concept of "worldview position" the essence of which is revealed through such structural elements as: the world as an integral system, viewpoints, world outlook attitude, a generalized system of knowledge.

Key words: *general cultural competence, worldview position, physical world picture, integral process, cognitive activity of students, stages of development.*

References

1. Barsukova N.K. Formation of students' worldview as one of general cultural competences // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2017. № 3 (41). P. 30–37.
2. Budenkova E.A. Formation of General cultural competences of students-bachelors by means of e-learning at the University: dis. ... kand. PED. Sciences: 13.00.08. Belgorod, 2017. 235 p.
3. Vakaev V.A. General cultural competence in education of the XXI century. In the collection: Cultural and anthropological paradigm: the practice of implementation in the conditions of competence model of education. Materials of the international scientific conference. Edited by S. A. An. 2017. P. 155–158.
4. Demchenkova S.A. Formation of general cultural competences of bachelors in Technical University: dis. ... kand. PED. Sciences: 13.00.08. Moscow, 2013. 311 p.
5. Dulepova Y.V. Formation of general cultural competences of future military specialists in the University by means of modular training: dis. ...kand. PED. Sciences: 13.00.08. Eagle, 2014. 169 p.
6. Ivanova A.V., Rybnikova I.Yu. General cultural competence: problems and specifics of formation // In the collection: Architectural, construction and road transport complexes: problems, prospects, innovations. Collection of materials of the IId International scientific-practical conference. Ministry of education and science of the Russian Federation, Siberian State Automobile and Road University (SibADI). 2017. P. 449–452.

7. Ignatieva E.A. Common cultural competence of future specialists in the context of the new state educational standard of higher professional education // Actual problems of humanitarian and natural sciences. 2011. No. 6. P. 138–142.
8. Kagakina E.A. Integration of cultural and professional skills as a factor in the training of future specialists in the conditions of modernization of University education: dis. ...doc. PED. Sciences: 13.00.08. Kemerovo, 2015. 346 p.
9. Kanke V.A. Philosophy for lawyers: textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Publishing House "Omega-L", 2009. 412 p.
10. Mostepanenko V.M. Philosophy and physical theory. L.: Science, 1969. 240 p.
11. Pavlutsкая N.M. Differentiation of training in physics for bachelors of technical training as a condition for the formation of their general cultural and general professional competences: dis. ...doc. pED. Sciences: 13.00.02. Moscow, 2016. 311 p.
12. Religious studies: textbook for students/ed. by I.N. Yablokov. Moscow: Yurayt Publishing House, 2014. 479 p.
13. Remez I.G. Cultural competence and metaprofessional quality of graduate // In the book: modern technologies in science and education – MAY-2017 proceedings of the IId International scientific-technical and scientific-methodical conference: of the Ryazan state radio engineering University. V. 8. 2017. P. 28–30.
14. Ushakova E.V. System-philosophical content of the modern scientific picture of the World (worldview-methodological aspect): dis. ... d-RA filis. Sciences. Irkutsk, 1999. 401 sec .
15. Philosophy: textbook / A.G. Spirkin. 2nd ed. M.: Gardariki, 2009. 736 p.
16. Fomin N.E. Ivlev V.I. Cultural competence in the standards of higher education // News of higher educational institutions. Volga region. Humanities. 2012. № 4 (24). P. 180–186.
17. Francella F., Bannister D. A new method of personality research: a guide to repertory personal techniques. Trans. into English. Edited by Yu. M. Zabrodin, V. I. Pokhil'ko. M.: Progress, 1987. 236 p.
18. Horvath D.A. Educational environment of the university as a factor of general cultural competences formation for students: dis. ... kand. PED. Sciences: 13.00.08. Moscow, 2015. 176 p.
19. Ebeling W., Feistel R. About self-organization of information and synergetics // Complexity and Synergetics. 2017. P. 3–8. DOI: 10.1007/978-3-319-64334-2_1
20. Haken H. Some aspects of synergetics: From laser light to cognition // Complexity and Synergetics. 2017. P. 9–24. DOI: 10.1007/978-3-319-64334-2_2
21. Kröger B. Hermann Haken – his roadmap to synergetics // Understanding Complex Systems. 2016. P. 265–281. DOI: 10.1007/978-3-319-27635-9_16
22. Maudlin T. Physics, philosophy, and the nature of reality // Annals of the New York Academy of Sciences. 2015. № 1361(1). P. 63–68. DOI: 10.1111/nyas.12877
23. Nurullin R.A. Metaphysical foundations of physics // European Journal of Science and Theology. 2016. № 12(3). P. 123–132.
24. Pechenkin A. Does Prigogine's non-linear thermodynamics support popular philosophical discussions of self-organization? // Acta Baltica Historiae of Philosophiae Scientiarum. 2015. № 3 (2). P. 32–52. DOI: 10.11590/abhps.2015.2.02
25. Shvartsev S.L. Evolution in non-living matter: Nature, mechanisms, complication, and self-organization // 2017. Herald of the Russian Academy of Sciences. № 87(6). P. 518–526. DOI: 10.1134/S1019331617050069
26. Tzafestas S.G. Self-organization // 2018. Intelligent Systems, Control and Automation: Science and Engineering 90. P. 461–488. DOI: 10.1007/978-3-319-66999-1_9

УДК 378.016

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПОЛНОТЫ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

С.А. Бронов (Красноярск, Россия)

А.В. Мартынов (Красноярск, Россия)

Д.С. Мартынова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье изучается проблема оценивания полноты освоения студентами дидактических единиц с позиций основных требований ФГОС ВО. Актуализируется вопрос отсутствия необходимых инструментов измерения и предлагается авторский подход к созданию специальных типов педагогических тестов, ориентированных на оценивание полноты покомпонентного освоения студентами изучаемых дидактических единиц.

Целью статьи является обоснование и описание типологии педагогических тестов, комплексное использование которых позволит проводить оценивание полноты освоения студентами изучаемых дидактических единиц.

Методологию исследования составляют комплексный подход, теоретический анализ научных и

методических работ в области классической теории тестирования, основных положений педагогики по различным аспектам исследования категории «дидактическая единица».

Результаты исследования представлены авторской концепцией комплекса педагогических тестов для выявления полноты покомпонентного освоения студентами изучаемых дидактических единиц, проведена классификация таких тестов.

В заключении сделан вывод о перспективности использования тестов предложенных типов для контроля и оценки результатов освоения студентами изучаемых дидактических единиц.

Ключевые слова: дидактические единицы, компетенции, знания, умения, навыки, классификация тестов, тесты по дидактическим единицам, комплексные педагогические тесты.

Тестовая оценка знаний по дидактическим единицам в вузе вызывает особый интерес исследователей и находится в постоянном дискуссионном поле научного педагогического сообщества.

Основная профессиональная образовательная программа состоит из учебно-методических комплексов дисциплин, учебного плана и направлена на освоение студентами компетенций посредством изучения соответствующих дидактических единиц [Кондурар, 2011; Лисицына, 2006]. Для оценки усвоенного материала в дидактических единицах используются тесты [Аванесов, 2010; Бронов и др., 2016а, с. 52; Майоров, 2002]. На наш взгляд, тесты с позиций классической теории тестирования не могут обеспечивать нужную точность оценивания результатов изучения студентами дидактических единиц с позиций компе-

тентностноо подхода. В них нет четкой ориентации на различные компоненты дидактических единиц [Конеv, 2008; Бронов и др., 2016б, с. 56]. В связи с этим нами была принята попытка проанализировать тесты с точки зрения видов дидактических единиц и провести некоторую их классификацию.

Целью статьи является обоснование и описание типологии педагогических тестов, комплексное использование которых позволит проводить оценивание полноты освоения студентами изучаемых дидактических единиц.

В педагогике нет единого подхода к определению понятия «дидактическая единица». В данной статье под дидактической единицей будем понимать элемент освещения и изучения определенного предметного содержания, в рамках изучаемой дисциплины, которая изложена в утвержденной форме рабочей программы обучения на-

правления подготовки бакалавров, специалистов, магистров и аспирантов. Дидактическая единица является одной из предметных тем, которые подлежат обязательному освещению в процессе изучения дисциплины и подготовки специалистов, проходящих обучение по данной дисциплине [Дистанционное обучение..., 2016].

В правильно составленных учебных программах дидактические единицы размещаются в виде некоторых последовательных цепочек. Данные цепочки располагаются в соответствующих дисциплинах таким образом, что все базовые дидактические единицы, которые нужны для изучения новых дидактических единиц, располагаются на ранних стадиях обучения¹.

В идеальном случае образовательная программа должна обеспечить усвоение материала в полном объеме студентом за отведенное время. Но на практике образовательная программа усваивается не в полном объеме, так как на нее оказывают негативное влияние как объективные, так и субъективные факторы.

Все это приводит к тому, что дидактические единицы оказываются не освоенными в необходимом объеме. В таком случае можно ввести величину, характеризующую полноту освоения дидактических единиц, нормированную в диапазоне от 0 до 1. Данная величина показывает, какую долю знаний, умений и навыков студент усвоил по сравнению с требуемыми.

Компетенции как способности по своей сути состоят из знаний, умений и навыков. Поэтому мы сделали предположение, что каждая дидактическая единица должна включать знания, умения и навыки [Бронов, Тесленко, Мартынова, 2017, с. 154]. Основываясь на данном предположении, мы выделили следующие комбинации дидактических единиц:

- 1) дидактическая единица, несущая в себе только знание;
- 2) дидактическая единица, несущая в себе знания и умения;

- 3) дидактическая единица, несущая в себе знания, умения и навыки [Бронов, Степанова и др., 2014, с. 216].

Для определения полноты освоения изучаемых дидактических единиц используются тесты различной направленности. Современные исследователи характеризуют педагогический тест через следующие признаки: а) специально подготовленные и испытанные наборы заданий специфической формы; б) система заданий позволяет качественно оценить структуру знаний учащихся; в) эффективность измерения уровня обученности учащихся. Под педагогическим тестом понимают некоторое упорядоченное множество тестовых заданий, именно поэтому его можно рассматривать как систему, где задания выступают в роли элементов, которые составляют педагогический тест [Аванесов, 2005; Челышкова, 2002]. Исследовав материалы, связанные с различными типами применяемых тестов, а также проанализировав их виды, мы пришли к некоторому унифицированному списку, который повторяется у различных авторов, с некоторыми различиями в интерпретации.

Среди тестов можно выделить следующие виды:

- 1) гомогенные тесты создаются с целью измерения подготовленности учащихся по одной учебной дисциплине. Применяются для контроля в рамках одной дисциплины;
- 2) гетерогенные тесты создаются с целью измерения уровня подготовленности учащихся по нескольким учебным дисциплинам. Данные тесты состоят из нескольких гомогенных тестов. Интерпретация результатов тестирования ведется по ответам на задания каждого теста, посредством различных методов агрегирования баллов делаются попытки дать общую оценку подготовленности испытуемого.

М.Б. Челышкова подразделяет гетерогенные тесты на полидисциплинарные и междисциплинарные. Полидисциплинарные тесты состоят из гомогенных субтестов по отдельным дисциплинам. В качестве сложности полидисциплинарных тестов она выделяет объединение результатов учеников по субтестам для подсче-

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016) // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 9.10.2016).

та итоговых баллов по всему полидисциплинарному тесту. Междисциплинарные тесты гораздо сложнее в концептуальном отношении, но проще полидисциплинарных тестов в техническом отношении. Однако М.Б. Челышева говорит о том, что данная легкость оборачивается значительными трудностями, которые нередко становятся непреодолимыми при интерпретации результатов выполнения теста, что приводит к профанации самой идеи междисциплинарной оценки. Сложность интерпретации она видит в том, что оцениваемые умения и знания относятся к разным учебным дисциплинам и задействуют их в разной степени [Челышкова, 2002];

3) интегративные тесты. Под данными тестами понимают систему заданий, которая отвечает требованиям интегративного содержания, тестовой формы с возрастающей трудностью заданий, нацеленных на обобщенную итоговую диагностику уровня подготовки выпускника образовательного учреждения. Диагностика в рамках данных тестов предполагает наличие взаимосвязанных знаний в рамках нескольких учебных дисциплин. Преимущество интегративных тестов перед гетерогенными заключается в большей информативности каждого задания и в меньшем числе заданий;

4) адаптивные тесты. В данных тестах задания выполняются последовательно, с помощью компьютера, трудность задания зависит от ответа на предыдущее задание [Морев, 2004].

По видам тестовых заданий различают следующие тесты:

1) задания с двумя, тремя, четырьмя и пятью ответами. У каждого вида теста своя целевая задача, например, основная цель заданий с двумя ответами – быстро проверить степень ориентированности учащихся в данной дисциплине. Задачи с двумя ответами позволяют оценить общую подготовленность, хотя бы примерно, и принять решение об уровне подготовленности. Задания с четырьмя ответами предназначены для снижения уровня отгадывания ответа;

2) задания на соответствие предназначены для установления соответствия между элементами множеств;

3) задания на установление правильной последовательности предназначены для проверки последовательности действий, процессов, операций, суждений и т.д., т.е. для оценки уровня профессиональной подготовленности;

4) задания на дополнение [Майоров, 2002; Мартынов, Бронов, 2017, с. 154; Денисенко, 2014].

Все вышеприведенные тесты используются для тестирования результатов освоения дисциплины. Такой подход к построению тестов, на наш взгляд, ограничивает их универсальность и сферу применения. Помимо этого, мы считаем, что оценка одной и той же дидактической единицы в рамках существующих подходов к тестам будет варьироваться в зависимости от тестируемой дисциплины. В этой связи целесообразно разрабатывать комплексные тесты, ориентированные на оценивание результатов освоения нескольких дидактических единиц.

Итоги тестирования, которые дали отрицательный результат, мы можем использовать для определения проблемного места. Для его определения используются те же тесты, но уже в качестве некоторого идентификатора «узкого места» в знаниях студента. Поиск узкого места происходит в следующем порядке. Сначала мы тестируем навыки в рамках одной дидактической единицы, далее умения, знания. В случае если по всем разделам дидактической единицы был получен отрицательный результат, происходит переход к предыдущей дидактической единице. Данный процесс повторяется до тех пор, пока по какому-либо разделу дидактической единицы не будет положительного результата. В итоге мы получаем детальную цепочку неосвоенных дидактических единиц. Описанный процесс представлен в таблице. Столбцы выступают в роли дидактических единиц, а строки в качестве разделов этих единиц. Движение происходит от последней дидактической единицы к первой. При этом если содержание предыдущей дидактической единицы не было освоено, то мы предполагаем, что умения и навыки также не были освоены, так как имеется последовательная связь от знаний к навыкам, в этом случае осуществляется переход к предыдущей дидактической единице.

Схема определения неосвоенных дидактических единиц

The scheme for determining undeveloped didactic units

	Дидактическая единица 1	Дидактическая единица 2	Дидактическая единица 3	Дидактическая единица 4	Дидактическая единица 5
Знания	освоено	освоено	← не освоено	← не освоено	← не освоено
-		↓			↑
Умения	освоено	не освоено			не освоено
-		↓			↑
Навыки	освоено	не освоено			не освоено

Такая связь между разделами дидактической единицы была определена нами исходя из следующих рассуждений: не имея знаний об объекте, студент не может получить умения для его использования. Не имея умений использования объекта, студент не сможет выработать навык взаимодействия с данным объектом.

Представленный нами подход к выявлению полноты освоения дидактической единицы предполагает проработки тестов в данном направлении. Рассмотрев существующие типы тестов, мы пришли к выводу, что они не имеют четкого разграничения. Одна часть тестов направлена на выявление знаний о знаниях, другая – охватывает знания и умения. Тесты для освоения навыков встречаются редко, так же как и для комплексной оценки освоения умений и навыков. Подобные тесты охватывают различные компоненты ряда дидактических единиц, что усложняет оценку полученных результатов [Михайлычев, 2001; Кромер, 2007, с. 89; Переверзев, 2005]. Возникает проблема понимания того, какая часть результата относится к конкретной дидактической единице. Например, тест может содержать в себе вопросы по разделу знания для одной дидактической единицы, а для другой – по разделам умений и навыков, тогда появляется ситуация неравнозначности тестирования, что затрудняет определение полноты освоения дидактических единиц [Романова, Петленко, 2004; Челышкова, 2002].

В связи с этим возникает необходимость введения систематизации тестов, приведение их к единому виду в аспекте дидактических единиц. На первом этапе мы выделили задачу клас-

сификации тестов с позиции типов дидактических единиц.

Тестирование должно представлять собой активную форму оценки знаний по всем компонентам дидактических единиц [Магранова, 2006, с. 186]. Поэтому в процессе подготовки тестов необходимо определить, для проверки полноты освоения скольких дидактических единиц он будет использоваться. В несколько дидактических единиц необходимо выделить процент соотношения единиц в тесте и методику определения полноты освоения (навыков, умений и знаний). Например, зная исходные данные, можно определить соответствующие вопросы теста, и далее рассчитать процент правильных ответов по каждой дидактической единице. Используя эту идею, можно провести классификацию тестов в зависимости от количества и типа дидактических единиц.

Будем исходить из того, что дидактические единицы могут включать в себя различные разделы, либо только знания, либо только умения, либо только навыки, либо все разделы или их комбинации. Для случаев когда дидактическая единица содержит несколько разделов, повышается трудоемкость ее освоения и требуется детализация дидактической единицы.

Под *детализацией* понимается необходимое количество материала и информации, чтобы полностью раскрыть дидактическую единицу.

Такие особенности дидактических единиц необходимо отражать и в тестах. Большинство тестов носит комплексный характер без акцентирования на типе дидактической единицы [Бронов, 2016а, с. 49; Шамова и др., 2008]. При

таком подходе к построению теста оценка должна изменяться в зависимости от типа дидактической единицы и от того, с какой точки зрения она рассматривается. Например, в тестах, предназначенных для оценивания результатов освоения дидактических единиц, в которых имеется только раздел «знания», вариации вопросов для разделов умений и навыков будут лишними, что упрощает построение теста. В то же время, имея в тесте вопросы только по разделу «знания», мы можем требовать стопроцентного освоения знания. Особенно это характерно для однозначных дидактических единиц, например «таблица производных». Под однозначными дидактическими единицами мы будем понимать те единицы, которые имеют лишь одно определение, значение, не имеют нескольких трактовок, их знание абсолютно, и его незнание не может быть компенсировано простым пониманием, представлением, приведением аналогии.

Неоднозначные дидактические единицы могут опираться на несколько понятий, иметь несколько углов (точек) рассмотрения дидактической единицы. В связи с этим мы пришли к заключению, что неоднозначные дидактические единицы могут иметь отдельную группу тестов или же отдельный тест на каждую единицу. Что касается оценки знаний по таким единицам, то она зависит от знания приоритетного (главного) понятия, приоритетной точки рассмотрения единицы. Прежде чем создавать тест для таких дидактических единиц или оценивать результаты его использования, необходимо иметь перечень понятий в рамках неоднозначной дидактической единицы, упорядоченные по убыванию приоритетности. Имея подобный перечень, мы можем выделить минимум, необходимый для освоения неоднозначной дидактической единицы, что позволит наиболее точно оценить результаты теста. Если правильные ответы теста совпадают с выделенным минимумом понятий, который необходимо знать, тогда мы считаем, что тест пройден успешно. Такие тесты, которые включают в себя лишь один вид дидактических единиц, мы определили как однонаправленные тесты.

Наряду с однонаправленными тестами, мы выделили и *комплексные тесты*. Комплексные тесты, в отличие от однонаправленных, охватывают несколько видов дидактических единиц.

Тесты, которые составлены только для однозначных дидактических единиц, мы классифицировали как однозначные однонаправленные тесты. Подобные тесты состоят из вопросов, для которых существует один правильный ответ. Правильный ответ на вопрос в таких тестах несет в себе стопроцентное освоение дидактической единицы.

Следующий тип тестов, который мы выделяем, это неоднозначный однонаправленный тест. Он включает в себя вопросы только по неоднозначным дидактическим единицам. Неоднозначный однонаправленный тест требует больших объемов текста, т.к., на наш взгляд, необходимо составлять большое количество вопросов по каждой дидактической единице в различных вариациях. Вопросы теста предназначаются не для определения знания по дидактической единице, а для определения понимания дидактической единицы. В связи с этим количество ответов на каждый вопрос должно быть больше, чем в однозначных тестах, их должно быть не менее 6. Такое количество обосновано тем, что необходимо определить не только знание по дидактической единице, а всестороннее ее понимание и сведение к минимуму вероятности угадывания ответа. В качестве рекомендации по снижению вероятности угадывания мы предлагаем смешивать вопросы, т.е. вопросы не должны идти блоками друг за другом, сначала по первой, потом по второй дидактической единице и т.д. Блоки вопросов смешиваются между собой, и получается постоянное возвращение от одной дидактической единицы к другой, и обратно. Смешивание не позволит студенту надолго сосредоточивать внимание на одной единице. Тем самым студент будет непрерывно перемещаться в различные участки своей памяти для поиска ответов. Недостаток подобных тестов, на наш взгляд, заключается в сложности вычленения ответов и их последующем преобразовании в оценку по каж-

дой дидактической единице. В случае блочного размещения вопросов подсчет правильных ответов по каждой дидактической единице становится проще, но при этом уровень защищенности теста оставляет желать лучшего.

Обратимся к смешанному тесту. Такой тест включает в себя дидактические единицы с одним разделом знания, но при этом они могут относиться как к однозначным, так и неоднозначным дидактическим единицам. Так как подобные тесты включают в себя различные типы дидактических единиц, для них подходят принципы, правила и способы оценки знаний, применяемые для однозначных и неоднозначных тестов. Что касается недостатков смешанных тестов, то мы считаем, что главным недостатком является избыточность дидактических единиц в рамках одного теста. Под избыточностью мы понимаем такое количество дидактических единиц, для которого в тесте недостаточно вопросов, чтобы раскрыть знания по каждой из этих единиц в полном объеме. Например, чтобы раскрыть некоторую дидактическую единицу, необходимо три обязательных вопроса по данной дидактической единице. Эти три вопроса являются некоторым минимумом, который необходимо выполнить, чтобы получить положительную оценку по дидактической единице. Так как тест может охватывать множество таких единиц, то мы считаем, что рано или поздно это приведет к ситуации, когда тест не будет содержать необходимого минимума для той или иной дидактической единицы. В подобной ситуации оценить полностью освоения знаний студента в полной мере не предоставляется возможным, так как мы выявим лишь некоторую их часть. На наш взгляд, можно найти выход из данной ситуации в создании еще одного смешанного теста, который будет содержать недостающую часть минимума. Тогда появляется необходимость учитывать в оценке знаний несколько тестов, что увеличивает объем работы. Подобной ситуации можно избежать, если включать в тест меньше дидактических единиц. В таком случае вероятность, что на какую-то единицу не хватит вопросов минимума, будет ниже.

Наряду с дидактическими единицами, которые имеют лишь раздел знания, мы предположили, что имеются также единицы с несколькими разделами как знания, так и умения. Такое предположение строилось из соображения, что некоторые знания впоследствии «преобразуются» в умения, а значит, и дидактические единицы знания, могут содержать в себе раздел «умения». В таком случае в зависимости от того, что необходимо для освоения компетенции, мы можем углублять дидактические единицы до необходимого уровня и оценивать их освоение в соответствии с данным уровнем. Поэтому мы можем проводить тестирование как независимо (обособленно) по каждому разделу, так и смешанно, включая несколько разделов.

К обособленным тестам мы отнесли те, которые были определены для оценки знаний по дидактическим единицам с одним разделом знания. Такие тесты могут содержать дидактические единицы, состоящие из нескольких разделов, при этом оцениваться будет только та часть, которая включает в себя знания.

Тесты, предназначенные для оценки автоматических умений, мы определили как «тесты автоматического умения».

Дидактические единицы с разделом «умения», как и с разделом «знания», не всегда требуют стопроцентной автоматизации. В профессиональной сфере имеются ситуации когда, умения не позволяют выполнять появившиеся задачи с автоматизмом, в таких случаях специалисту требуется расширить свои умения или знания в некотором направлении. Исходя из этого, мы пришли к выводу, что и в процессе обучения могут быть такие задачи, для решения которых студенту необходимо расширять умения в процессе решения некоторой задачи. Такую ситуацию мы определили как область «около знания», в которой специалисту не хватает текущих знаний и умений для решения задачи. Подобные задачи мы классифицировали как «нетиповые», или «исключительные». На наш взгляд, решение подобных задач невозможно или достаточно трудно довести до автоматизма, ввиду их случайного характера появления. Чтобы их решить, студенту необходимо

применить умения для поиска пути решения поставленной задачи, понять, в какой области искать недостающие знания или умения.

Для оценки подобных дидактических единиц с разделом «умения», необходимы тесты, которые ориентированы не на определение правильных ответов, а на определение хода мысли студента. Тогда оценка смещается на правильность хода мысли студента. Для тестируемого создается ситуация, при которой он не знает ответ на сто процентов, ему необходимо использовать умения для поиска некоторого вектора решения задачи. Оценка зависит от степени совпадения вектора мысли с правильным ответом. Подобный вид тестов мы определили как тесты расширения умений.

Дидактические единицы с разделом косвенных умений – это следующий тип единиц, который мы выделили в процессе их исследования. Косвенные умения – это умения, освоенные студентом при изучении других дисциплин, предметов, бытовых взаимодействий с приборами, людьми, жизненного опыта. В качестве примера мы рассмотрели компьютерные тесты. Подобные тесты требуют таких косвенных умений, как умения работать на компьютере, печатать на клавиатуре, пользоваться мышью, работать с операционной системой. Если студент не владеет подобными умениями, то вероятность прохождения студентом теста на умения снижается. В связи с этим мы считаем, что необходим тест на косвенные умения, чтобы определить, можно ли допускать студента к тестированию на основные умения или нет, так как отсутствие умения запускать компьютер, использовать операционную систему приведет к отрицательному результату, если мы говорим о компьютерном тестировании.

Также, на наш взгляд, косвенное тестирование умений может определить некоторый предварительный процент погрешности для основного тестирования, т.е. степень влияния внешних воздействий на основной тест. Мы считаем, что в косвенном тестировании важно определить те умения, которые косвенно или напрямую влияют на основные умения. Подобные

умения и составляют внешнюю среду для основных умений.

Рассмотрим дидактические единицы в неразрывной взаимосвязи их разделов умений с разделами знаний, которые естественным образом взаимосвязаны между собой. Поэтому в данный раздел тестирования мы включили все тесты, которые предназначены для проверки всех типов дидактических единиц с разделом знаний, кроме однозначных дидактических единиц, а также всех типов дидактических единиц с разделом умений.

Дидактические единицы «навыков» формируются на основе приобретенных знаний и умений и выражаться могут как через знания, так и через умения. Нам еще необходимо понять, как могут выражаться навыки, умения, знания с помощью друг друга и может ли такое выражение быть полноценным, как если бы навыки выражались только через способы выражения навыков, так как, на наш взгляд, выражение одних дидактических единиц через другие несет в себе погрешность в виде того, что знания о навыках могут быть получены из рассказа другого студента, прочтения книги или другого источника. Поэтому результат, полученный с помощью проверки знаний о навыках, может отличаться от результата, полученного в результате проверки выполнения собственно навыка. Например, в теоретическом представлении навыков через знания студент имеет представление работы с операционной системой Windows 10, он в теории знает, куда необходимо перейти, какую программу открыть, но на самом деле он ни разу не запускал Windows 10, поэтому при проверке навыков через практику результаты студента могут сильно отличаться от теоретических знаний. Студент может потратить много времени на адаптацию в Windows 10 и не успеть решить задание или вообще не найдет значок запуска программы. Основываясь на данных рассуждениях, мы определили еще один вид тестов: комплексные тесты с погрешностью. В данных тестах вопросы и задания подготавливаются таким образом, что решение может быть получено как с применением необходимого сопутствующего материала,

оборудования, так и без него, с помощью устного ответа или другого простого способа получения информации.

Для использования подобных тестов необходимы специальные условия, которые отличаются в зависимости от вида дидактической единицы. Например, требование иметь компьютер для тестирования конкретной дидактической единицы может применяться к множеству дидактических единиц, что объединяет их в группу, к которой применяется данное требование. Определив списки требований, можно найти уровень отклонения от нормальных условий теста – это количество невыполненных пунктов списка требований. Зная значения данных переменных, можно найти уровень отклонения тестирования.

Комплексные тесты «без погрешности» – это тесты, которые не допускают выражение одних дидактических единиц через другие. Данные тесты должны включать в равной степени задания на проверку дидактических единиц знаний, умений, навыков. Оценка складывается из суммы полученных результатов по каждой проверенной единице. Преобладание вопросов или заданий по какому-либо виду дидактической единицы не допускается, так как результат не будет являться идеальным. Например, если в тесте будет присутствовать больше вопросов по дидактическим единицам знаний, тогда успешность теста будет зависеть в большей степени от знаний по данным единицам, что уменьшает объективность теста.

Таким образом, проведенное исследование позволяет выделить следующую типологию тестов, основанную на специфике содержания дидактических единиц.

1. Тесты по дидактическим единицам знания:

– однозначные однонаправленные тесты – тесты с одним вариантом ответов, включают в себя только однозначные дидактические единицы;

– неоднозначные однонаправленные тесты – включают множество вариантов ответов, состоят только из неоднозначных дидактических единиц;

– смешанные комплексные тесты – включают в себя как однозначные, так и неоднозначные дидактические единицы.

2. Тесты по дидактическим единицам с разделами знаний и умений:

– обособленные тесты;

– тесты для дидактических единиц с разделом «знания»;

– тесты автоматического умения – определяют знания по умениям, которые должны выработаться до автоматического состояния;

– тесты расширения умений – определяют уровень умения студента прийти к решению нетиповой задачи через расширение имеющихся умений и поиск необходимых знаний;

– тесты косвенных умений – предназначены для определения уровня знаний по сопутствующим или косвенным умениям, не связанным с основной дисциплиной.

3. Тесты по дидактическим единицам с разделами знаний, умений, навыков:

– комплексные тесты «без погрешности» – имеют равный набор вопросов и задания для дидактических единиц с разделами знаний, умений, навыков, оценка складывается из суммы баллов (оценок), полученных по каждому набору, не предполагают выражение знаний по конкретной дидактической единице, через другую дидактическую единицу;

– комплексные тесты с «погрешностью» – тесты для тестирования по дидактическим единицам с разделами знаний, умений, навыков, когда каждая дидактическая единица может выражаться через другую дидактическую единицу, при этом учитывается погрешность выражения.

Проанализировав существующие типы тестов, рассмотренные выше, мы пришли к выводу, что не все типы тестовых заданий соответствуют новой классификации. Большинство типов тестовых заданий соответствуют принятой классификации тестов в тестировании дидактических единиц знания. Тестовые задания таких типов, как задания на установление правильной последовательности, задания, когда учащиеся должны давать короткие и четкие формулировки ответов, можно частично отнести к выде-

ленным типам тестовых заданий в предложенной классификации.

Для выделенных типов тестов необходимы разработка новых типов заданий, применение информационных и компьютерных технологий, которые будут отвечать новой идеологии в тестировании.

Что касается существующих видов и типов тестов, то мы считаем, что необходимо изменить подход к их разработке, сделать его более гибким. Подготавливать тестовое задание не для дисциплины или урока, а именно для конкретной дидактической единицы. Подготовленные тесты при таком подходе будут более универсальными и смогут применяться в междисциплинарных областях, будут иметь конкретные критерии оценки, определенную защищенность и учитывать внешние факторы, влияющие на процесс тестирования, в связи с чем результаты тестирования могут стать более точными.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: учебная кн. для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Адепт, 2010. 217 с.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2005. 156 с.
3. Броннов С.А. и др. Автоматизированный анализ и синтез учебных планов вуза на основе массива дидактических единиц / С.А. Броннов, Е.А. Степанова, К.В. Калиновский, И.В. Соколов, Н.С. Храброва // Вестник КрасГАУ. 2014. Вып. 3. С. 216–221.
4. Броннов С.А. и др. Активная система тестирования графического материала: подсистема формирования элементов / С.А. Броннов, А.С. Кацунова, И.К. Камиллов, Д.С. Севостьянов // Информатизация образования и методика электронного обучения: материалы I Международ. науч. конф. в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». 2016. Красноярск, 2016а. С. 49–52, 52–56.
5. Броннов С.А., Тесленко Д.С., Мартынов А.В. Анализ времени необходимого на освоение не освоенных дидактических единиц // Молодой ученый. 2017. № 20. С. 154–157.
6. Броннов С.А. и др. Тесты как элемент контура автоматического управления информационным процессом обучения / С.А. Броннов, А.С. Кацунова, И.К. Камиллов, Б.Р. Хождаев, Д.С. Рогов, Д.С. Степанов, Д.С. Севостьянов, Е.О. Мартыненко // Информатизация образования и методика электронного обучения: матер. I Междунар. науч. конф. в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Красноярск, 2016б. С. 56–60.
7. Денисенко Л.Г. Тестовые материалы в условиях реализации ФГОС для учреждений профессионального образования (из опыта разработки). Новосибирск: Новосиб. ин-т мониторинга и развития образования, 2014. Ч. I. 110 с.
8. Дистанционное обучение ВСГАКИ: глоссарий. URL: <http://cdo.vsgaki.ru/mod/glossary/> (дата обращения: 15.10.2016).
9. Использование тестов в учебном процессе. URL: <http://testobr.narod.ru/3.htm> (дата обращения: 13.05.2017).
10. Кондурар М.В. Понятие «компетенция» и «компетентность» в образовании // Вектор науки. 2011. № 2 (5). С. 212–220.
11. Конев В.В. Векторная алгебра: учеб. пособие для студ. вузов. Томск: Томск. политех. ун-т, 2008. 34 с.
12. Кромер В.В. Еще раз о коррекции тестового балла // Педагогические измерения. 2007. № 1. С. 89–94.
13. Лисицына Л.С. Теория и практика компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевых информационных систем. СПб.: СПбГУ ИТМО, 2006. 147 с.
14. Магранова Ю.В. Теория тестирования как основа оценивания уровня знаний в современной системе образования // Методы социологических исследований: сб. ст., напис. на базе выпускных квалификац. работ студ. ф-та социологии ГУ ВШЭ 2004–2006 гг. (спец.

- «Прикладные методы социолог. Исследований»). 2006. С. 186–210.
15. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Интеллект-центр, 2002. 296 с.
16. Мартынов А.В., Броннов С.А. Взаимосвязь дидактических единиц с тестами в контексте знаний, умений, навыков // Молодой ученый. 2017. № 20. С. 154–157.
17. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. М.: Народное образование, 2001. 432 с.
18. Морев И.А. Образовательные информационные технологии: учебное пособие. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. Ч. 2: Педагогические измерения. 174 с.
19. Педагогические тесты и их содержание, структура, формы и виды. Функции тестов. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3435 (дата обращения: 15.10.2016).
20. Романова В.Ю., Петленко Л.В. Русский язык в начальной школе: Контрольные работы, тесты. Диктанты, изложения. М.: Вентана-Граф, 2004. 320 с.
21. Переверзев В.Ю. Технология разработки тестовых заданий: справочное руководство. М.: Е-Медиа, 2005. 265 с.
22. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.
23. Шамова Т.И., Белова С.Н., Ильина И.В. Современные средства оценивания результатов обучения в школе: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2008. 192 с.

PEDAGOGICAL TESTS FOR ASSESSING THE LEVEL OF MASTERING DIDACTIC UNITS BY STUDENTS

S.A. Bronov (Krasnoyarsk, Russia)

A.V. Martynov (Krasnoyarsk, Russia)

D.S. Martynova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article is devoted to studying the problem of assessing the level of mastering didactic units by students regarding the major requirements of the Federal State Standards for Higher Education. The authors of the article underline the absence of the necessary tools for assessing the progress and suggest their own approach to developing special types of pedagogical tests oriented to assessing the depth of the component-wise mastering by students of the didactic units under study.

The objective of the article is to substantiate and describe the typology of pedagogical tests the usage of which will allow to assess the completeness of mastering the didactic units absorbed by students.

The methodology of research is based on a complex approach, theoretical analysis of scientific and method-

ological works in the sphere of the classical theory of testing, the major provisions of Pedagogics for various aspects of the "didactic unit" category of research.

The results of the research are presented as a complex of pedagogical tests for revealing the depth of the component-wise absorption by students of the didactic units. A classification of such tests has been worked out.

In the conclusion of the article the authors develop a conviction about the prospects of using the tests of the suggested types in order to check, test and assess the results in mastering the didactic units learned by students.

Key words: *didactic units, competences, knowledge, skills, habits, test classification, tests on didactic units acquisition level.*

References

1. Avanesov V.S. Composition of test tasks. The educational book for teachers of universities, teachers of schools, post-graduate students and students of teacher training Universities. 2 ed., Rev. and additional. M.: Adept, 2010. 217 c.
2. Avanesov V.S. The form of test tasks. M.: Testing Center, 2005. 156 p.
3. Bronov S.A. Automated analysis and synthesis of educational plans of the university on the basis of an array of didactic units / S.A. Bronov, E.A. Stepanova, K.V. Kalinovskii, I.V. Sokolov, N.S. Khrabrova / / Bulletin of the State University of. 2014. Is. 3. P. 216–221.
4. Bronov S.A. et al. Active system for testing graphic material: a subsystem for the formation of elements / S.A. Bronov, A.S. Katsunova, I.K. Kamilov, D.S. Sevostyanov // Informatization of education and the methodology of e-learning: materials of the 1st International Scientific Conference within the framework of the IV International Scientific and Educational Forum «Man, Family and Society: History and Development Prospects». 2016. Krasnoyarsk, 2016. P. 52–56.
5. Bronov S.A., Martynov A.V. Analysis of the time necessary for the development of unused didactic units // Young Scientist. 2017. № 20. P. 154–157c.
6. Bronov S.A. Tests as an element of the automatic control loop for the information process of learning / S.A. Bronov, A.S. Katsunova, I.K. Kamilov, B.R. Khozhdaev, D.S. Rogov, D. S. Stepanov, D.S. Sevostyanov, E.O. Martynenko // Informatization of Education and the Methodology of E-Learning: Materials of the First International Scientific Conference within the IV International Scientific and Educational Forum «Man, Family and Society: History and Development Prospects». 2016. Krasnoyarsk, 2016. P. 56–60.
7. Denisenko L.G., Test materials in the context of GEF implementation for vocational education institutions (from the experience of develop-

- ment). Part 1. Novosibirsk: Novosibirsk Institute for Monitoring and Development of Education, 2014. 110 p.
8. Distance learning of the ESSACA glossary // URL <http://cdo.vsgaki.ru/mod/glossary/> (circulation date 15.10.2016).
 9. Use of tests in the educational process // URL <http://testobr.narod.ru/3.htm> (date of circulation: May 13, 2017).
 10. Kondurar M.V. The concept of competence and competence in education // Vector of science. 2011. No. 2 (5). С. 212–220.
 11. Konev V.V. Vector Algebra: Proc. allowance for stud. universities. Tomsk: Tomsk Polytechnic University, 2008. 34 p.
 12. Kromer V.V. Once again on the correction of the test score // Pedagogical measurements. 2007. № 1. С. 89–94.
 13. Lisitsyna L.S. Theory and practice of competence training and attestations on the basis of network information systems. // St. Petersburg: SPbSU ITMO 2006. 147 p.
 14. Magranova Yu. V. Theory of testing as a basis for assessing the level of knowledge in the modern education system // Methods of sociological and c-pursuit: col.of. articles, written. on the basis of final qualifications. works stud. Faculty of Sociology of the State University Higher School of Economics 2004-2006. (Special Applied Methods of Sociological Research). 2006. P. 186–210.
 15. Mayorov A.N. Theory and practice of creating tests for the education system. Moscow: Intellect Center, 2002. 296 p.
 16. Martynov A.V., Bronov S.A. Interrelation of didactic units with tests in the context of knowledge, skills, habits // Young Scientist. 2017. № 20. P. 154–157.
 17. Mikhailychев E.A. Didactic test. M.: Public education, 2001. 432 p.
 18. Morev I.A. Educational information technologies. Part 2. Pedagogical measurements: Textbook. Vladivostok: Publishing house of the Far East University, 2004. 174 p.
 19. Pedagogical tests and their content, structure, forms and types. Test functions // URL https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3435 (circulation date 15.10.2016).
 20. Pereverzev V.Yu. Technology for development of test tasks: reference manual. M.: E-Media, 2005. 265 p.
 21. Romanova V.Yu., Petlenko L.V. Russian language in elementary school: test papers, tests. Dictations, presentations. M: Ventana-Graf, 2004. 320 p.
 22. Chelyshkova M.B. Theory and practice of constructing pedagogical tests: Textbook. M.: Logos, 2002. 432 p.
 23. Shamova T.I., Belova S.N., Ilyina I.V. Modern means of assessing the results of schooling in school: Textbook. Moscow: The Pedagogical Society of Russia, 2008. 192 p.

УДК 378.14

АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ

Т.О. Кочеткова (Красноярск, Россия)

О.А. Карнаухова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В современном образовании актуальной является проблема разработки адаптивных электронных обучающих ресурсов. *Цель* работы – построение стратегии электронного обучения математике, которая обеспечивает адаптацию образовательного процесса для студента за счет адаптивного представления учебного материала, адаптивной навигации, интерактивной поддержки решения задач, а также корректировки образовательной траектории обучающегося на основе различных параметров, включая текущие результаты обучения.

Методология. В качестве педагогической основы электронного обучения применяется полипарадигмальный подход к обучению математике, а также принципы современной дидактики высшего образования. Адаптивная образовательная стратегия реа-

лизуется в рамках адаптивной модели электронного обучения и с учетом стилей обучения студентов. При проектировании содержания обучения используется стратегия микрообучения.

Результаты и выводы. В работе описаны принципы построения адаптивной образовательной стратегии обучения математике в электронной среде. Описанная стратегия применена при реализации адаптивного модуля математической дисциплины. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что она обеспечивает персонализацию обучения и формирование индивидуальной образовательной траектории студента, тем самым повышая эффективность обучения.

Ключевые слова: обучение математике, электронное обучение, электронный обучающий ресурс, адаптивное обучение, персонализация.

В настоящее время одним из наиболее развивающихся направлений в области образования и образовательных технологий является электронное обучение. Так, государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» предусмотрена реализация приоритетного проекта по созданию в нашей стране современной цифровой образовательной среды, в том числе на уровне высшего образования¹. Ведущие российские вузы все активнее участвуют в создании и продвижении электронных образовательных ресурсов, которые становятся неотъемлемой частью процесса обучения. В частности, в Сибирском федеральном университете на протяжении нескольких лет успешно реализуются раз-

личные проекты, связанные с развитием электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и электронной фиксации достижений обучающихся.

Отметим, что первые веб-ориентированные образовательные системы появились в середине 1990-х годов [Brusilovsky, 1999; Brusilovsky, 2004; Mulwa, Lawless, Sharp et al., 2010]. Редким примером интеллектуальной системы, используемой для обучения математике в электронной среде, является ActiveMath [Melis, Andrès, Büdenbender et al., 2001]. При этом существующие системы, как правило, представляют собой коммерческие продукты и не применяются при обучении конкретным дисциплинам в школе или вузе.

Развитие электронного обучения в академической среде идет по пути создания электронных обучающих ресурсов (ЭОР) на основе так называемых систем управления обуче-

¹ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» / Утверждена постановлением Правительства РФ от 26.10.2017 г. № 1642. URL: http://edu.sovetsk39.ru/dokumenty/RazvitieObr2018-2025_26122017_%201642.pdf

нием (англ. learning management systems, LMS), которые предоставляют широкие возможности как преподавателям, так и обучающимся [Brusilovsky, 2004], а именно: преподаватели используют LMS для разработки образовательного контента и контрольно-измерительных материалов, общения со студентами, а также задают настройки системы, регулирующие доступ к элементам ЭОР и представление результатов обучающихся. Студентам LMS позволяет взаимодействовать между собой и с преподавателем, участвовать в совместной работе, а также осуществлять мониторинг своего прогресса при изучении дисциплины.

Отметим, однако, что организация обучения в электронной среде представляет собой непростую педагогическую и инструментально-техническую задачу. Это обусловлено, в частности, тем фактом, что методика электронного обучения еще недостаточно разработана. Кроме того, для создания математического контента требуются специализированные инструментальные средства, а решение математических задач в большинстве своем является многошаговым, что создает определенные технические трудности для его представления и интеллектуального анализа. Наконец, создание ЭОР сопряжено со значительными трудозатратами, при этом каждый обучающий ресурс охватывает достаточно узкую предметную область.

Практически сразу после появления первых веб-ориентированных обучающих систем пришло понимание необходимости для таких систем быть адаптивными, что подразумевает использование при их проектировании и реализации следующих технологий: адаптивное представление содержания; адаптивная навигация; индивидуализация образовательной траектории; интерактивная поддержка решения задач; а также интеллектуальный анализ решений, представленных обучающимися [Brusilovsky, 1999]. Адаптивные образовательные системы, в свою очередь, способствуют персонализации обучения, которая делает его более эффективным [Aroyo, Dolog, Houben et al., 2006; O'Donnell, Lawless, Sharp, Wade, 2015].

Что касается электронных обучающих ресурсов, используемых в настоящее время в учебном процессе в школах или вузах, то подавляющее их большинство не являются адаптивными.

Цель работы – построение стратегии электронного обучения математике, которая обеспечивает адаптацию образовательного процесса для студента за счет адаптивного представления учебного материала, адаптивной навигации, интерактивной поддержки решения задач, а также корректировки образовательной траектории обучающегося на основе различных параметров, включая промежуточные результаты обучения. Применение предлагаемой стратегии позволит персонализировать обучение в электронной среде и повысить его эффективность.

При организации электронного обучения в качестве педагогической основы мы придерживаемся полипарадигмального подхода к обучению математике, обеспечивающего формирование математической компетентности у студентов [Шершнева, 2014], а также следуем принципам современной дидактики высшего образования [Shershneva, Shkerina, Sidorov, et al., 2016]. В частности, адаптивная образовательная стратегия рассматривается нами в качестве комплекса организационно-педагогических условий, способствующих приобретению обучающимся знаний и опыта, выработке умений, приводящих в конечном счете к формированию компетенций, необходимых для его успешной профессиональной деятельности [Шкерина, Сенькина, Саволайнен, 2013; Кочеткова, Шершнева, Зыкова и др., 2015].

Реализация образовательной стратегии осуществляется в рамках адаптивной модели электронного обучения, которая включает в себя следующие компоненты: модель предметной области (учебного контента), модель обучающегося и модель управления процессом обучения [Вайнштейн, Есин, Цибульский, 2017].

При построении модели предметной области мы придерживаемся следующих принципов обучения:

– восполнение знаний и умений из предыдущих разделов математики;

– повышение у студентов мотивации к обучению, вовлеченности в учебный процесс и эффективности самостоятельной деятельности;

– поощрение обсуждения учебного материала среди обучающихся;

– соответствие формы представления учебных материалов различным стилям обучения;

– применение стратегии микрообучения (англ. *microlearning*) [Abdulwahed, Jaworski, Crawford, 2012; Lindner, 2006; Schmidt, 2007; Buchem, Hamelmann, 2010].

Существует несколько подходов к определению стилей обучения [Honey, Mumford, 1982; Kolb, 1984; Felder, Silverman, 1988; Fleming, Mills, 1992; Kuljis, Liu, 2005]. Например, Нил Флеминг и Колин Миллс предложили модель VARK для классификации стилей обучения, где **V** (от англ. *Visual*) означает визуальный тип восприятия информации, **A** (от англ. *Aural*) – слуховой тип, **R** (от англ. *Read / wRite*) – восприятие в виде слов и символов, **K** (от англ. *Kinesthetic*) – кинестетический, тактильно-мышечный тип [Fleming, Mills, 1992]. Вместе с тем исследования показывают, что принадлежность к одному ярко выраженному типу восприятия информации встречается довольно редко, тогда как большинство людей относятся к смешанному типу.

Разработка адаптивных образовательных систем, учитывающих стили обучения студентов, представляет собой важное направление развития электронного обучения [Carver, Howard, Lane, 1999; Yang, Hwang, Yang, 2013].

Стратегия микрообучения состоит в том, что весь учебный материал разбивается на маленькие порции, которые мы будем называть *юнитами* и определим как последовательности семантических фактов и процедурных правил, имеющие смысловую законченность [Атанов, 2001; Вайнштейн, Шершнева, Есин, Зыкова, 2017].

Модель обучающегося представляет собой совокупность статических и динамических параметров студента и содержит, в частности, информацию о его результатах на текущем и предыдущих этапах обучения.

Модель управления процессом обучения состоит из системы автоматической навига-

ции по элементам электронного обучающего ресурса и системы управляющих воздействий со стороны преподавателя [Вайнштейн, Есин, Цибульский, 2017].

Описанная адаптивная образовательная стратегия была применена при проектировании и реализации адаптивного модуля «Интегралы функций нескольких переменных» в рамках электронного обучающего курса «Математический анализ. Часть 2» для студентов направления подготовки Информатика и вычислительная техника, обучающихся в институте космических и информационных технологий Сибирского федерального университета (СФУ). Модуль разработан в системе электронного обучения СФУ, функционирующей на базе платформы Moodle.

Учебный контент модуля выстроен в виде последовательности юнитов. Материал каждого юнита представлен в трех редакциях: текстовой (в виде текста, сопровождаемого рисунками и таблицами), виде редакции (один или несколько видеофайлов) и презентации (в виде слайдов).

Контрольно-измерительные материалы включают в себя: входной тест, тесты к юнитам, предназначенные для формирующего тестирования, задачи для самостоятельного решения с ответами, а также итоговые тесты.

Изучение модуля начинается с входного тестирования, направленного на выявление у студента пробелов в знаниях и умениях из предыдущих разделов математики и предоставление ему необходимых справочных материалов для повторения и устранения выявленных пробелов.

По результатам входного тестирования студент получает доступ к материалу первого юнита, после изучения которого он выполняет тест по этому юниту. В случае положительного результата обучающийся имеет возможность перейти к изучению следующего юнита, а в противном случае ему становится доступен теоретический материал текущего юнита в другой редакции изложения, изучив который, он повторно проходит тестирование по юниту. В случае второй неудачной попытки студент обращается за консультацией к преподавателю, после

чего переходит к изучению следующего юнита. И так дальше.

Особенность реализации модуля состоит в том, что теоретическое изучение материала целиком переносится в электронную среду. При этом аудиторские практические занятия дополняют самостоятельную работу в электронной среде следующим образом (в приведенной последовательности):

1) изучение теоретического материала (юниты и тесты к ним), ЭОР;

2) формирование вычислительных умений на практическом занятии;

3) самостоятельное решение задач (с ответами), ЭОР;

4) итоговое тестирование по теме, ЭОР.

Таким образом, использование адаптивной образовательной стратегии позволяет организовать процесс освоения дисциплины в рамках смешанной модели обучения.

В процессе изучения адаптивного модуля студенты отметили следующие положительные факторы реализации адаптивной стратегии:

– возможность изучения материала, изложенного в форме, удобной для восприятия;

– повышение эффективности аудиторной работы, поскольку студент приходит на практические занятия, зная теоретический материал;

– возможность заниматься в удобное для студента время и в своем индивидуальном темпе.

Вместе с тем некоторые студенты признались, что они испытывали трудности с самоорганизацией.

Итак, применение адаптивной образовательной стратегии при реализации адаптивного модуля обеспечивает персонализацию обучения и формирование индивидуальной образовательной траектории студента, тем самым повышая эффективность обучения.

Библиографический список

1. Атанов Г.А. Моделирование учебной предметной области, или Предметная модель обучаемого // Образовательные технологии и общество. 2001. Т. 4, № 1. С. 111–124.

2. Вайнштейн Ю.В., Есин Р.В., Цибульский Г.М. Адаптивная модель построения индивидуальных образовательных траекторий при реализации смешанного обучения // Информатика и образование. URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1573470>. 2017. № 2. С. 83–86.

3. Вайнштейн Ю.В., Шершнева В.А., Есин Р.В., Зыкова Т.В. Адаптация математического образовательного контента в электронных обучающих ресурсах // Открытое образование. 2017. Т. 21, № 4. С. 4–12.

4. Кочеткова Т.О., Шершнева В.А., Зыкова Т.В., Космидис И.Ф., Сидорова Т.В., Сафонов К.В. Методические особенности проектирования и реализации электронного обучающего курса по математическому анализу // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 49–53.

5. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза // Педагогика. 2014. № 5. С. 62–70.

6. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76–80.

7. Abdulwahed M., Jaworski B., Crawford A.R. Innovative approaches to teaching mathematics in higher education: a review and critique // Nordic Studies in Mathematics Education. 2012. Vol. 17, is. 2. P. 49–68.

8. Aroyo L., Dolog P., Houben G-J., Kravcik M., Naeve A., Nilsson M., Wild F. Interoperability in personalized adaptive learning // Educational Technology & Society. 2006. Vol. 9, is. 2. P. 4–18.

9. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education // Künstliche Intelligenz. 1999. Vol. 13, is. 4. P. 19–25.

10. Brusilovsky P. Adaptive educational hypermedia: from generation to generation / In Proceedings of 4th Hellenic Conference on Information and Communication Technologies in Education, Athens, Greece, 2004. P. 19–33.

11. Buchem I., Hamelmann H. Microlearning: A Strategy for Ongoing Professional Development // *eLearning Papers*. 2010. Vol. 21, is. 7. P. 1–15.
12. Carver C.A., Howard R.A., Lane W.D. Addressing different learning styles through course hypermedia // *IEEE Transactions on Education*. 1999. Vol. 42, is. 1. P. 33–38.
13. Felder R.M., Silverman L.K. Learning and teaching styles in engineering education // *Engineering Education*. 1988. Vol. 78(7). P. 674–681.
14. Fleming N.D., Mills C. Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection // *To Improve the Academy*. 1992. Vol. 11. P. 137–155.
15. Honey P., Mumford A. *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey, 1982.
16. Kolb D.A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984.
17. Kuljis J., Liu F. A comparison of learning style theories on the suitability for e-learning / M.H. Hamza (Ed.). *Proceedings of the IASTED Conference on Web-Technologies, Applications and Services*, 2005. P. 191–197.
18. Lindner M. Use These Tools, Your Mind Will Follow. *Learning in Immersive Micromedia & Microknowledge Environments / Research Paper for ALT-C 2006*. 2006.
19. Melis E., Andrès E., Büdenbender J., Frishauf A., Gogvadze G., Libbrecht P., Pollet M., Ullrich C. ActiveMath: A web-based learning environment // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2001. Vol. 12, is. 4. P. 385–407.
20. Mulwa C., Lawless S., Sharp M., Arnedillo-Sanchez I., Wade V. Adaptive educational hypermedia systems in technology enhanced learning: a literature review. *Proceedings of the 2010 ACM Conference on Information Technology Education*, 7–9 October, Midland, USA. 2010. P. 73–84.
21. O'Donnell E., Lawless S., Sharp M., Wade V. A Review of Personalised E-Learning: Towards Supporting Learner Diversity // *International Journal of Distance Education Technologies*. 2015. P. 22–47.
22. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Contemporary Didactics in Higher Education in Russia // *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. 17, is. 3. P. 357–367.
23. Schmidt A. Micro-learning and the Knowledge Maturing Process: Towards Conceptual Foundations for Work-Integrated Micro-learning Support / M. Lindner and P.A. Bruck (eds.). *Micro-media and Corporate Learning. Proceedings of the 3rd International Micro-learning 2007*, June, Innsbruck, Austria. Innsbruck University Press, 2007. P. 99–105.
24. Yang T.-C., Hwang G.-J., Yang S.J.-H. Development of an adaptive learning system with multiple perspectives based on students' learning styles and cognitive styles // *Educational Technology & Society*/ 2013. Vol. 16, is. 4. P. 185–200.

ADAPTIVE EDUCATIONAL STRATEGY FOR WEB-BASED MATHEMATICS TEACHING

T.O. Kochetkova (Krasnoyarsk, Russia)

O.A. Karnaukhova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. In modern education, the development of adaptive e-learning courses is a topical problem. The article aims to develop a strategy of web-based mathematics teaching, which provides adaptation of the educational process for a student through adaptive presentation of learning material, adaptive navigation, interactive support for solving problems, as well as adjusting the educational trajectory of the student based on various parameters, including current learning results.

Methodology. A poly-paradigmatic approach to mathematics teaching and principles of contemporary didactics of higher education are used as a pedagogical foundation of e-learning. The adaptive educational strategy is implemented within the framework of the adap-

tive model of e-learning and taking into account learning styles of students. The strategy of micro-learning is used in the development of the learning content.

Results and conclusions. The paper describes the principles of the development of the adaptive educational strategy for web-based teaching mathematics. The described strategy is applied to the implementation of the adaptive module of the mathematical discipline. The obtained results allow us to conclude that the strategy provides personalization of learning and the formation of individual educational trajectory of the student, thereby increasing efficiency of learning.

Key words: *teaching Mathematics, web-based teaching, e-learning course, adaptive learning, personalization.*

References

1. Atanov G.A. Modelling the taught subject area, or the subject model of a student. // *Educational technology and Society*, 2001, 4(1), p. 111–124.
2. Vainshtein Yu.V., Esin, R.V., Tsibul'skii, G.M.. Adaptive model of developing individual educational trajectories for blended learning // *Computer science and education*, <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1573470>, 2017, 2, p. 83–86.
3. Vainshtein Yu.V., Shershneva V.A., Esin R.V., Zykova T.V.. Adaptation of mathematical educational content in e-learning resources // *Open Education*, 2017, 21(4), p. 4–12.
4. Kochetkova T.O., Shershneva V.A., Zykova T.V., Kosmidis I.F., Sidorova T.V., Safonov K.V. Methodological features of the design and implementation of an electronic learning course in mathematical analysis // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*, 2015, 1, p. 49–53.
5. Shershneva V.A. Formation of students' mathematical competence in engineering university // *Pedagogy*, 2014, 5, p.62–70.
6. Shkerina, L.V., Senkina, E.V., Savolainen, G.S. Interdisciplinary Educational Module as Organizational and Pedagogical Condition for Developing Research Competences of Future Teacher of Mathematics at University // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*, 2013, V. 4, p.76–80.
7. Abdulwahed M., Jaworski B., Crawford A.R. Innovative approaches to teaching mathematics in higher education: a review and critique // *Nordic Studies in Mathematics Education*, (2012), V.17(2), p. 49–68.
8. Aroyo L., Dolog P., Houben G-J., Kravcik M., Naeve A., Nilsson M., Wild F. Interoperability in personalized adaptive learning. *Educational Technology & Society*, (2006), V. 9(2), p. 4–18.
9. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education // *Künstliche Intelligenz*, 1999, V. 13(4), p. 19–25.
10. Brusilovsky P. Adaptive educational hypermedia: from generation to generation / In *Proceedings of 4th Hellenic Conference on Information and Communication Technologies in Education*, 2004, Athens, Greece, p. 19–33.

11. Buchem I., Hamelmann H. Micro-learning: A Strategy for Ongoing Professional Development // *e-Learning Papers*, 2010, V. 21(7), p. 1–15.
12. Carver C.A., Howard R.A., Lane W.D. Addressing different learning styles through course hypermedia // *IEEE Transactions on Education*, V, 42(1), p. 33–38.
13. Felder R.M., Silverman L.K. Learning and teaching styles in engineering education // *Engineering Education*, 1988, V. 78(7), p. 674–681.
14. Fleming N.D., Mills C. Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection // *To Improve the Academy*, 1992, V. 11, p. 137–155.
15. Honey P., Mumford A. *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey, 1982,
16. Kolb D.A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984.
17. Kuljis J., Liu F.A. comparison of learning style theories on suitability for e-learning / M.H. Hamza (Ed.). *Proceedings of the IASTED Conference on Web-Technologies, Applications and Services*, 2005, p. 191–197.
18. Lindner M. Use These Tools, Your Mind Will Follow. *Learning in Immersive Micromedia & Microknowledge Environments / Research Paper for ALT-C*, 2006.
19. Melis E., Andrès E., Büdenbender J., Frishauf A., Gogvadze G., Libbrecht P., Pollet M., Ullrich, C. *ActiveMath: A web-based learning environment* // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 2001. V.12(4), p. 385–407.
20. Mulwa C., Lawless S., Sharp M., Arnedillo-Sanchez I., Wade V. Adaptive educational hypermedia systems in technology enhanced learning: a literature review. *Proceedings of the 2010 ACM Conference on Information Technology Education*, 7–9 October, Midland, USA, 2010, p. 73–84.
21. O'Donnell E., Lawless S., Sharp M., Wade V. A Review of Personalised E-Learning: Towards Supporting Learner Diversity // *International Journal of Distance Education Technologies*, 2015, p. 22–47.
22. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. *Contemporary Didactics in Higher Education in Russia* // *European Journal of Contemporary Education*, 2016, V. 17(3), p. 357–367.
23. Schmidt A. *Microlearning and the Knowledge Maturing Process: Towards Conceptual Foundations for Work-Integrated Microlearning Support* / M. Lindner and P.A. Bruck (eds.). *Micromedia and Corporate Learning. Proceedings of the 3rd International Microlearning*, 2007, June, Innsbruck, Austria, 2007, p. 99–105.
24. Yang T.-C., Hwang G.-J., Yang S.J.-H. Development of an adaptive learning system with multiple perspectives based on students' learning styles and cognitive styles // *Educational Technology & Society*, 2013, V. 16(4), p. 185–200.

УДК 378.147:51

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА

Н.А. Лозовая (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема преемственности математической подготовки на основе установления математических внутриведомственных и межведомственных связей. Выявлено противоречие между необходимостью использования на протяжении всего срока обучения студентов в инженерном вузе и в будущей профессиональной деятельности математического инструментария, прикладных компьютерных программ и недостаточностью реализации принципов преемственности, непрерывности и систематичности при обучении их математике. *Цель* статьи – выявить и обосновать педагогические условия реализации преемственности в обучении математике студентов технического вуза.

Методологию исследования составляют анализ нормативных документов в сфере высшего образования, анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, в которых отражены ключевые идеи контекстного, междисциплинарного, полипарадигмального подходов в обучении студентов, ориентированных на повышение качества математической подготовки в аспекте ФГОС.

Результаты. Сформулированы и обоснованы ключевые идеи по реализации преемственности обучения математике в условиях непрерывной математической подготовки. Рассмотрены контекстный и междисциплинарный подходы как основа преемственности.

Предложено пролонгированное обучение математике как условие, способствующее реализации преемственности в математической подготовке на основе внутриведомственных и междисциплинарных связей. Предложен образовательный модуль как средство реализации пролонгированного обучения математике, направленный на последовательное и систематическое приобретение математического знания, совершенствование его применения в проектной деятельности и при решении задач различных контекстов. Представлен анализ результатов реализации пролонгированного обучения математике.

Заключение. В статье освещены теоретические идеи преемственности обучения, направленного на подготовку специалистов, соответствующих требованиям ФГОС ВО и рынка труда. Представлена теория пролонгированного обучения математике, реализуемая в рамках дисциплин по выбору, посредством решения задач различных контекстов для студентов – будущих бакалавров лесинженерного дела. Полученные результаты могут быть уточнены с учетом специфики профессиональной направленности обучения и распространены на другие направления подготовки.

Ключевые слова: преемственность, внутриведомственные и междисциплинарные связи, пролонгированное обучение математике, интеграция, контекстный подход, поликонтекстный образовательный модуль.

Постановка проблемы. Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, предъявляют новые требования к выпускникам вузов, связанные с их готовностью к решению профессиональных задач в изменяющихся условиях, приобретению и использованию полученного знания, в том числе и математического, на практике. Конкурентоспособность выпускника на рынке труда повышается при его ориентированности на запросы работодателей определенного региона.

В настоящее время в Российской Федерации одними из приоритетных являются преобразования в лесной отрасли. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года¹ выделены ключевые направления развития лесного комплекса, в том числе развитие производства лесозаготовительных машин и оборудования

¹ Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 15.02.2018).

для переработки древесины, создание мощностей по глубокой переработке древесины, развитие транспортной инфраструктуры. Для достижения желаемых результатов требуются специалисты, готовые к постановке и решению новых производственных задач. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования ФГОС ВО (бакалавриат)² ориентированы на подготовку квалифицированного специалиста и предъявляют к выпускникам следующие требования – готовность выпускников к анализу состояния и динамики качества объектов деятельности, созданию теоретических основ и моделей для прогнозирования перспектив развития отраслей, выполнению научно-исследовательской деятельности.

Востребованность математических методов в современных высокотехнологичных производствах свидетельствует о том, что выпускник вуза должен быть готов к их применению в решении новых производственных задач, являющихся исследовательскими по сути. И.И. Блехман, А.Д. Мышкис и Я.Г. Пановко отмечают особенности курса математики для инженеров и выделяют основные цели обучения математике в техническом вузе: передача теоретических математических сведений и обучение математическому инструментарию, которые необходимы при изучении смежных дисциплин; знакомство студентов с ролью математики в современном производстве; развитие логического и алгоритмического мышления; формирование готовности к самостоятельному изучению и выбору математических методов, необходимых при решении прикладной задачи, к доведению решения до практического применения [Блехман, Мышкис, Пановко, 1990, с. 222]. Однако в настоящее время система обучения математике будущих бакалавров недостаточно ориентирована на достижение поставленных целей.

Анализ учебных планов по различным направлениям подготовки показал следующее:

² Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 15.02.2018).

при подготовке современного инженера, в том числе и бакалавра лесоинженерного дела, математика изучается в основном в течение первых трех семестров, однако дисциплины профильной направленности в вузе изучаются главным образом в 4–7 семестрах. В результате чего на младших курсах у обучающихся недостаточно специальных знаний для решения задач профильной направленности при использовании математического инструментария, а на старших курсах к моменту приобретения специальных знаний возникает естественное забывание математических. Кроме того, зачастую приобретаемые математические знания носят формальный характер и не связаны между собой. Это обстоятельство актуализирует необходимость установления преемственности при изучении разделов основного курса математики, а также в условиях междисциплинарности и интеграции, когда приобретенное математическое знание последовательно используется в разных дисциплинах, границы его использования расширяются, знание наполняется практическим содержанием [Алехина, Федосеев, 2015; Глебова, Николайчук, 2014; Карпова, Матвеева, 2016; Лабеев, Шамшина, 2015].

Методологию исследования составляют анализ нормативных документов в сфере высшего образования, анализ и обобщение научно-исследовательских работ ученых, в которых отражены основные идеи преемственности в обучении математике как между частями учебного предмета, так и в условиях междисциплинарности. Анализ и обобщение работ, в которых отражены ключевые идеи контекстного, междисциплинарного, компетентностного, полипарадигмального подходов в обучении студентов, позволили сформулировать ключевые положения в решении проблемы преемственности математической подготовки будущих бакалавров.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ исследователей, посвященных преемственности в обучении. Известно, что требования к результату образования ФГОС ВО сформулированы в компетентностном формате. Будем придерживаться точки зрения, со-

гласно которой формировать математическую компетентность будущих инженеров результативно в условиях полипарадигмального подхода, при комплексном использовании контекстного, междисциплинарного, компетентностного, предметно-информационного подходов и фундаментализации [Шершнева, 2014]. В педагогическом словаре преемственность в обучении определяется как установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения, которая осуществляется с учетом содержания и логики соответствующей науки и закономерностей процесса усвоения знаний. Она должна охватывать не только отдельные учебные предметы, но и отношения между ними [Педагогический энциклопедический словарь, 2008, с. 213].

Идеи преемственности рассматривались в разных аспектах в классических работах Б.Г. Ананьева, Ш.А. Ганелина, Ю.К. Бабанского, Я.А. Коменского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и др.

Е.А. Комарова обобщила взгляды классиков педагогической науки на преемственность в обучении и выделила ее ключевые особенности в педагогике: 1) рассматривается как общедидактический принцип; 2) является проявлением принципа систематичности и последовательности; 3) отмечается двусторонний характер преемственности новых знаний и старого опыта [Комарова, 2007, с. 8]. А.К. Мендыгалиева под преемственностью понимает процесс, обеспечивающий непрерывное и результативное осуществление учебной деятельности, связанный с содержанием обучения [Мендыгалиева, 2009], требующий повторения, направленного на развитие системы понятий и пропедевтики [Нешков, 1978].

Л.В. Махрова анализирует следующие виды преемственности: внутри раздела, внутри дисциплины, внутри цикла дисциплин, внутри ступени образования, ступеней образования³. Идеи преемственности внутри курса математики и внешней преемственности как комплекса

горизонтальных и вертикальных межпредметных связей рассмотрены современными исследователями [Глебова, Николайчук, 2014]. В.А. Далингер отмечает, что внутриспредметные связи являются средством устранения формализма в знаниях, устанавливают логические связи между понятиями и направлены на формирование динамичной, качественно изменяющейся системы знаний [Далингер, 1991, с. 3]. Важно, чтобы полученные при изучении математики знания применялись при изучении различных дисциплин базовой и вариативной части учебного плана, в том числе и дисциплин профессионального цикла. Междисциплинарные связи и содержание обучения являются ключевыми условиями реализации преемственности. Как отмечают М.В. Носков и В.А. Шершнева, на укрепление известных междисциплинарных связей и установление новых направлена междисциплинарная интеграция [Носков, Шершнева, 2010].

М.А. Алехина и В.М. Федосеев определяют интеграцию математики с инженерными науками не только как слияние дисциплин в некоторую интегрированную дисциплину, но и с точки зрения согласования «содержания и методики обучения математике с потребностями и целями инженерного образования» [Алехина, Федосеев, 2015, с. 60]. В.И. Лабеев и Т.А. Шамшина актуализируют необходимость оптимизации курса математики для бакалавров технических направлений подготовки и разделяют его на две составляющие: алгебраические структуры и непрерывную математику, направленную на моделирование процессов естествознания [Лабеев, Шамшина, 2015].

Реализация преемственности математической подготовки будущих инженеров предполагает выполнение определенных требований к отбору содержания обучения математике: соответствие образовательным и жизненным потребностям обучающегося, целям обучения математике, стандарту и программе направления подготовки, особенностям будущей профессиональной деятельности. Реализуемый в настоящее время контекстный подход позволяет, проанализировав содержание учебных планов,

³ Махрова Л.В. Реализация принципа преемственности в процессе формирования информационно-технологической компетентности будущего учителя математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.

стандартов, учебной деятельности студентов, выявить ее контексты и подобрать различные математические задачи, актуальные для будущей профессиональной деятельности, личностного развития обучающегося, а также повышающие мотивацию к обучению [Вербицкий, 1991; Ferreira, Buriasco, 2015; Milkova, Sevcikova, 2017].

Таким образом, преемственность обучения математике обеспечивает непрерывное, последовательное развитие математического знания применительно к различным областям на основе внутрипредметных и междисциплинарных связей, посредством специально отобранного содержания. Проведенный анализ показал, что для достижения целей обучения математике в вузе необходима преемственность математической подготовки, которая в настоящее время сложно осуществима, что обуславливает необходимость разработки и реализации специальных организационно-педагогических условий.

Результаты исследования. Исправить ситуацию возможно в условиях пролонгированного обучения математике, ключевым принципом которого является принцип преемственности. Пролонгированное обучение математике не ограничивается рамками основного курса математики, ориентированного на формирование базового ядра математических знаний и умений студентов, востребованных в решении задач различных контекстов. Суть пролонгированного обучения математике состоит в том, что оно продолжается после завершения традиционного обучения математике и реализуется в формате поликонтекстного образовательного модуля в вариативной части учебных блоков ФГОС ВО [Шкерина, Лозовая, 2014]. Поликонтекстный образовательный модуль является интегрирующим базисом для ряда дисциплин, укрепляет междисциплинарные связи [Shershneva, Shkerina, Sidorov, Sidorova, Safonov, 2016, с. 363].

Такой подход позволяет сохранить преемственность в целях и содержании обучения, актуализировать и интегрировать математические знания, необходимые при решении прикладных задач, преодолеть формальный характер к изучению математики, устранить различия

в понятийно-терминологическом аппарате, обеспечить поступательное усвоение понятий и способов деятельности.

Основным средством вовлечения студентов в деятельность в условиях пролонгированного обучения математике являются задачи различных контекстов. Е.В. Карпова и Е.П. Матвеева приводят схему взаимодействия специальных и математических дисциплин [Карпова, Матвеева, 2016, с. 52], компонентами которой являются не только специальные и математические дисциплины, но и техническая задача, ее математическая и обобщенная модель. Метод математического моделирования выступает одним из ключевых методов в решении задач прикладной и профессиональной направленности.

Наряду с задачами различных контекстов вовлечение обучающихся в деятельность и формирование ее компонентов происходит при выполнении ими проектов, кейсовых заданий, участия в научно-исследовательской работе [Кузина, 2015; Федосеев, 2016; Wurdinger, Qureshi, 2015], что сопряжено с большими временными затратами и самостоятельной работой обучающихся. В этом случае эффективно электронное обучение, активно внедряющееся в традиционное и поддерживающее его [Shershneva, Shkerina, Sidorov, Sidorova, Safonov, 2016], позволяющее сочетать онлайн-обучение и индивидуальный подход, обеспечивающее мотивированное взаимодействие между преподавателем и обучающимися [Sun, Chen, 2016].

Нами результативно реализовано пролонгированное обучение математике будущих бакалавров по направлению подготовки 35.03.02 Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств, профиль подготовки «Лесоинженерное дело» [Шкерина, Лозовая, 2014; Лозовая, 2015; 2017]. Разработанный поликонтекстный образовательный модуль изучается параллельно с дисциплинами: древесиноведение, сопротивление материалов, основы технологии лесозаготовительных производств, детали машин и основы конструирования и др. Опирается на знания изученных ранее дисциплин: математика, информационные техноло-

гии, физика, начертательная геометрия, теоретическая механика и др. Является предшествующим для дисциплин: моделирование и оптимизация процессов, организация и планирование производства, методы и средства научных исследований и других дисциплин профильной направленности. Образовательный модуль позволяет интегрировать знания из этих дисциплин и формировать целостное представление о будущей профессиональной деятельности.

В условиях пролонгированного обучения математике поддерживаются внутриспредметные и междисциплинарные связи. В рамках основного курса математики сохраняется принятый порядок изложения учебного материала, при этом актуализируются внутриспредметные связи: систематизируются используемые понятия, составляются схемы и алгоритмы. Также рассматриваются примеры прикладных задач, направленные на установление и усиление межпредметных связей. В условиях поликонтекстного образовательного модуля рассматриваются задачи с междисциплинарным и профессиональным контекстами. Такие задачи усиливают связи между изучаемыми дисциплинами, систематизируют и актуализируют знания, являются пропедевтикой будущей профессиональной деятельности.

Например, внутрисциплинарная и междисциплинарная преемственность прослеживается при решении различных задач о балках, которые являются задачами теоретической механики и сопротивления материалов. Для решения таких задач необходимо составить математическую модель задачи (дифференциальное уравнение), применяя для визуализации и решения прикладные компьютерные программы и приобретенные ранее математические знания. Подобные задачи актуальны и для будущего инженера, поскольку объекты его профессиональной деятельности могут быть рассмотрены как балки и, соответственно, возможен перенос алгоритмов решенных ранее задач в профессиональную деятельность.

Заключение. Таким образом, в основе преемственности обучения лежат принципы систе-

матичности и последовательности, междисциплинарности, контекстного обучения, фундаментализации и информатизации. Преемственность математической подготовки обеспечивает систематическое, последовательное и целостное приобретение знания в динамике, актуальное для профессиональных потребностей будущего бакалавра, и реализуется в условиях пролонгированного обучения математике. Такое обучение результативно в подготовке квалифицированных специалистов и может быть распространено на различные направления подготовки.

Библиографический список

1. Алехина М.А., Федосеев В.М. Математика в системе многоуровневого инженерного образования: актуализация интеграции с техническими науками // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3, № 6. С. 58–62.
2. Блехман И.И., Мышкис А.Д., Пановко Я.Г. Механика и прикладная математика: логика и особенности приложений математики. М.: Наука, 1990. 360 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
4. Глебова М.В., Николайчук С.Д. Установление преемственных связей в вузовском обучении математике // Актуальные проблемы обучения математике, физике и информатике в школе и вузе. 2014. С. 197–200.
5. Далингер В.А. Методика реализации внутриспредметных связей при обучении математике: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 80 с.
6. Карпова Е.В., Матвеева Е.П. Роль формального и практического содержания математических дисциплин в формировании инженерного мышления студентов // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 50–54.
7. Комарова Е.А. Преемственность в обучении математике: методическое пособие. Вологда: Издательский центр ВИРО, 2007. 108 с.

8. Кузина Н.В. Теоретические аспекты обеспечения преемственности между системой высшего образования и профессиональной деятельностью // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20691> (дата обращения: 15.02.2018).
9. Лабеев В.И., Шамшина Т.А. Рекомендации по оптимизации курса высшей математики для технических специальностей // *Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика*. 2015. Т. 3, № 9–1. С. 120–125. DOI: 10.12737/15853
10. Лозовая Н.А. Методика формирования исследовательской деятельности студентов в условиях образовательного модуля «Математика в лесоинженерном деле» // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=17978> (дата обращения: 15.02.2018).
11. Лозовая Н.А. Методическая модель формирования исследовательской деятельности будущих бакалавров в условиях пролонгированного обучения математике // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2017. № 2. С. 85–88.
12. Мендыгалиева А.К. Методические основы преемственности в обучении математике // *Известия самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2009. № 4-3. Т. 11. С. 621–625.
13. Нешков К.И. Некоторые вопросы преемственности при обучении математике // *Преемственность в обучении математике*. М.: Просвещение, 1978. С. 13–18.
14. Носков М.В., Шершнева В.А. О дидактическом базисе современной высшей школы и математической подготовке компетентного инженера // *Педагогика*. 2010. № 10. С. 38–44.
15. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. 528 с.
16. Федосеев В.М. Научно-исследовательская работа со студентами как форма интеграции инженерной и математической подготовки в учебном процессе вуза // *Интеграция образования*. 2016. Т. 20, № 1. С. 125–133. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.125-133
17. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза // *Педагогика*. 2014. № 5. С. 62–70.
18. Шкерина Л.В., Лозовая Н.А. Принципы и организационно-педагогические условия формирования исследовательской деятельности бакалавра лесоинженерного дела в процессе обучения математике в вузе // *Сибирский педагогический журнал*. 2014. № 1. С. 77–81.
19. Ferreira P.E.A., Buriasco R.L. Corio de. Math Tasks Instructions Based on the Realistic Mathematics Education Perspective // *Bolema: Mathematics Education Bulletin*. 2015. Vol. 29, № 52. P. 452–472. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n52a02>
20. Milkova E., Sevcikova A. Algorithmic Thinking and Mathematical Competences Supported via Entertaining Problems // *International journal of education and information technologies*. 2017. Vol. 11. P. 80–86.
21. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Contemporary Didactics in Higher Education in Russia // *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. 17, № 3. P. 357–367. DOI: 10.13187/ejced.2016.17.357
22. Sun A., Chen X. Online Education and Its Effective Practice: A Research Review // *Journal of Information Technology Education: Research*. 2016. Vol.15. P. 157–190. DOI: <https://doi.org/10.28945/3502>
23. Wurdinger S., Qureshi M. Enhancing College Students' Life Skills through Project Based Learning // *Innovative Higher Education*. 2015. Vol. 40, Is. 3. P. 279–286. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9314-3>

CONTINUITY IMPLEMENTATION IN TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF ENGINEERING HIGHER SCHOOL

N.A. Lozovaya (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article deals with the problem of continuity of mathematical preparation based on mathematical intrasubject and interdisciplinary links. A contradiction was revealed between the necessity to use mathematical instrumentarium and applied computer programs all along the period of teaching students in an engineering higher school and in their future professional activity, on the one hand, and the low level of continuity principles implementation, perpetuity and systematicity in teaching mathematics to technical higher school students, on the other hand. The purpose of the article is to identify and substantiate the pedagogical conditions for implementing continuity in teaching mathematics to technical college students.

The *research methodology* of the study is revealed through the analysis of normative documents used in the sphere of higher education, analysis and generalization of research works by foreign and Russian scientists, in which reflect the key ideas of contextual, interdisciplinary, polyparadigmatic approaches in teaching students oriented to quality improvement of their mathematical qualification in accordance with the Federal State Educational Standards.

Results. The key ideas of continuity implementation of teaching mathematics in the conditions of uninterrupted mathematical preparation were formulated and given credulity. The contextual and interdisciplinary ap-

proaches as a basis for continuity were considered. Prolonged teaching of mathematics as a condition encouraging continuity implementation in teaching mathematics on the basis of intrasubject and interdisciplinary links was suggested. The educational module was proposed as a means of implementing prolonged teaching of mathematics. It was aimed at consistent and systematic acquisition of mathematical knowledge as well as perfecting its application in project activities and in solving problems of various contexts. The analysis of the results of prolonged teaching of mathematics was presented.

The conclusion. The article highlights theoretical ideas of teaching continuity aimed at training specialists who meet the requirements of the Federal State Educational Standards of Higher Education and the labor market demands. The theory of prolonged teaching of mathematics being implemented within the framework of optional disciplines by solving the problems of different contexts for students – future bachelors of forest engineering is also presented in the article. The results obtained can be specified taking into account the concrete character of the professional orientation of teaching, the results of the research can also be used in various other training programs.

Key words: *continuity, intrasubject and interdisciplinary links, prolonged teaching of mathematics, integration, contextual approach, polycontextual educational module.*

References

1. Alekhina M.A., Fedoseyev V.M. Mathematics in the system of multilevel engineering education: implementing integration with technical sciences // XXI century: results of the past and problems of the present plus. 2015. Vol. 3. No. 6. P. 58–62.
2. Blekhman I.I., Myshkis A.D., Panovko Ya.G. Mechanics and applied mathematics: logic and features of mathematics applications of. M.: Science, 1990. 360 p.
3. Verbitsky A.A. Active training in education: a contextual approach. M: High School. 1991. 207 p.
4. Glebova M.V., Nikolaychuk S.D. Establishment of continuity in higher education in mathematics // Topical problems of teaching mathematics, physics and computer science in school and university. 2014. P. 197–200.
5. Dalinger V.A. Method of implementing intrasubject links in teaching mathematics: Book for the teacher. M.: Prosveshchenie. 1991. 80 p.
6. Karpova E.V., Matveeva E.P. The role of the formal and practical content of mathematical courses in the formation of engineering thinking in students // Pedagogical Education in Russia. 2016. No. 6. P. 50–54.

7. Komarova E.A. Continuity in teaching mathematics: a methodical guide. – Vologda: Publishing Center VIRO. 2007. 108 p.
8. Kuzina N.V. Theoretical aspects of ensuring continuity between the higher education system and professional activities // Modern problems of science and education. 2015. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20691> (date of circulation: 15.02.2018).
9. Labeev V.I., Shamshina T.A. Recommendations for optimizing the course of higher mathematics for technical specialties // Topical directions of scientific research of the XXI century: theory and practice. 2015. Т. 3, No. 9-1 (20-1). P. 120–125. DOI: 10.12737 / 15853
10. Lozovaya N.A. The research activities development method for students involved in the educational module «Mathematics in forest engineering» // Modern problems of science and education. 2015. No. 1-1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=17978> (date of circulation: 15.02.2018).
11. Lozovaya N.A. The methodical model of developing future bachelors' research activity in terms of prolonged learning of mathematics // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2017. No. 2. P. 85–88.
12. Mendigalieva A.K. Methodical foundations of succession in training mathematicians // News of the Samara Scientific Center of the Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. 2009. № 4-3, Т. 11. P. 621–625.
13. Neshkov K.I. Some Questions of Succession in Teaching Mathematics // Continuity in Teaching Mathematics. M.: Prosveshchenie. 1978. С. 13–18.
14. Noskov M.V., Shershneva V.A. On the didactic basis of modern higher school and the mathematical education of qualified engineers // Pedagogy. 2010. № 10. P. 38–44.
15. Pedagogical Encyclopaedical Dictionary // Ch. Ed. B.M. Bim-Bad. M.: The Great Russian Encyclopedia. 2008. 528 p.
16. Fedoseyev V.M. Involving Students in Research as a Form of Integration of Engineering with Mathematical education // Integration of education. 2016. Vol. 20. No. 1. P. 125–133. DOI: 10.15507 / 1991-9468.082.020.201601.125–133
17. Shershneva V.A. Formation of mathematical competence of students of Engineering University // Pedagogy. 2014. No. 5. P. 62–70.
18. Shkerina L.V., Lozovaya N.A. Principles and organizational and pedagogical conditions for research activity formation in bachelors of forest engineering in the process of learning mathematics in the university // Siberian Pedagogical Journal. 2014. No. 1. P. 77–81.
19. Ferreira P.E.A., Buriasco R.L. Corio de. Math Tasks Instructions Based on Realistic Mathematics Education Perspective. // Bolema: Mathematics Education Bulletin. 2015. Vol. 29, № 52. P. 452–472. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n52a02>
20. Milkova E., Sevcikova A. Algorithmic Thinking and Mathematical Competences Supported via Entertaining Problems // International journal of education and information technologies. 2017. Vol. 11. P. 80–86.
21. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Contemporary Didactics in Higher Education in Russia // European Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. 17, No. 3. P. 357–367. DOI: 10.13187 / ejced. 2016. 17.357
22. Sun A., Chen X. Online Education and Its Effective Practice: A Research Review // Journal of Information Technology Education: Research. 2016. Vol. 15. P. 157–190. DOI: <https://doi.org/10.28945/3502>
23. Wurdinger S., Qureshi M. Enhancing College Students' Life Skills through Project Based Learning // Innovative Higher Education. 2015. Vol. 40, is. 3. P. 279–286. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9314-3>

УДК 378.14

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА ПОСРЕДСТВОМ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПОДДЕРЖКИ

Е.В. Сысоева (Вологда, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема повышения уровня личностного развития студента на начальном этапе обучения в высшей школе. Ее актуальность связана с потребностью современного общества и государства в подготовке выпускника высшей школы согласно требованиям ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и недостаточным уровнем готовности первокурсника самостоятельно планировать, организовывать, осуществлять и оценивать свою деятельность, владея навыками самоконтроля в решении и прогнозировании практических задач. *Цель* статьи – выявить и обосновать педагогические условия, необходимые для успешной реализации процесса опережающей поддержки студента в рамках существующих требований законодательства в сфере образования.

Методологию исследования составляют анализ психолого-педагогической литературы, посвященной вопросу поддержки личности обучающегося, рассмотрение работ отечественных и зарубежных исследователей в контексте данной проблемы.

Результаты. Основные положения системного, гуманистического, личностно-деятельностного подходов позволяют определить и специально органи-

зовать условия повышения уровня личностного развития студента на начальном этапе обучения в организации высшего образования. Авторский вклад заключается в выявлении педагогических условий, необходимых для успешной реализации процесса опережающей поддержки личностного развития студентов, разработке и внедрении в практику специального курса «Основы саморазвития студента на начальном этапе обучения».

Заключение. Предложенный в работе специальный курс для студентов «Основы саморазвития студента на начальном этапе обучения» может быть использован преподавателями (кураторами, тьюторами) во внеучебной деятельности первокурсников, например, на «Часе куратора» и его мероприятиях. Результативный модуль курса представлен итоговым контролем усвоения теоретической и практической частей курса в виде индивидуальных и групповых контрольных заданий в устной или письменной форме. Балловая система контрольных заданий позволяет преподавателю проследить динамику уровня личностного развития в начале и конце года.

Ключевые слова: опережающая поддержка, студент, педагогические условия, личностное развитие, начальный этап, адаптация, высшая школа.

Постановка проблемы. Сегодня одной из целей высшего образования, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», является удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии (ст. 69, п. 1)¹.

Мы конкретизируем ее как воспитание выпускника, способного успешно адаптироваться в социуме: умеющего осознанно и самостоятельно планировать, осуществлять и оценивать свою

деятельность; выбирать социально одобряемые способы решения практических задач и прогнозировать их последствия.

Однако, как показывает практика, студенты младших курсов далеко не всегда способны успешно адаптироваться в социуме: в большинстве своем не обладают достаточными навыками самоорганизации и самообразования, не готовы самостоятельно выбирать способы решения практических задач, часто не имеют четких планов на будущее. Опережающая педагогическая поддержка студента, на наш взгляд, призвана способствовать конструктивному раз-

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: Текст с изменениями и дополнениями на 2015 год. М.: Эксмо, 2015. 155 с.

решению проблемы адаптации обучающегося путем повышения уровня его личностного развития. Целью статьи является выявление и обоснование педагогических условий, необходимых для успешной реализации процесса опережающей поддержки студента в рамках существующих требований законодательства в сфере образования.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме педагогической поддержки личностного развития студента на начальном этапе обучения в высшей школе. Обзор литературных источников проведен на основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых [Албитова, 2015; Белкин, 1991; Газман, 1995; Зимняя, 2000; Кевля, 2009; Ковалева, 2012; Кон, 1979; Леонтьев, 1997; Лукичева, 2017; Мудрик, 2007; Мухаметзянова, 2012; Хуторской, 2003; Flavian, 2015; Rania, 2014; Wood, 1976].

Основы педагогической поддержки обучающегося заложил О.С. Газман. В его работах она обозначается как «предупреждающая и своевременная помощь воспитаннику в различных областях его жизни» [Газман, 1995, с. 60]. Ф.И. Кевля особое внимание уделяет опережающему характеру педагогической поддержки личности воспитанника. Опережающая педагогическая поддержка личностного развития обучающегося трактуется как «деятельность преподавателя по моделированию условий и траектории развития личности воспитанника в перспективе его жизненного самоопределения». Она обеспечивается субъект-субъектным взаимодействием участников поддержки и характеризуется гуманистической направленностью [Кевля, 2009, с. 90].

По мнению И.А. Зимней, И.С. Кона и других исследователей, побуждение студента к личностному развитию обуславливают его возрастные особенности: повышение самосознания, максимальная познавательная мотивация, наивысшая социальная активность, сочетающаяся с его интеллектуальной зрелостью и т.д. [Зимняя, 2000, с. 183–186; Кон, 1979, с. 256–260]. Задачей опережающей поддержки личностного

развития студента на начальном этапе обучения в высшей школе является актуализация его потребности в получении знаний о способах личностного развития.

Мотив в общем смысле представляет стимулирование обучающегося к активности, «наполнение его содержанием, которое черпается из окружающего мира», что А.Н. Леонтьев определяет как «опредмеченную потребность» воспитанника [Леонтьев, 1997, с. 35]. Потребность управляет деятельностью субъекта лишь при условии ее нацеленности на предмет, вызывающий побуждение его к действию.

Однако анализ исследований Е.П. Албитовой, С.В. Лукичевой и других авторов свидетельствует о проявлении у студентов низкой мотивации на успех, неуверенности и растерянности в адаптационный период обучения в высшей школе [Албитова, 2015, с. 4; Лукичева, 2017, с. 89]. В этой связи формирование положительной мотивации студента к личностному развитию выступает одной из предпосылок реализации процесса опережающей педагогической поддержки обучающегося.

Положительная мотивация объединяет стремление воспитанника к получению знаний о своем личностном развитии и его потребность достичь успеха в интересующей деятельности. Формирование положительной мотивации студента к личностному развитию происходит в рамках специально созданной ситуации успеха. Для актуализации потребности обучающегося в получении знаний о способах личностного развития мы используем следующие приемы: «Любит меня одного», «Даю шанс», «Обмен ролями», «Исповедь преподавателя», «Умышленная ошибка», «Заражение» и др. [Белкин, 1991, с. 30–31].

Прием «Любит меня одного» основан на потребности каждого студента быть замеченным преподавателем. Прием «Даю шанс» построен на авансированной характеристике воспитанника, отсроченной отметке, которые содействуют возвышению обучающегося. Приемы «Обмен ролями», «Исповедь преподавателя», «Умышленная ошибка» способствуют ста-

новлению субъектности студента. Прием «Заражение» содействует успешной целенаправленной деятельности педагога. Вера в успех (успех как радость переживания достигнутого) и силы обучающегося стимулируется путем использования преподавателем приемов внушения, поддержки, установки на завтрашнюю радость [Белкин, 1991, с. 32–36].

Особое внимание при формировании положительной мотивации обучающегося следует уделить отбору содержания поддержки студента в специально созданной развивающей среде. Развивающая среда в работах А.В. Хуторского обозначается как «социокультурное пространство образовательной организации, включающее различные виды средств и содержания» [Хуторской, 2003, с. 96]. В нем принимается любая деятельность воспитанника, актуализирующая процессы его самоопределения, самообразования и саморазвития. Вместе с тем образовательные учреждения выделяются А.В. Мудриком как фактор социализации обучающегося, активно влияющий на его личностное развитие [Мудрик, 2007, с. 61, Flavian, 2015, с. 50].

Обогащение развивающей среды высшей школы происходит, на наш взгляд, путем ознакомления студента с многообразием направлений внеучебной деятельности. В рамках научно-исследовательской работы, спортивно-массовых мероприятий, студенческой самодеятельности, организации досуга студента, волонтерства и др. студенту предоставляется возможность овладеть корпоративной культурой, изучить традиции образовательной организации и т.д.

Однако множество образовательных предложений может быть не востребовано обучающимся, если у него отсутствует культура их выбора. Формирование культуры выбора образовательных альтернатив студента приводит к повышению уровня его личностного развития, если «они становятся конкретным и используемым ресурсом для его саморазвития» [Ковалева, 2012, с. 25–40]. Для этой задачи мы применяем этапы формирования культуры выбо-

ра студентом образовательных предложений: диагностический, проектировочный, реализационный, аналитический. Каждый из них имеет свои особенности, которые выражаются в содержательном наполнении работы студента, при отборе методов, форм и средств педагогом, а также в характере взаимоотношений преподавателя и студента.

Субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося, выступает одной из предпосылок активизации субъектности участников поддержки [Мухаметзянова, 2012, с. 15, 21; Rania, 2014, с. 752, Wood, 1976, с. 92]. Субъект-субъектный характер отношений выражается в активности участников, их сознательности, саморегуляции, созидании, способности к постоянной рефлексии и др.

В рамках субъект-субъектного характера отношений между преподавателем (куратором, тьютором) и студентом появляется возможность успешно достигать цели разного уровня личностного развития конкретным обучающимся. Структурирование индивидуальной траектории личностного развития студента при учете его интересов и потребностей позволяет, на наш взгляд, актуализировать субъектность обучающегося в ходе совместного поиска причин затруднений, заручения его согласием на помощь, консультативной работы педагога, при составлении плана работы, его реализации, обсуждении и корректировке результатов совместной деятельности.

Внедрение в практику высшей школы специального курса для студентов «Основы саморазвития студента на начальном этапе обучения» (136 часов) способствует целенаправленной и комплексной реализации процесса опережающей педагогической поддержки личностного развития студента в адаптационный период.

Целью специального курса для студентов является актуализация самопознания и саморазвития обучающегося. Задачами специального курса для студентов «Основы саморазвития студента на начальном этапе обучения» выступают формирование положительной мотивации обучающегося к личностному развитию и культуры

выбора при множестве образовательных предложений путем самопознания, саморазвития; активизация субъектности обучающегося; оказание ему необходимой помощи в формулировании конкретных целей с учетом склонностей и способностей студента. Для реализации цели и задач курса студенту предложены теоретические и практические вопросы на тему субъектности и личностного развития. Теория представлена в курсе лекциями, практическая реализация полученных знаний осуществляется обучающимся на семинарских занятиях.

Методами, применяемыми в специальном курсе для студентов «Основы саморазвития студента на начальном этапе обучения», являются: структурирование индивидуальной траектории личностного развития студента, метод авансированной характеристики, беседа, оценивание, метод диагностических ситуаций, психолого-педагогический тренинг, метод изучения продуктов деятельности, поощрение, приучение и т.д.

В рамках специального курса для студентов используется методика «Портрет моего “Я”». Она включает сочинение-самоисследование «Портрет моего “Я”» (на основе методики Ф.И. Кевля), вопросы к самохарактеристике, заполнение Карты саморазвития студента, составление генограммы поколений (автор Ф.И. Кевля) [Кевля, 2009, с. 203–205].

В ходе семинаров обсуждаются задачи и ситуации для личностного развития студента, выполняются упражнения, специально разработанные к каждому показателю личностного развития студента, осуществляется просмотр художественных фильмов («Игры разума», «Зеленая миля», «Миллионер из трущоб», «Клик: с пультом по жизни», «Управление временем», «Эрин Брокович» и др.) и посещение театральных постановок («Пять четвертинок апельсина», «Мольер», «Паника» и др.). Необходимо отметить, ряд упражнений («Комплименты», «Что будет... если?», чтение вывесок наоборот и др.) следует выполнять в течение дня, недели. Вследствие этого выделено время для самостоятельной работы студента.

Результаты. Деятельность преподавателя, ориентированного на опережающую педагогическую поддержку личностного развития студента на начальном этапе обучения в высшей школе, характеризуется целенаправленностью и комплексностью. В исследовании разработан и внедрен специальный курс для студентов «Основы саморазвития студента на начальном этапе обучения», обеспечивающий реализацию выявленных условий: сформированность положительной мотивации студента к личностному развитию; обогащение необходимыми видами деятельности развивающей среды, обеспечивающей культуру выбора студента; актуализация субъект-субъектного характера взаимодействия между студентом и куратором.

Заключение. Результативный модуль курса представлен итоговым контролем усвоения теоретической и практической частей курса в виде индивидуальных и групповых контрольных заданий в устной или письменной форме. Балловая система для контрольных заданий позволяет преподавателю проследить динамику уровней личностного развития в начале и конце года. Предложенный автором специальный курс для студентов «Основы саморазвития студента на начальном этапе обучения» может быть использован преподавателями (кураторами, тьюторами) во внеучебной деятельности первокурсников, например на «Часе куратора» и его мероприятиях.

Библиографический список

1. Албитова Е.П. Социальная адаптация студентов вуза на основе педагогической поддержки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2015. 25 с.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 176 с.
3. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Десять концепций и эссе. 1995. № 3. С. 58–65.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2000. 384 с.

5. Кевля Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка. Вологда: Легия, 2009. 225 с.
6. Ковалева Т.М. и др. Профессия «Тьютор» / под ред. Т.М. Ковалевой. М.; Тверь: СФК-офис, 2012. 246 с.
7. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1979. 367 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебник для вузов. М.: Политиздат, 1997. 304 с.
9. Лукичева С.В. и др. Методика организации устойчивой обратной связи «преподаватель-студент» посредством карт экспресс-опроса при обучении математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2. С. 89–93.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. вузов. М.: Академия, 2007. 224 с.
11. Мухаметзянова Ф.Г. Студент вуза как субъект учебно-профессиональной деятельности // Казанский педагогический журнал. 2012. № 5/6. С. 20–27.
12. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Моск. ун-т, 2003. 416 с.
13. Flavian H., Kass E. Giving students a voice: Perceptions of the pedagogical advisory role in a teacher training program // Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning. 2015. Vol. 23(1). P. 37–53.
14. Rania N. et al. Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course // Journal of Nursing Management. 2014. Vol. 22(6). P. 751–760.
15. Wood D. et al. The role of tutoring in problem-solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. P. 89–100.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STUDENT'S PERSONALITY DEVELOPMENT ACCELERATION THROUGH ADVANCED SUPPORT

E.V. Sysoeva (Vologda, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article deals with the problem of accelerating students' personality development at the beginning of study in higher school. It is topical due to the demands of society and state for teaching graduates of higher school in accordance with the Federal law «On Education in the Russian Federation», and because of inability of first-year students to independently plan, organize, implement and assess their educational activities because they lack skills for self-control in forecasting and solving practical problems. The purpose of the article is to identify and give credibility to the pedagogical conditions that are necessary for successful implementation of advanced support for students within the framework of the existing requirements of law in the sphere of education.

Materials and Methods. The methodology of the study is based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the issue of supporting students personality development, including Russian and foreign scientific works.

Results. The basic provisions of systemic, humanistic and personal - activity approaches allow to determine and specially organize the necessary conditions for accel-

erating personality development of a student at the beginning of his or her study at higher school. The author's contribution consists in revealing pedagogical conditions necessary for a successful implementation of advanced support for personality development of students, and in developing and introducing a special course "The basics of student's self-development at the initial stage of studying at higher school".

Conclusions. The above-mentioned special course worked out for students can be used by teachers (tutors) in extracurricular activities of freshmen, for example, at the "Hour of the Tutor" and its events. The resultative module of the course is represented by a set of final control assignments. Their aim is to assess the level of mastering the theoretical and practical aspects of the course in the form of individual and group control tasks which imply oral or written answers. Points-scoring system of the test assignments allows the teacher to trace the dynamics of personality development progress of a student at the beginning and the end of the year.

Key words: *advanced support, student, conditions, personal development, beginning of study, adaptation, higher school.*

References

1. Albitova E.P. Social adaptation of University students on the basis of pedagogical support. Cand., Diss. Ulan-Ude. 2015. 25 p.
2. Belkin A.S. A situation of success. How to create it]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 1991. 176 p.
3. Gazman O.S. Pedagogical support of children in education as an innovative problem. [New values of education. Ten concepts and essays], 1995, no.3, pp. 58-65. (in Russian)
4. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology. Moscow, Logos Publ., 2000. 384 p.
5. Kevlya F.I. Educational technology: diagnostics, forecasting and support of the child's personal development. Vologda, Legia Publ., 2009. 225 p.
6. Kon I.S. Opening Of «I». Moscow, Politizdat Publ., 1979. 367 p.
7. Leont'ev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat Publ., 1997. 304 p.
8. Lukicheva S.V., Kovalenko O.N. Methodology of organizing a sustainable teacher-student feedback through the cards of a snap poll in the process of training mathematics [Bulletin of Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafiev]. 2017. No. 2. P. 89–93. (in Russian).
9. Mudrik A.V. Social pedagogy. Moscow, Academia Publ., 2007. 224 p.
10. Mukhametzyanova F.G., Yarullina A.Sh., Biserova G.K., Vafina V.R. A student as the subject of educational-professional activity. Kazan pedagogical journal, 2012. No. 5(6). P. 20–27 (in Russian).
11. Kovaleva T.M., Kobyshcha E.I., Popova S.Yu., Terov A.A., Cheredilina M.Yu. Tutor as a profession. Tver, SFK-office Publ., 246 p.

12. Khutorskoy A.V. Didactic heuristics. Theory and technology of creative teaching. Moscow, Moscow University Publ., 2003. 416 p.
13. Flavian H., Kass E. Giving students a voice: Perceptions of the pedagogical advisory role in a teacher training program. Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning. 2015. Vol. 23(1). P. 37–53.
14. Rania N., Siri A., Bagnasco A., Aleo G., Sasso L. Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. Journal of Nursing Management. 2014. Vol. 22(6). P. 751–760.
15. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem-solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. P. 89–100.

УДК 372.881.111.1

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЭКЗАМЕНАМ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

И.В. Хитрова (Москва, Россия)

Т.Л. Нечепуренко (Москва, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Тема, изучаемая в статье, представляет несомненный интерес для преподавателей иностранного языка и является чрезвычайно актуальной в свете необходимости сдачи как национальных, так и международных экзаменов, подтверждающих уровень владения языком B1, B1+. Цель работы состоит в разработке комплекса упражнений, позволяющего совершенствовать продуктивные навыки в процессе подготовки к экзамену по иностранному языку.

Методологию исследования составляют теоретический анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных педагогов, тестирование, наблюдение, опрос.

Результаты. В статье представлены результаты экспериментальной работы проверки эффективности разработанного комплекса упражнений, проведенной на факультете довузовской подготовки Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Заключение. Прикладной характер работы и универсальность разработанного комплекса упражнений позволяют применять результаты проведенного исследования при подготовке учащихся к сдаче как национальных, так и международных экзаменов по английскому языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, продуктивные навыки, ЕГЭ, международные экзамены, говорение, экспресс-дебаты, письмо.

Постановка проблемы. Сегодня одной из самых острых проблем в системе языкового образования является развитие продуктивных навыков у обучаемых, необходимых для успешной сдачи как национальных, так и международных экзаменов.

Существующие в современном образовании противоречия между требованиями, предъявляемыми к экзаменуемым, и отсутствием разработанной эффективной комплексной системы развития продуктивных навыков для успешного прохождения тестирования лежат в основе выбора темы настоящей работы.

Актуальность исследования обусловлена сегодняшними образовательными реалиями, а также недостаточно высокими показателями экзаменуемых при выполнении раздела «Письмо» Единого государственного экзамена по иностранному языку и международных экзаменов на подтверждение уровня владения иностранным языком.

«Однако навыки говорения, как и любые другие навыки, не формируются сами собой. Для их становления необходимо использовать специальные упражнения и задания, а значит, должны быть и уроки, направленные главным образом на развитие навыков говорения» [Соловова, 2008, с.166]. Опираясь на идею Е.Н. Солововой о необходимости использования специальных заданий, способствующих развитию навыков говорения, мы можем сделать вывод о том, что навыки письма, так же как и навыки говорения, могут развиваться посредством выполнения определенных упражнений и заданий.

В связи с вышесказанным представляется целесообразным сконцентрироваться на разработке комплекса упражнений, способствующих развитию указанных навыков.

Таким образом, целью данного исследования является разработка эффективного комплекса упражнений, направленных на совершенство-

вание продуктивных навыков в процессе подготовки к сдаче экзамена по иностранному языку.

Методологию исследования составляют теоретический анализ и обобщение работ отечественных и зарубежных педагогов, тестирование, наблюдение, опрос.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ М.В. Вербицкой, Я.М. Колкера, Е.С. Марковой, К.С. Махмурия, Е.Н. Солововой, Е.В. Талалакиной, С.А. Юневой [Вербицкая, Махмурия, 2017; Колкер и др., 2004; Маркова, 2009; Махмурия, Мельчина, 2015; Соловова, 2008; Talalakina et al., 2017; Юнева, 2013].

Результаты исследования. В статье представлены результаты экспериментальной работы по проверке эффективности разработанного комплекса упражнений, проведенной на факультете довузовской подготовки Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Как отмечает Я.М. Колкер, основными этапами занятия являются: ознакомление, тренировка и речевая практика. «Формирование почти каждого навыка и умения проходит через эти три этапа» [Колкер и др., 2004, с.45].

Принимая во внимание вышесказанное, можно выдвинуть гипотезу – развитие продуктивных навыков будет осуществляться эффективно, если подготовка учащихся к аспекту «Письмо» будет происходить поэтапно и представлять собой определенную последовательность специальных упражнений, нацеленных на развитие указанных навыков.

Подтверждение выдвинутой гипотезы предполагает решение следующих задач.

1. Определить формы работы, содержание и последовательность упражнений, направленных на развитие продуктивных навыков обучаемых.

2. Разработать эффективный комплекс упражнений, направленный на развитие продуктивных навыков у учащихся в процессе подготовки к экзамену по иностранному языку.

3. Провести апробацию разработанного комплекса.

4. Обобщить результаты опытно-экспериментальной работы.

Разработанная типология упражнений носит универсальный характер. Комплекс можно использовать как при подготовке учащихся к национальному экзамену по иностранному языку, так и к международному тестированию, подтверждающему уровень владения языком.

Продемонстрируем комплекс упражнений, подготавливающий обучаемых к написанию эссе на тему: «National holidays are just additional days off».

Предлагаемый комплекс упражнений предполагает выполнение упражнений в определенной последовательности и включает в себя три основных этапа: ознакомление, тренировку и речевую практику.

Первый этап. *Упражнение 1.* Read the given paragraph. Analyse its structure according to the scheme given below.

Topic sentence	
Main part	
Concluding sentence	

By tomorrow, over 46m Americans will have crisscrossed their country to spend Thanksgiving with family and friends. With any luck, turkey, pumpkin pie and good cheer await. The story of the celebration is enshrined in American lore. In November 1620 a group of English Pilgrims landed in Cape Cod, Massachusetts, after two months aboard the *Mayflower*. They were helped through the deprivations of their first winter by local Wampanoag Indians, who offered provisions and advice. Following a successful harvest the next year, 50 Pilgrims and 90 Indians celebrated with a turkey feast. The rest is supposedly history. History is full of half-truths, and Thanksgiving is no exception. The way Americans celebrate the holiday today – as an annual, secular event – is a 19th-century invention.

Adapted from www.theguardian.com

Упражнение 2. For each of the paragraphs, choose the sentences from the list below that would make the best topic sentence and concluding sentence:

Passage 1. Forget worthy but foolish plans for Britishness days. Resist the temptation to com-

memorate feats of arms. And leave the May Day holiday alone. It has a deep history worth celebrating – and we need more public holidays, not fewer. Why not also give Britain’s counties and cities the right to allocate a locally determined public holiday of their own if they choose?

Passage 2. Should there, indeed, be fewer of them? The answer will always be that public holidays remain important and life-enhancing occasions. The reasons for maintaining them include

cultural tradition, national solidarity, the uneven provision of private entitlements, the needs of specific groups of workers who particularly rely on public holidays, and the underlying truth that there is more to life than work anyway.

Passage 3. England and Wales do not just have fewer public holidays than Scotland and Northern Ireland; provision is more generous in much of the European Union too. France by tradition has 12 public holidays, while even the United States has 10.

Topic sentence	1) In the 1870s, bank holidays first became established.	2) In fact, there is a strong case for having more public holidays.	3) It is important, too, not to turn public holidays into political footballs.
Concluding sentence	1) And we all need a few more breaks. Enjoy the next 11 days.	2) So an extra public holiday, or even two, in the autumn would not just fill the current bank-holiday-free gap between August and Christmas, and help parents during schools’ half-term break, it would also do something to make good the overall deficit.	3) The original Bank Holidays Act, indeed, was introduced in an attempt to encourage more playing of cricket

Adapted from www.theguardian.com

Упражнение 3. Provide the given paragraph with topic and concluding sentences of your own.

Every holiday in American history has its own meaning and significance. A holiday such as Christmas is supposed to be the day where we celebrate the birth of Jesus Christ. Instead, an American society, celebrate his birth by purchasing each other gifts, such as toys and jewelry, as if it is one’s own birthday.

Adapted from www.teenink.com

Упражнение 4. Use linking words or phrases in the box to complete the text. There are two additional linkers that you do not need to use.

to begin with / while / also / because / but / moreover / all in all / however

In 2012 England and Wales had nine bank and public holidays, one more than the usual ration. Four of the nine were concentrated within the next 11 days. Scotland, with its slightly different public holidays, 1)... used up three of this year’s 10 in the same period, 2)... Northern Ireland had four of its 11. The year was, of course, an unusual one, 3)... the combination of a very late Easter and the extra public holiday to mark the royal wedding had created a wider window of getaway opportunity, 4)... 2012 had an extra holiday too, to mark the Queen’s

diamond jubilee. The government, 5)... floated the idea of changing the May Day holiday, 6)..., it was a good moment to consider the place of bank and public holidays in the national calendar.

Adapted from www.theguardian.com

Упражнение 5. Use appropriate linking words and phrases to complete the text.

Denmark has one of the highest numbers of paid vacation days worldwide, 1)...there are some rules about these days you may not know, 2)..., having a lot of paid vacation time is one of the major perks of being an employee. It usually adds up to five weeks of vacation, 3)..., The Danish Holiday Act covers most salaried employees, 4)..., it does not cover independent consultants, freelancers, blue-collar employees, 5)..., one should know the rules to understand what payout is likely to be.

Adapted from www.theguardian.com

Упражнение 6. Make up the whole paragraph from the mixed up parts:

1) Simon Kemp from the University of Canterbury in New Zealand, who interviewed 49 holiday-makers, found that their most memorable or unusual 24 hours set the tone for the memory of the holiday.

2) There is some evidence that people anticipate and recall holidays as more enjoyable than they actually were – a “rosy glow” effect.

3) So, prepare beforehand to avoid irritations such as disagreements about activities, or the car breaking down.

4) A study from the University of Aalborg of German and Danish families found that it could be as simple as everyone sitting down to enjoy an ice-cream.

5) Do pleasant things and relax.

6) Moreover, the most restorative holidays tend to be ones that allow people to have time for themselves, choose activities they enjoy, sleep well, exercise and socialise in a warm climate.

7) All in all, the effects may not last for long when you return, but at least you had them on holiday.

1) However, what constitutes memorable doesn't have to be that dramatic.

Adapted from www.theguardian.com

Второй этап. В современной образовательной практике активно применяется технология «Дебаты». Дебаты представляют прекрасную возможность для учащихся не только совершенствовать коммуникативные навыки, но и развивать способность к критическому мышлению. Р. Гэри отмечает, что дебаты помогут представить наилучшую аргументацию с вашей стороны и научат определять слабые места в аргументации ваших оппонентов [Вербицкая, Махмурян, 2016]. Используемая на занятиях технология экспресс-дебатов позволяет в условиях ограниченного времени отработать и развить вышеуказанные навыки.

Упражнение 1. Фронтальная работа. What Russian national holidays do you know? Do you celebrate them? Do they mean much to you? Why/why not? Which holiday is your favourite one? Why?

Упражнение 2. Проведение мозгового штурма в мини-группах.

National holidays should be days off. Do you agree with the statement? Why? Complete the table below.

For	Against

Упражнение 3. Match arguments and counterarguments given in the table. Discuss your ideas with your partner.

Упражнение 4. Which arguments do you find the strongest? Compare your ideas with the other students in the open class.

Упражнение 5. Write a paragraph on the given topic: Holidays should be days off. Some students are to express their agreement with the statement, the others are to express their disagreement.

Упражнение 6. Look through your partner's work and analyse the paragraph according to the pattern. Circle the right alternative.

1. The topic sentence is strong/weak.
2. The author's point of view is/isn't obvious.
3. The main part is / isn't logic and laconic.
4. The linking words are/aren't used in an appropriate way.
5. The concluding sentence is strong/weak.

Упражнение 7. After peer checking correct your mistakes if there are any.

Третий этап. Comment on the following statement. *National holidays are just additional days off.*

Упражнение 1. Underline the key words. Replace them with synonyms. Paraphrase the statement. What is the main idea of the statement?

Упражнение 2. Work in groups. Group 1 – Write an introduction to the essay. Group 2 – Write a paragraph, expressing your agreement with the statement. Group 3 – Write a paragraph, expressing your disagreement with the statement. Group 4 – Write a conclusion to the essay.

Упражнение 3. Look through your partner's work and give your comments. Is it a well-structured one? Is it logic and laconic? Why?

Упражнение 4. Comment on the following statement. *National holidays are just additional days off.* What is your opinion? Do you agree with the statement? Write 200 – 250 words. Use the following plan:

- make an introduction (state the problem)
- express your personal opinion and give 2–3 reasons for your opinion
- express an opposing opinion and give 1–2 reasons for this opposing opinion
- explain why you don't agree with the opposing opinion
- make a conclusion restating your position

Предложенные задания являются лишь частью разработанного авторами комплекса упражнений для развития продуктивных навыков. При обучении написанию развернутого монологического высказывания на любую тему крайне важно придерживаться принципа последовательности предлагаемых упражнений, который был продемонстрирован выше.

Экспериментальная работа проверки эффективности разработанного комплекса упражнений, направленного на развитие продуктивных навыков у учащихся, проводилась на факультете довузовской подготовки Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» с октября 2017 по февраль 2018 года и осуществлялась в несколько этапов:

- 1) подготовительный этап (сентябрь 2017);
- 2) констатирующий эксперимент (октябрь 2017);
- 3) формирующий эксперимент (октябрь 2017 – февраль 2018);
- 4) аналитико-обобщающий этап (март 2018).

Подготовительный этап экспериментальной работы включал анализ отечественной и зарубежной педагогической литературы, обобщение опыта преподавателей иностранного языка, отбор содержания и форм проведения занятий и

способствовал разработке комплекса упражнений, направленных на развитие продуктивных навыков у учащихся.

В октябре 2017 года было проведено тестирование 80 слушателей факультета довузовской подготовки НИУ ВШЭ (Москва), обучающихся в 11 классе. Респондентами выступили представители 6 учебных групп. Диагностика представляла собой написание развернутого монологического высказывания на тему: «National holidays are just additional days off». Работы проверялись в соответствии с критериями, используемыми при проверке ЕГЭ по английскому языку.

Результаты стартовой диагностики показали следующее: 41 слушатель (51 % от общего числа респондентов) продемонстрировал низкий уровень сформированности продуктивных навыков, 32 слушателя (40 % соответственно) – средний и 7 слушателей (9 % соответственно) – высокий уровень сформированности продуктивных навыков.

В рамках данного эксперимента под высоким уровнем понималось 13–14 баллов из возможных 14, под средним – 10–12, под низким – от 7 до 9. Перевод баллов в 100-балльную шкалу осуществлялся при помощи системы ECTS¹.

Представим результаты стартовой диагностики в круговой диаграмме (рис. 1).



Рис. 1. Результаты стартовой диагностики

Fig. 1. Entry Diagnostics Test Results

После проведения стартовой диагностики были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Количество и возраст слушателей, а также стартовые показатели по уровню сформированности уровня продуктивных

навыков и половозрастной состав представителей контрольной и экспериментальной групп были схожими.

¹ URL: http://kpfu.ru/portal/docs/F1555300006/Temnova_Zvenigorod_2013.pdf

Формирующий эксперимент длился пять месяцев (с октября 2017 по февраль 2018 г.) и был направлен на подтверждение выдвинутой гипотезы об эффективности разработанного комплекса упражнений. Верификация проводилась при условии обязательного посещения занятий слушателями обеих групп, равноценного по квалификации и опыту работы преподавательского состава.

Принимая во внимание поставленные задачи, обучение слушателей экспериментальной группы проводилось с использованием указанного комплекса упражнений.

В конце декабря 2017 года с целью проверки степени влияния специально разработанного комплекса упражнений на развитие продуктивных навыков был проведен контрольный срез 1.

Диагностика была осуществлена по той же методике, что и стартовая.

Проведение среза 1 дало следующие результаты: в экспериментальной группе низкий уровень показали 30 %, средний – 55 %, высокий – 15 %. В контрольной группе низкий уровень показал 41 %, средний – 48 %, высокий – 11 %.

Как видно, апробация настоящего комплекса упражнений дала определенные результаты. Отчетливо наблюдается положительная динамика развития уровня продуктивных навыков у слушателей в экспериментальной группе. В контрольной группе за истекший период произошли не столь значительные изменения.

Представим динамику темпа развития продуктивных навыков в экспериментальной и контрольной группах (рис. 2).

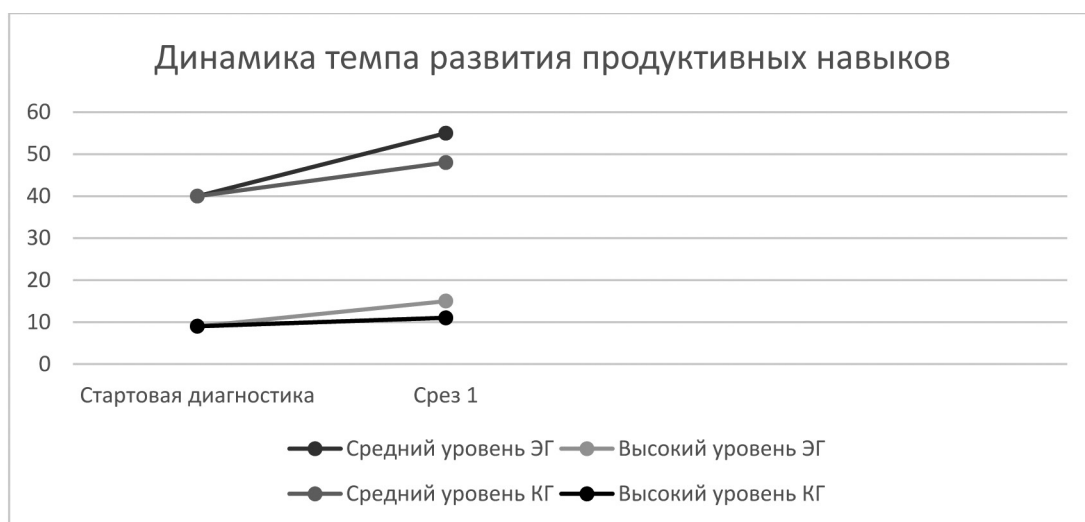


Рис. 2. Динамика темпа развития продуктивных навыков

Fig. 2. Rate of productive skills development

На приведенном выше графике отчетливо прослеживается переход учащихся экспериментальной группы с низкого уровня на средний (+15%); также произошел переход учащихся, показавших во время стартовой диагностики средний уровень, на высокий (+6%). В контрольной группе не наблюдается столь значительного темпа развития: 8 и 2% соответственно.

Становится очевидным, что разработанный комплекс упражнений способствовал развитию продуктивных навыков у слушателей курса. На основании анализа допускаемых учащи-

мися в процессе выполнения упражнений и с целью ускорения темпов развития продуктивных навыков была проведена коррекция комплекса упражнений: введена такая форма работы на занятии как взимопроверка, включены дополнительные упражнения на проработку слов-связок.

В конце февраля 2018 года с целью диагностики уровней сформированности продуктивных навыков слушателей был проведен финальный срез. Диагностика была осуществлена по той же методике, что и предыдущие. Финаль-

ный срез показал следующее: в экспериментальной группе 9 % слушателей показали низкий уровень, 71 % – средний, 20 % – высокий. В контрольной группе показатели были следующими: 35 % – низкий уровень, 50 % – средний, 15 % – высокий.

Представим изменения, произошедшие в контрольной группе в период с октября 2017 по февраль 2018 года (рис. 3).

Изменения, произошедшие в экспериментальной группе в период с октября 2017 по январь 2018 года, представим ниже (рис. 4).

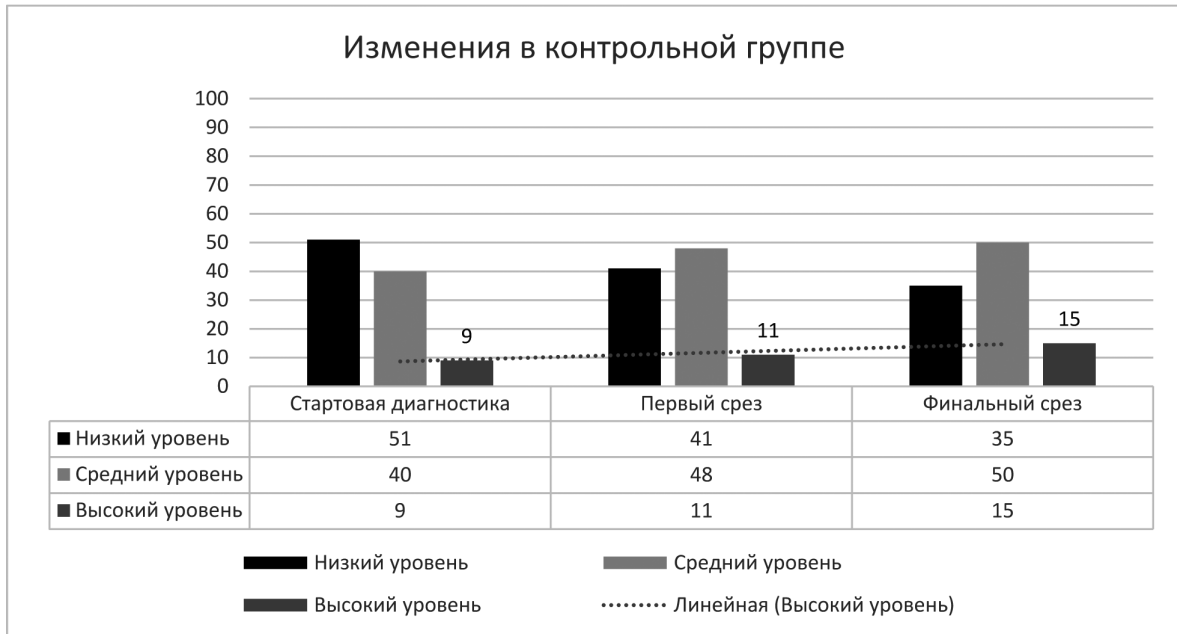


Рис. 3. Изменения в контрольной группе

Fig. 3. Reference group statistics

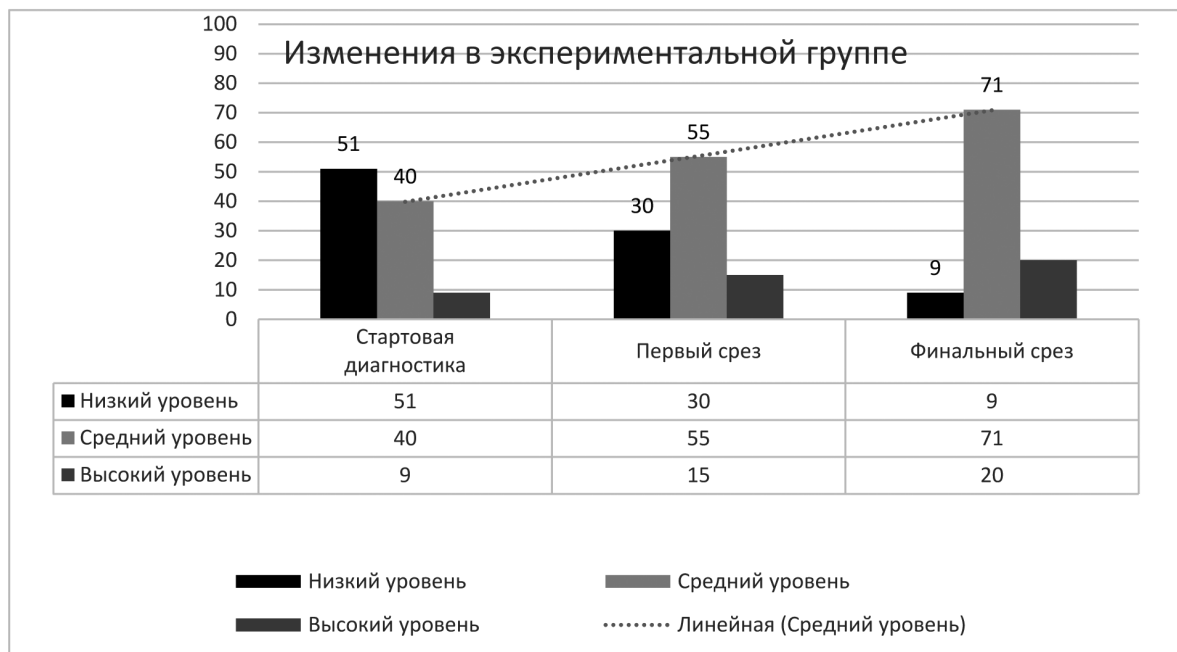


Рис. 4. Изменения в экспериментальной группе

Fig. 4. Experimental group statistics

Очевидно, что результаты диагностики уровня сформированности в ЭГ и КГ значительно отличаются.

Закключение. Полученные в результате эксперимента данные показывают, что разработанный комплекс упражнений способствует переходу слушателей с низкого уровня на средний (51 % слушателей, показавших на стартовой диагностике низкий уровень продуктивных навыков, снизился до 9 % на финальной диагностике в экспериментальной группе), в то время как в контрольной группе соответствующие показатели – 51 и 35 %.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика развития продуктивных навыков у слушателей (средний уровень сформированности поднялся с 40 до 71 %), а в контрольной группе изменения не столь значительны (с 40 до 48 % соответственно).

Таким образом, полученные в ходе проведенной экспериментальной работы данные подтвердили, что разработанный комплекс упражнений способствует развитию продуктивных навыков. Выдвинутая нами гипотеза получила экспериментальное подтверждение.

Авторы выражают глубокую благодарность руководству ФДП НИУ ВШЭ за возможность проведения эксперимента.

Библиографический список

1. Атажанова С.Р., Сабурязова М., Хажиев У.С. Problems and strategies of teaching English productive skills // Техника. Технологии. Инженерия. 2017. № 3.1. С. 8–10.
2. Бакулев А.В. Сотрудничество преподавателя и студентов в контексте дисциплины «Академическое письмо на английском языке» // Иностранные языки в школе. 2018. № 2. С. 45–51.
3. Вербицкая М.В., Махмурян К.С. Английский язык. ЕГЭ-2016. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий ЕГЭ с развернутым ответом. Раздел «Письмо». М.: ФИПИ, 2016. 190 с.
4. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по иностранным языкам. М.: ФИПИ, 2017. 30 с.
5. Веселова Ю.С. Тематический тренажер по английскому языку. Письмо. Готовимся к ЕГЭ. М.: Интеллект-Центр, 2016. 96 с.
6. Гуськова Н.В. Методические указания и рекомендации студентам по выполнению типовых письменных заданий на английском языке // Иностранные языки: теория и практика. 2014. № 2. С. 52–60.
7. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 264 с.
8. Левчук В.В. Развитие коммуникативных навыков учащихся посредством технологии «дебатов» при обучении иностранному языку. Идеи. Поиски. Решения: сб. ст. и тез. XI Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов. Минск: БГУ, 2018. С. 18–24.
9. Маркова Е.С. Формирование и контроль коммуникативных умений учащихся во время подготовки и проведения дебатов на английском языке // Инновационные процессы в языковом образовании: матер. науч.-практ. семинаров ГЭП «Инновационная площадка по языковому образованию». 2009. С. 68–78.
10. Махмурян К.С., Мельчина О.П. Олимпиады по английскому языку для 9–11 классов. Титул, 2015. 281 с.
11. Соловова Е.Н., Parsons J. ЕГЭ. Английский язык. Практикум. Письмо. М.: Центр изучения английского языка Елены Солововой, 2011. 56 с.
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Аст. Астрель, 2008. 238 с.
13. Юнева С.А. Открывая мир с английским языком. Говорение. Speaking. Готовимся к ЕГЭ. М.: Интеллект-Центр, 2013. 168 с.
14. Bailey Stephen. Academic Writing: A Handbook for International Students 3rd edition. Routledge, 2011. 293 p.

15. Barker A. How to Write an Essay. NY: Bookboon, 2013. 134 p.
16. Duigu G. Essay Writing for English Tests. New Edition. Academic English Press, 2003. 68 p.
17. Field M. Improve Your Written English. How To Books, 2009. 175 p.
18. Harrington D., LeBeau Ch. Discover Debate. Basic Skills for Supporting and Refuting Opinions. Compass publishing, Language Solutions Incorporated, 2000. 81p.
19. Newman D., Wooglar B. Pros and Cons. A Debater's Handbook. 19th Edition. Routledge, 2013. 304 p.
20. Oshima A., Hogue A. Writing Academic English. 4th edition. Pearson Longman, 2006. 335 p.
21. Peterson P.W. Writing Skills Practice Book for EFL Beginning-Intermediate Level. Palgrave Macmillan, 2005. 157 p.
22. Talalakina E.V., Eggington W., Bown J., Brown T. Mastering English through Global Debate. M.: Higher School of Economics Publishing House, 2017. 192 p.
23. Rybold G. Speaking, Listening and Understanding: Debate for Non-Native-English Speakers. International Debate Education Association, 2006. 180 p.
24. Wallwork A. English for Academic Research: Writing Exercises. Springer, 2013. 198 p.
25. Zemach D.E., Rumisek L.A. Academic Writing from Paragraph to Essay. Macmillan Education, 2005. 138 p.

DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE SKILLS WHILE PREPARING STUDENTS FOR THE ENGLISH LANGUAGE EXAM

I.V. Khitrova (Moscow, Russia)

T.L. Nechepurenko (Moscow, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article presents a set of exercises that facilitates the development of productive skills when preparing students for “Writing” section at the Russian State exam and a number of international exams (FCE, CAE).

The research methodology is based on the following. The development of the above-mentioned skills goes through several stages while observing a consecutive set of exercises. Taking into consideration that paragraph is an essential part of any piece of writing students get acquainted with paragraph structure at the initial stage of studying. At the stage they also analyse coherence and cohesion of different passages and build their own paragraphs. The following stage of express

debates promotes students’ capability to develop an argument and use counter-arguments to undermine the opponent’s argument. At the final stage students produce an independent piece of writing.

Results. The article reveals the results of many years’ experience of the authors in teaching at Moscow universities and secondary schools. The experiment took place at the HSE Faculty of Pre-University Training.

Conclusion. Practical application of the work and the universal character of the set of exercises makes it possible to use it while preparing students for national and international English language exams.

Key words: *teaching English as a foreign language, productive skills, Russian State exam, international exams, speaking, express debate, writing.*

References

1. Atazhanova S.R., Saburyazova M., Hazhiev U.S. Problems and strategies of teaching English productive skills // *Technique. Technologies. Engineering.* 2017. № 3.1. P. 8–10.
2. Bakulev A.V. Teacher – Student cooperation in the context of “Academic writing in the English language” teaching // *Foreign languages at school.* 2018. № 2. P. 45–51.
3. Verbitskaya M.V., Mahmuryan K.S. The English language. The Unified State Exam -2016. Methodological recommendations for the assessment of “Writing” tasks of the State exam . M.: FIPI, 2016. 190 p.
4. Verbitskaya M.V., Mahmuryan K.S., Simkin V.N. Methodological recommendations for teachers on the basis of typical mistakes at the Foreign languages Unified State Exam-2017. M.: FIPI, 2017. 30 p.
5. Veselova Yu.S. Theme simulator in the English language. Writing. Preparing for the Unified State Exam. M.: Intellect-Centr, 2016. 96 p.
6. Gus’kova N.V. Methodological recommendations for students to prepare for the writing tasks in the English language. // *Foreign languages: theory and practice.* 2014. № 2. P. 52–60.
7. Kolker Ya.M., Ustinova E.S., Enaliyeva T.M. Practical methodology of foreign languages teaching. M.: «Akademiya». 2004. 264 p.
8. Levchuk V.V. Development of communicative skills with the help of “Debates” technology in the process of teaching foreign languages. Ideas. Search. Solution: Compilation of articles. XI International scientific and practical conference. Minsk: BGU, 2018. P. 18–24.
9. Markova E.S. Development and control of communicative skills of students when preparing for debates in the English language. // *Innovative Technologies in Foreign Languages education.* 2009. P. 68–78.
10. Mahmuryan K.S., Mel’china O.P. The English language Olympiads for 9–11 grades. Titul, 2015. 281 p.
11. Solovova E.N. Methodology of Teaching Foreign Languages. Moskva: Ast. Astrel’, 2008. 238 p.
12. Solovova E.N., Parsons John. The Unified State exam. English language. Writing practice. M.: Elena Solovova center of learning foreign languages, 2011. 56 p.

13. Yuneva S.A. Discovering the world with the English language. Speaking. Preparing for The Unified State exam. M.: Intellect-Centr, 2013. 168 p.
14. Bailey Stephen. Academic Writing: A Handbook for International Students 3rd edition. Routledge, 2011. 293 p.
15. Barker A. How to Write an Essay. NY: Bookboon, 2013. 134 p.
16. Duigu Gabi. Essay Writing for English Tests. New Edition. Academic English Press, 2003. 68 p.
17. Field Marion. Improve Your Written English. How To Books, 2009. 175 p.
18. Harrington David, LeBeau, Charles. Discover Debate. Basic Skills for Supporting and Refuting Opinions. Compass publishing, Language Solutions Incorporated, 2000. 81 p.
19. Newman Debbie, Wooglar Ben. Pros and Cons. A Debater's Handbook. 19th Edition. Routledge, 2013. 304 p.
20. Oshima Alice, Hogue, Ann. Writing Academic English. 4th edition. Pearson Longman, 2006. 335 p.
21. Peterson Patricia Wilcox. Writing Skills Practice Book for EFL Beginning-Intermediate Level. Palgrave Macmillan, 2005, 157 p.
22. Talalakina E.V., Eggington W., Bown. J., Brown T. Mastering English through Global Debate. M.: Higher School of Economics Publishing House, 2017. 192 p.
23. Rybold Gary. Speaking, Listening and Understanding: Debate for Non-Native-English Speakers. International Debate Education Association, 2006. 180 p.
24. Wallwork Adrian. English for Academic Research: Writing Exercises. Springer, 2013. 198 p.
25. Zemach D.E., Rumisek L.A. Academic Writing from Paragraph to Essay. Macmillan Education, 2005. 138 p.

УДК 796.08.1

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ СПОРТИВНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

А.Г. Алыпов (Красноярск, Россия)

А.Н. Савчук (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются и формулируются существенные противоречия между наличием значительных возрастно-половых и индивидуально-типологических различий среди юных спортсменов и недостаточной разработанностью теоретических и методических вопросов индивидуализации учебно-тренировочного процесса на этапе начальной спортивной специализации. Данное противоречие сдерживает целенаправленную научно обоснованную работу со спортивным резервом и препятствует раскрытию творческого потенциала юных спортсменов и развитию их личности. *Цель* статьи: изучить особенности личностного и физического развития юных спортсменов младшего подросткового возраста на этапе начальной спортивной специализации.

Методологию исследования составляют современные педагогические, физиологические и психологические концепции, раскрывающие ведущую роль деятельности в педагогическом процессе обучения и воспитания детей.

Результаты. Дано обоснование личностного и физического развития юных спортсменов младше-

го подросткового возраста на этапе начальной спортивной специализации. Проанализированы двигательные, анатомо-физиологические и психологические особенности младших подростков. Эти материалы имеют важное значение для развития теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки, а также для теории и методики юношеского спорта.

Заключение. Совокупность положений и выводов, полученных в ходе написания статьи, может быть использована в работе, направленной на повышение эффективности профессиональной деятельности педагога спортивного профиля, работающего с детьми. Выводы и рекомендации, полученные в исследовании, могут включаться в содержание спецкурсов для студентов академий, институтов и техникумов физической культуры, тренерских факультетов педагогических институтов, а также слушателей факультетов повышения квалификации работников физической культуры.

Ключевые слова: *индивид, личность, физическое развитие, подросток, способность, спортивный отбор.*

Постановка проблемы. Для человеческой природы характерна тесная взаимосвязь биологического и социального начал. Человеческая индивидуальность с позиций системного подхода рассматривается как некое явление, целью которого является сохранение самодостаточности, целостности и тождественности собственной личности в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений.

Российский психолог Э.А. Голубева, специализирующаяся на проблемах психофизиологических основ индивидуальных различий и способностей, опирается в методологических исследованиях на идеи неразрывной взаимосвязи

биологического и социального в развитии индивида. В одной из ее работ подчеркивается, что «...можно считать доказанной мысль о том, что проблемы индивидуальных различий в темпераменте, способностях и склонностях не могут быть решены без анализа природных предпосылок этих различий» [Способности..., 1989, с. 76]. Кроме того, при обсуждении проблемы структуры личности и индивидуальности Э.А. Голубева находит разобщение различного вида противопоставлений, в таких категориях, как: «личность», «индивидуальность», «организм» [Способности..., 1989, с. 64]. Однако во избежание трудностей во время экспериментального изу-

чения способностей и склонностей необходима определенная интеграция данных категорий с психологической точки зрения. В качестве теоретической модели индивидуальности нами ис-

пользована предложенная Э.А. Голубевой модель структуры личности и индивидуальности, в которой сделана попытка соединить природное и социальное.

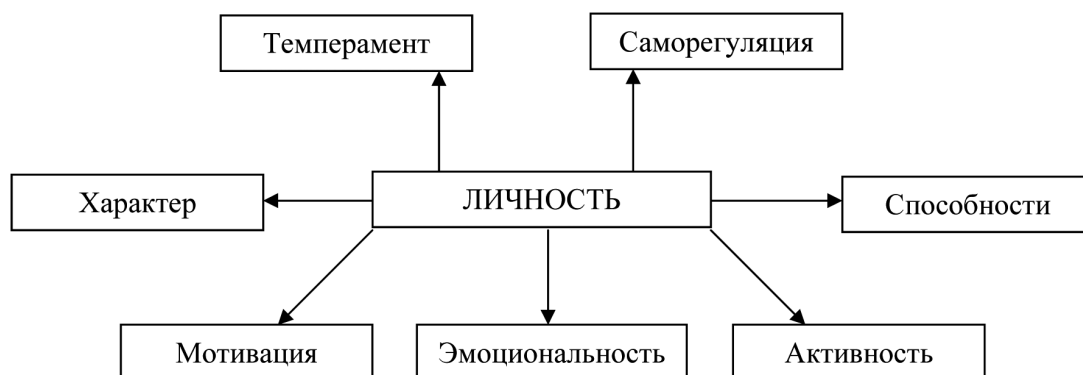


Рис. 1. Модель структуры личности по Э.А. Голубевой [Способности..., 1989, с. 87]

Fig. 1. Model of personality structure by E.A. Golubeva [Abilities..., 1989, p. 87]

Указанные составляющие, или подструктуры, личности, по мнению автора модели, связывают между собой биологические конституционные свойства и характеристики мировоззренческие, такие как интересы и склонности, интроверсия и целеустремленность.

К.К. Платонов выделял четыре основные подструктуры (уровни) личности. Тем самым использовал в своих работах во многом схожий подход к пониманию структуры личности, которая соотносится с социальной и биологической составляющей человеческой индивидуальности (табл. 1).

Таблица 1

Структура личности по К.К. Платонову

Table 1

Personality structure according to K. K. Platonov

Подструктуры личности			
Первая	Вторая	Третья	Четвертая
Элементы подструктур			
Направленность	Знания	Восприятие	Темперамент
Отношения	Умения	Память	Пол и возраст
Моральные черты	Навыки	Мировоззрение	Патологии

Элементы личности, входящие в первую подструктуру, не имеют непосредственных природных (биологических) задатков, но отражают индивидуально преломленное классовое общественное сознание. Элементы второй подструктуры, по мнению К.К. Платонова, хотя сами и не обусловлены биологическими влияниями, находятся под заметным воздействием последних, нижележащих свойств личности (третьего и четвертого уровней). Индивидуальными особенностями элементов третьей подструктуры являются отдельные психические процессы или психиче-

ские функции (и т.д.) как формы отражения действительности. Особенности личности данной подструктуры зависят от влияния биологических факторов и проявляются уже более отчетливо. Согласно результатам многочисленных исследований, социальное влияние оказывает меньшее воздействие, нежели свойства четвертой подструктуры, обусловленной физиологическими и морфологическими особенностями мозга¹.

¹ Барникова И.Э. Подготовка спортивных резервов в педагогической деятельности В.И. Алексеева: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1992. 22 с.

Представителями научной школы В.С. Мерлина было экспериментально установлено, что связь между свойствами разных уровней может быть многозначна и опосредована, а свойства одного и того же иерархического уровня связаны более однозначно и непосредственно [Мерлин, 1986, с. 115].

Таким образом, В.С. Мерлин и К.К. Платонов сходятся во мнении, что свойства четвертой подструктуры личности, которые в значительно большей степени обусловлены физиологическими и морфологическими особенностями мозга, в структуре личности наиболее устойчивы и консервативны. Речь идет о свойствах темперамента, половых, возрастных и патологических особенностях индивида [Мерлин, 1986, с. 110].

При отборе новичков в секции единоборств на начальном уровне оценивается физическое развитие ребенка.

Известно, что система движений человека, зависит от его телосложения:

- от того, низкий он или высокий;
- сколько индивидуум весит;
- от пропорциональных особенностей (как построено туловище, руки и ноги);
- какова конституция человека в целом.

Понятно, что пропорциональные особенности у разных индивидуумов часто различны, хотя физическая подготовка может быть соответственной.

Анатомо-физиологические особенности обусловлены также и кинематикой движений, и уровнем двигательной активности. Значительное изменение пропорций и строения тела происходит в процессе возрастного развития. Главное условие рационального управления процессом физического воспитания школьников – знание о темпах развития их двигательных качеств.

Некоторые особенности физического развития девочек и мальчиков представлены в табл. 2.

До 11 лет у девочек и до 12 лет у мальчиков рост тела в длину происходит интенсивнее, чем прибавка массы тела, а затем начинает преобладать прибавка массы. Вес девочек увеличивается на 4–6 кг в год. Отношение веса мышц к весу тела в 12-летнем возрасте составляет 30 %.

В данном возрасте девочкам-подросткам и девушкам следует внимательно распределять нагрузки, ввиду значительного изменения в весе и недостаточной для этого силе мышц.

Таблица 2

Некоторые особенности физического развития девочек и мальчиков

Table 2

Some features of physical development in girls and boys

Параметры развития	Характерные особенности	
	Девочки	Мальчики
Резкое увеличение длины тела	С 11 лет	С 12 лет
Резкое увеличение массы тела	С 12 лет	С 13 лет
Преимущественное развитие мышц	Туловища	Верхних и нижних конечностей
Изменение абсолютной и относительной силы мышц	Уменьшается	Увеличивается

В 10–13 лет прирост силы мышц предплечья и кисти, разгибателей предплечья, икроножных мышц не столь значителен, как в предыдущие годы, поэтому для поддержания мышечной работоспособности необходимы постоянные физические упражнения.

Установлено, что при физических нагрузках сердце ребенка 9–12 лет расходует боль-

шее количество энергии, чем сердце взрослого. Это объясняется тем, что минутный объем крови увеличивается за счет учащающихся сердечных сокращений при незначительном увеличении ударного объема.

А.М. Шлемин установил, что двигательные навыки у детей 10–12 лет формируются значительно быстрее, дети этого возраста успеш-

но овладевают доступными гимнастическими упражнениями, тогда как подростки легче переносят нагрузки, но частая смена темпа и ритма плохо сказывается на деятельности их сердечно-сосудистой системы.

Г.П. Богдановым и соавторами было установлено, что у детей 11–14 лет развитие сердца и других внутренних органов, как морфологическое, так и функциональное, еще не завершено. По этой причине упражнения для развития выносливости следует применять с осторожностью [Богданов, 1972, с. 35].

В период от 8 до 12 лет начинается процесс совершенствования движений, в частности рабочих движений кисти и пальцев. В этом возрасте усиливается направленность на результат, процесс действий становится более четким и координированным. Регуляция физических нагрузок тренером и правильная их дозировка помогают соблюдать баланс и обеспечивать экономное расходование ресурсов по всем направлениям. Нагрузки, направленные на развитие координационных способностей, могут помочь обойти стороной однотипность и монотонность в тренировке, а также быстрое переутомление.

Отличия в поведении мальчиков и девочек данного возраста обусловлены не только особенностями физиологической перестройки организма. По мнению А.П. Краковского, формирование особенностей поведения непрерывно связано с превращением потребности в достойном положении в ведущий мотив поведения младших подростков. При этом им свойственно находить различные пути улучшения своего положения в коллективе.

Изменение эндокринной системы порождает высокий уровень эмоциональности младших подростков. В результатах наблюдений за школьниками А.П. Краковского отмечается, что повышение эмоциональности характерно у представителей всех темпераментов, хотя внутри возрастной группы различие в степени эмоциональности сохраняется [Краковский, 1970, с. 59].

Активность и усердие младшего подростка стимулируют ближайшие цели. Поскольку взрослое состояние представляется младшему под-

ростку чем-то чрезвычайно далеким, апелляция к неуспешности в будущем из-за отсутствия успехов в настоящем, как правило, не стимулирует активности младших подростков и успехов в работе с ними добывается лишь тот учитель, родитель и тренер, который ставит перед ним только ближайшие, конкретные задачи².

Младший подросток, который оценивает свои возможности в настоящем с позиций достижений в отдаленном будущем, трудиться во имя этого самого будущего не только не умеет, но и не считает нужным: успешное будущее не обладает еще в 11 лет качеством мотива поведения³.

К 11 годам у девочек наблюдается большое количество специфических «женских» черт. Отличия в поведении мальчиков и девочек не являются случайностью. Физиологическое изменение организма, которое начинается в данном возрасте, воспринимается и переживается мальчиками и девочками не идентично. Осознание последствий изменений в организме проходит по-разному. Закономерным является тот факт, что проблемы осознания и принятия младшими подростками перестройки организма по-разному сказываются на «картине их поведения».

Зарубежные авторы, проведя анализ двигательной деятельности человека, охарактеризовали координационные факторы, приняв во внимание психические и нейрофизиологические функции, которые лежат в основе координации движений; предложили в процессе физического воспитания школьников развивать и совершенствовать несколько основополагающих (фундаментальных) координационных способностей:

- дифференцирование;
- ритм;
- реакция;
- равновесие;
- ориентация в пространстве.

² Бойченко С.Д. Теоретические и методические основы специализированной подготовки в единоборствах на этапе начальной спортивной специализации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Минск, 1993. 45 с.

³ Смирнов Ю.И. Теория и методика оценки и контроля спортивной подготовленности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: МОГИФК, 1991. 37 с.

Вышеперечисленные способности, по мнению авторов, необходимо развивать и совершенствовать на протяжении всего времени обучения в школе, независимо от циклов и временных периодов развития. Считается, что легкость и быстрота достижения положительного эффекта в развитии координационных способностей будут выше, если учитывать особо благоприятные фазы их формирования.

Таким образом, анализируя результаты многочисленных исследований по возрастным особенностям школьников 9–13 лет, можно сделать заключение – эффективное развитие организма достигается только при гармоничном сочетании развитости тела и соответствующей возрасту молодого человека физической активности. Это в первую очередь развитость и натренированность конечностей, которая обычно проявляется при достижении молодым человеком определенного «телесного созревания». Понятно, что бывают дети физически «переразвитые» для своего возраста, но это уже зависит от влияния на ребенка его родителей.

Акцентированное развитие физических способностей с учетом особенностей благоприятных периодов их развития будет способствовать повышению эффективности процесса физической подготовки.

В спортивной подготовке школьников-подростков большая роль отводится процессу отбора.

Для спортивного отбора, как для любого процесса, характерно наличие этапов. Выявляя данные этапы необходимо обратить внимание на утверждения К.Н. Степина, который считает, что в настоящее время отбор необходимо подразделять на три части.

Прежде всего, это возрастной период начала отбора детей для занятий тем или иным видом спорта. Его вектором является выявление понимания: на каком уровне физического развития находится ребенок, который хочет идти в спорт.

Задачей второго этапа является обеспечение отбора наиболее одаренных для определенных групп спортивных дисциплин, замеченных

в процессе обучения (тренировок), различных предрасположенностей: двигательных (координация и уровень физического развития), телесных, психологических и общесистемных (образно говоря: в здоровом теле – здоровый дух)⁴.

Итоговым является третий этап, когда реализуется специальный выбор, задачей которого является установление своеобразных склонностей, требуемых для конкретного вида спорта.

В.К. Бальсевич пишет о том, что высокий уровень развития двигательных и физических способностей еще не является гарантией успеха. Мотивация, по мнению автора, считается одним из наиболее важных факторов, определяющих успех в деятельности, требующей высокого исполнительского мастерства [Бальсевич, Пьянзин, 2004, с. 33].

Мотивацией к хорошему выполнению работы является для индивида осознание, что данная работа дает возможность ему в полном объеме реализовать свои способности. Особый вклад в развитие проблемы способностей внес Б.М. Теплов, который рассматривал их, прежде всего как индивидуально-психологические различия между людьми [Теплов, 1961, с. 29].

Многочисленное разнообразие видов спорта расширяет возможность индивида достичь мастерства в одном из видов спортивной деятельности. Слабое проявление свойств личности и качественных особенностей применительно к одному из видов спорта не может рассматриваться как отсутствие спортивных способностей.

Б.М. Теплов, основываясь на многочисленном экспериментальном материале, показал, что главная роль среди биологических факторов в определении признаков человеческой индивидуальности принадлежит центральной нервной системе [Теплов, 1961, с. 164]. Отсюда наиболее значимую роль в адекватности выбора вида спорта играют именно типологические особенности свойств нервной системы, так как выступают биологической основой индивидуальных различий и являются задатками развития

⁴ Бондарчук Т.В. Феномен педагогического внушения в учебно-тренировочном процессе (на примере юношеского спорта): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. 40 с.

двигательных способностей. К основным свойствам нервной системы относятся следующие.

1. Сила нервной системы по возбуждению отражает способность нервных клеток выдерживать длительно действующий раздражитель.

2. «Подвижность – инертность» нервных процессов отражает скорость протекания нервных процессов.

3. «Внешний» баланс отражает соотношение между возбуждением и торможением на мотивационном и эмоциональном уровнях, связанное с реакциями на внешнюю ситуацию.

4. «Внутренний» баланс отражает соотношение между возбуждением и торможением на уровне двигательных центров, связанных с произвольной регуляцией.

Б.М. Теплов утверждал, что основные свойства нервной системы не обуславливают никаких строго определенных форм поведения, но образуют «почву», на которой легче формируются одни формы поведения, другие – труднее [Теплов, 1961, с. 148].

Необходимо учитывать, что одна и та же деятельность может осуществляться разными психологическими путями (в разных стилях – атакующем, контратакующем, комбинированном, защитном), поскольку в одном виде деятельности могут быть успешными лица с разными типологическими особенностями.

Необходимо знать, что в качестве задатка развития определенной двигательной способности выступает не столько какое-либо отдельное типологическое свойство нервной системы, сколько типологический комплекс (сочетание свойств нервной системы). Например, развитию быстроты способствуют слабая нервная система, подвижность нервных процессов, преобладание возбуждения или уравновешенность по «внешнему» балансу. В этой связи, если у человека обнаруживается такой типологический комплекс, есть все основания предполагать, что при прочих равных условиях усердные занятия по развитию быстроты будут иметь больший успех, чем у человека, имеющего «неполный» комплекс типологических свойств, необходимый для развития данной способности.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К. Методологические принципы исследований по проблеме отбора и спортивной ориентации / Теория и практика физической культуры. 1980. № 1. С. 31–33.
2. Бальсевич В.К., Пьянзин А.И. Организация непрерывного контроля за двигательными функциями организма спортсмена // Теория и практика физической культуры. 2004. № 5. С. 32–34.
3. Башкиров П.Н. Учение о физическом развитии человека. М.: МГУ, 1962. 340 с.
4. Беритов И.С. Рефлексы и поведение // Труды биологического сектора АН СССР. Тбилиси, 1934. Т. 1. С. 22–32.
5. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
6. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений в физиологии активности. М.: Наука, 1966. 242 с.
7. Блюменштейн Б.Д. Психолого-педагогические воздействия в спортивной деятельности // Психическая саморегуляция: сб. науч. ст. Алма-Ата: КГИФК, 1988. С. 21.
8. Богданов В.А. Самооценка и некоторые вопросы измерения в социальной психологии // Вопросы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1977. С. 56–60.
9. Богданов Г.П. Руководство физическим воспитанием школьников. М.: Просвещение, 1972. 143 с.
10. Божович Л.И. Особенности самосознания у подростков // Вопросы психологии. 1955. № 1. С. 98–107.
11. Божович Л.И., Морозова И.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов у современных школьников // Известия АПН РСФСР. 1981. Вып. 36. С. 138–144.
12. Брайент Дж. Кретти Б. Джю Психология в современном спорте: пер. с англ. М.: ФиС, 1978. 224 с.
13. Бриль М.С., Филин В.П. Перспективы совершенствования системы отбора юных спортсменов // Теория и практика физической культуры. 1982. № 8. С. 30–32.

14. Бриль М.С. Отбор в спортивных играх. М.: ФиС, 1980. 127 с.
15. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Наука, 1979. 345 с.
16. Гиссен Л. Психология и психогигиена в спорте: пер. с англ. М.: ФиС, 1973. 150 с.
17. Изард К.Е. Эмоции человека: пер. с англ. М.: Изд-во МГУД, 1980. 439 с.
18. Келлер В.С., Сайчук Л.В. Регулирование психической напряженности – важнейшее условие целесообразного управления процессом достижения спортивной формы // Теория и практика физ. Культуры. 1970. № 5. С. 7–10.
19. Краковский А.П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка). М.: Педагогика, 1970. 172 с.
20. Кретти Б.Дж. Психология в современном спорте: пер. с англ. М.: ФиС, 1978. 222 с.
21. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Просвещение, 1986. 254 с.
22. Ригель Дж. Энергия, жизнь и организм: пер. с англ. М.: Мир, 1967. 167 с.
23. Способности и склонности: Комплексные исследования / под ред. Э.А. Голубевой. М.: Педагогика, 1989. 200 с.
24. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН РСФСР, 1961. 535 с.

FEATURES OF PERSONALITY AND PHYSICAL DEVELOPMENT IN CHILDREN AT THE STAGE OF EARLY SPORTS SPECIALIZATION

A.G. Alypov (Krasnoyarsk, Russia)

A.N. Savchuk (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article analyzes and formulates the essential contradictions between the presence of significant age-sex and individual-typological differences among young athletes, on the one hand, and insufficient development of theoretical and methodological issues of individualization of the training process at the stage of initial sports specialization, on the other. This contradiction hinders purposeful scientifically grounded work with sports reserves and inhibits disclosure of creative potential of young sportsmen and development of their personality. The purpose of this article is to study the pedagogical conditions of individualization of training process of young athletes in their early teenage years at the stage of initial sports specialization.

The research methodology consists of modern pedagogical, physiological and psychological concepts that reveal the leading role of activities in the pedagogical process of teaching and upbringing children.

Results. The substantiation of the content of educational work in the process of training young athletes

of younger adolescence at the stage of initial sports specialization is stated in the article. Motor, anatomical, physiological and psychological features of younger teenagers are analyzed. These materials are important for the development of the theory and methodology of physical education and sports training, as well as for the theory and methodology of youth sports.

Conclusion. The totality of the provisions and derivations obtained in the course of writing the article can be used in the work aimed at increasing the efficiency of a professional physical training pedagogue working with children. The conclusions and recommendations obtained in the study can be included in the content of special courses for students of academies, institutes and colleges of physical culture, faculties of sports training in pedagogical institutes as well as for faculties of advanced training and physical education staff retraining.

Key words: *individual, personality, physical development, teenager, ability, sports selection.*

References

1. Balsevich V.K. Methodological principles of research in the field of selection and sports orientation / Theory and practice of physical culture.-1980. No. 1. P. 31–33.
2. Balsevich V.K., Pyanzin A.I. Organization of continuous monitoring of motor functions of the athlete's organism // Theory and practice of physical culture. No. 5. 2004. P. 32–34.
3. Bashkirov P.N. The doctrine of physical development of man. M.: Moscow State University, 1962. 340 p.
4. Beritov I.S. Reflexes and behavior / I. S. Beritov // Proceedings of the biological sector of the AS of the USSR. Tbilisi, 1934. T. 1. P. 22–32.
5. Bern R. Development of I-concept and education. Translation from English. M.: Progress, 1986. 420 p.
6. Bernstein N.A. Essays on physiology of movements in activity. Moscow: Science, 1966. 242 p.
7. Blumenstein B.D. Psycho-pedagogical impact in sport activities // Psychic self-regulation / Collection of scientific works. Alma-Ata: KGIFK, 1988. P. 21.
8. Bogdanov V.A. Self-assessment and some other issues of monitoring in social psychology. In the book.: Psychology of cognitive perception of each other. Krasnodar, 1977. P. 56–60.
9. Bogdanov G.P. Management of physical education of schoolchildren. Moscow: Enlightenment, 1972. 143 p.
10. Bozhovic L.I. Features of consciousness in adolescents // Questions of psychology. 1955. No. 1. P. 98–107.
11. Bozhovich L.I., Morozova G.I., Slavina L.S. Development of motives in contemporary school children // Izvestiya, APN RSFSR. 1981. Vol. 3 b. P. 138–144.
12. Kretty B.G. Psychology in modern sports. Translation from English. Moscow: FandS, 1978. 224 p.

13. Brill M.S., Filin V.P. Prospects of improving the system of selection of young athletes // Theory and practice of physical culture. 1982. No. 8. P. 30–32.
14. Brill, M.S. Selection in sports games. Moscow: FandS, 1980. 127 p.
15. Brushlinsky A.V. Thinking and forecasting. Moscow: Science, 1979. 345 p.
16. Hessen L. Psychology and psycho-hygiene in sports: Trans. from English. Moscow: Physical Culture and Sport, 1973. 150 p.
17. Izard K.E. Emotion of the person: Trans. from Per. from English. M.: Publishing House of MSU, 1980. 439 p.
18. Keller B.C., Saichuk L.V. Regulation of mental health tensions as an essential condition for good management of the process of achieving a good sport condition // Theory and practice of Physical Culture. Trans. from English. 1970. No. 5. P. 7–10.
19. Krakowski A.P. About teenagers (maintenance age, sex and typological, in the person of Junior and senior Teens). Moscow: Pedagogics, 1970. 172 p.
20. Cretti B.J. Psychology in contemporary sport: Trans. from English. Moscow: physical Culture and Sport, 1978. 222 p.
21. Merlin B.C. Essay on the integral study of individuality. M.: Education, 1986. 254 p.
22. Rigel, John. Energy, life and body: Per. from English. M.: Mir, 1967. 167 p.
23. Abilities and inclinations: Comprehensive research / ed. by E.A. Golubeva. Moscow: Pedagogics, 1989. 200 p.
24. Teplov B.M. Problems of individual differences. Moscow: APN RSFSR, 1961. 535 p.

УДК 796.023

ПОВЫШЕНИЕ СКОРОСТНЫХ КАЧЕСТВ ФУТБОЛИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБУВИ НА ПОЛЕ С ИСКУССТВЕННЫМ ПОКРЫТИЕМ

Р.В. Деловой (Красноярск, Россия)

А.В. Калинин (Красноярск, Россия)

А.В. Козин (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Ежегодная модернизация синтетических газонов и футбольной обуви актуализирует исследование эффективности использования специальной обуви с определенным типом подошв для повышения скоростных качеств футболистов в условиях современных искусственных покрытий.

Цель статьи – выявление эффективности использования специальной обуви на искусственном покрытии для повышения скоростных качеств футболистов.

Методология исследования. Проведены анализ и обобщение научной литературы отечественных и зарубежных авторов по вопросам: популяризации искусственных покрытий в России; биомеханики движений спортсменов в условиях синтетических покрытий; значения функционального соответствия футбольной обуви и искусственных газонов; влияния специальной футбольной обуви на скоростные качества футболистов. На основе ассортимента современных моделей футбольной обуви сформирована та-

блица соответствия типа футбольной обуви игровой поверхности. Для реализации поставленной цели был проведен педагогический эксперимент с использованием методов тестирования, контрольных испытаний и математической статистики.

Результаты. Полученные в процессе исследования результаты подтверждают достоверность влияния специальной футбольной обуви на скоростные качества. В результате эксперимента было установлено, что футболисты экспериментальной группы, использовавшие во время тренировок специальную обувь для искусственных покрытий, превосходили своих сверстников из контрольной группы в уровне скоростных качеств. Целесообразное использование подходящего типа футбольной обуви к игровой поверхности в тренировочном процессе повышает уровень скоростных качеств футболистов, от которых зависят результаты команды в течение сезона.

Ключевые слова: искусственное покрытие, использование специальной футбольной обуви, типы подошв, скоростные качества футболистов.

Постановка проблемы. В настоящей статье рассмотрим проблему эффективности использования специальной обуви с определенным типом подошв для повышения скоростных качеств футболистов в условиях современных искусственных покрытий. *Цель* данной статьи – выявление эффективности использования специальной обуви на искусственном покрытии для повышения скоростных качеств футболистов.

В соответствии с нормативно-правовым обеспечением была утверждена подпрограмма «Развитие футбола в Российской Федера-

ции на 2008–2015 гг.» в рамках стратегии развития физической культуры и спорта до 2020 года¹ и концепции новой Стратегии развития футбола в Российской Федерации до 2020 года². Одним из направлений подпрограммы была закупка искусственных покрытий для футбольных полей. Всего на приобретение искус-

¹ Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 августа 2009 года № 1101-р.

² Стратегия развития футбола в Российской Федерации (Стратегия «Футбол 2020»). URL: http://minsport.donland.ru/Data/Sites/116/media/documents/football/strategiya_2020.pdf (дата обращения: 06.05.2018).

ственных футбольных покрытий из Федерального бюджета в рамках подпрограммы было выделено 2,7 млрд руб. Максимальный объем средств пришелся на Центральный федеральный округ; солидные суммы были получены Сибирским и Приволжским федеральными округами.

Государство посредством реализованной подпрограммы «Развитие футбола в Российской Федерации на 2008–2015 гг.» смогло улучшить тренировочные условия для молодых футболистов – потенциальных профессионалов с помощью обустройства футбольных стадионов с искусственным покрытием [Бобровский, 2018].

По данным проведенного нами опроса руководителей и тренеров футбольных ДЮСШ Красноярского края, в настоящее время 90 % тренировочной и соревновательной деятельности осуществляется на искусственных покрытиях. При этом целенаправленного использования современных моделей футбольной обуви, соответствующей синтетическому газону, в полной мере не происходит. Исходя из вышеизложенного, в данной работе планируется исследовать и экспериментально подтвердить эффективность использования специальной обуви на искусственном покрытии для повышения скоростных качеств футболистов.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научной и методической литературы по вопросам функционального соответствия футбольной обуви и искусственных газонов, а также влияния специальной футбольной обуви на скоростные качества футболистов. На основе ассортимента современных моделей футбольной обуви сформирована таблица соответствия типа футбольной обуви игровой поверхности.

С целью решения проблемы, озвученной в данной статье, проводился педагогический эксперимент с использованием методов тестирования, контрольных испытаний и математической статистики.

Обзор научной литературы. Вопросы популяризации искусственных покрытий, рассмотренные в работах Ф. Цзэн, И. Болян, Е.Л. Боб-

ровского, имеют значение в современных тенденциях развития футбола в России. Введение в эксплуатацию футбольных полей с искусственным покрытием и площадок разного размера в среднем по 50 единиц за год можно считать главным достижением в реализации действующей стратегии развития футбола в Российской Федерации до 2020 года [Цзэн, Болян, 2017].

Материалы, используемые в производстве современных синтетических покрытий, образуют игровую поверхность с малоизученными свойствами. Искусственный газон представляет собой многослойную систему, состоящую из широкого спектра компонентов, разработка которых началась еще в начале девяностых годов и совершенствуется ежегодно. Основание составляют асфальтовая и щебневая прокладки. Элементы ворса выполнены из полипропиленового или высокой плотности полиэтиленового материала, а также линейного полиэтилена низкой плотности. Верхний слой газона составляет песок в небольших резиновых гранулах. Основанием для покрытия служит бетон, поэтому искусственные поля принято относить к твердым поверхностям. Даже высокое содержание резиновой крошки в газонах последнего поколения нельзя назвать мягким [Dixon et al., 2015; Driscoll, 2012; Fleming, 2011].

В футболе выполнение большинства движений и упражнений сопровождается высокими ударными нагрузками на дистальные звенья нижних конечностей. В результатах работ Б.А. Дышко выявлена значимость функционального соответствия спортивной обуви и искусственных покрытий в игровых и скоростных видах спорта. Также важное значение в биомеханике движений имеет материал подошв спортивной обуви [Дышко, 1995]. Подошва беговой обуви должна иметь оптимальные характеристики сцепления ноги спортсмена с покрытием [Михайлов, Шалманов, 2004].

Соприкосновение обуви с естественным и синтетическим газоном различается силой трения, которая позволяет спортсмену эффективно перемещаться вперед. Если это трение очень низкое, то нога может проскальзывать и эффек-

тивность продвижения вперед снижается. В то же время если шипы на обуви будут слишком длинными, то это приведет к значительному увеличению сил трения, что также отрицательно отразится на скорости бега [Ламаш].

При проектировании низа спортивной обуви для видов спорта, где подошва имеет непосредственный контакт с опорой, следует учитывать особые свойства этих поверхностей. Для обеспечения хорошего сцепления подошвы с опорой значение имеют тип и состояние рисунка ходовой поверхности подошвы [Смелкова, 2010].

Современная высокотехнологичная обувь для футбола различается в основном конструкцией низа, зависящего от вида поверхности, с которой будет контактировать футболист во время игры или тренировки. В целом футбольная обувь подразделяется по характеру покрытия (игровой поверхности) на обувь для спортивного зала, натурального или искусственного газона, грунтового покрытия. С увеличением жесткости грунта число шипов увеличивается, а форма их меняется. Обувь, предназначенная для игры на жестком (синтетическом) покрытии снабжена большим количеством шипов, расположенных по всей площади подошвы. В данном случае шипы могут быть разной формы, что позволяет улучшить «сцепление» с полем, повысить качество исполнения технических приемов с увеличением их скорости – маневренность [Жуковская, Никитина, 2013].

Значение соответствия и взаимовлияния искусственных покрытий и футбольной обуви изложены в работах зарубежных исследователей.

Ученые в области спортивной инженерии и биомеханики на основе современных технологий исследуют характеристику показателей взаимодействия игровой поверхности с типами подошв. Обеспечение сцепления зависит от глубины проникновения шипов подошвы в поверхность. Эффективность выполнения скоростных движений обусловлена взаимосоставляемыми материалами газона и футбольной обуви. Ключевое влияние на производительность скоростных действий футболиста оказывает конфигурация шипов на обуви

[Kuhlman, 2010; Mcghie, 2014; Müller et al., 2010; Ozaki, 2011; Sun et al., 2016; и др.].

Обувь, обеспечивающая хорошую силу сцепления, повышает эффективность ускорений, поворотов и остановок футболиста. Взаимосвязь материалов ботс и синтетических наполнителей определяет механику движений [Schrier et al., 2014].

Крупнейшие производители изготавливают каждую модель ботс с несколькими типами подошв, каждая из которых предназначена для определенной игровой поверхности. На основе ассортимента современных моделей футбольной обуви мы сформировали таблицу соответствия типа футбольной обуви игровой поверхности.

Организация исследования. Исследование проводилось на футбольном стадионе КГАУ с искусственным покрытием в период с мая по сентябрь 2017 года. В педагогическом эксперименте приняли участие игроки футбольного клуба «Тотем». Экспериментальную контрольную группу составили футболисты 18 лет. В каждой группе по 11 человек.

Для определения уровня скоростных качеств до эксперимента были проведены тесты в беге на 30 и челночном беге 3×10 метров. При этом футболистами обеих групп использовалась футбольная обувь типа TF, SG, HG (табл. 1).

В период эксперимента тренировки проходили 4 раза в неделю по общепринятой программе. Экспериментальная группа использовала специальную обувь для искусственных покрытий типа FG, AG, FG/AG (см. табл. 1.), а контрольная – тренировалась в обуви TF, SG, HG.

Для анализа динамики показателей скоростных качеств контрольной и экспериментальной групп в ходе эксперимента проводились промежуточные и итоговые тестирования в беге на 30 и 3×10 метров.

Анализ полученных результатов тестирования, проведенного до эксперимента в контрольной и экспериментальной группах, показал, что в тестах, характеризующих уровень скоростных качеств, достоверных различий между группами не выявлено (табл. 2).

Таблица 1

Соответствие типа футбольной обуви игровой поверхности

Table 1

Matching the type of football shoes to the playing surface

Типы футбольной обуви	Вид игровой поверхности
FG (Firm Ground)	Нежесткие синтетические поля с резиновой крошкой либо сухие и чуть влажные естественные газоны
AG (Artificial Grass)	Для синтетических покрытий последних поколений
FG/AG	Для натуральных полей в сухую погоду, для мягких синтетических покрытий последних поколений
SG (Soft Ground)	Для мягких и сырых футбольных газонов, для мокрого или утрамбованного снега
SG Pro	Для влажных, мягких и грязных площадок, утрамбованного и мокрого снега
HG (Hard Ground)	Для игры на твердых покрытиях: сухой земле, траве, горюхе, щебенке
IN (Indoor)	Для паркета, ламината, терафлекса, досочного пола, сухих тартановых покрытий
TF (Turf Trainer)	Для жестких искусственных полей старого поколения, снега, гариевых и земельных площадок
ST (Street)	Подходит для жестких покрытий: бетон, асфальт, плитка, брусчатка, резина

Результаты исследования

Таблица 2

Показатели уровня скоростных качеств контрольной и экспериментальной групп до эксперимента

Table 2

Indicators speed quality level of control and experimental groups before experiment

№	Тесты	Контрольная группа $x \pm m$	Экспериментальная группа $x \pm m$	t	T	P
1	Бег 30 м, с	4,74 ± 0,32	4,68 ± 0,53	0,8	2,09	>0,05
2	Челночный бег 3×10 м, с	8,55 ± 0,3	8,58 ± 0,27	0,4	2,09	>0,05

Сравнение показателей уровня скоростных качеств в промежуточном тестировании показало, что футболисты экспериментальной группы превосходили сверстников из контрольной в беге 3×10 м. В беге на 30 м достоверные различия между среднегрупповыми результатами не выявлены (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение показателей уровня скоростных качеств при промежуточном тестировании

Table 3

Comparison of speed quality indicators at intermediate testing

№	Тесты	Контрольная группа $x \pm m$	Экспериментальная группа $x \pm m$	t	T	P
1	Бег 30 м, с	4,7 ± 0,28	4,57 ± 0,42	1,9	2,09	>0,05
2	Челночный бег 3×10 м, с	8,55 ± 0,24	8,42 ± 0,1	2,2	2,09	<0,05

В результате анализа динамики результатов исходного и промежуточного тестирования в беге на 30 м различий в контрольных и экспериментальных группах выявлено не было. В челночном беге 3 × 10 м изменения в пока-

зателях уровня скоростных качеств произошли в экспериментальной группе. Анализ изменения среднегрупповых показателей контрольной группы в беге 3 × 10 м достоверных различий не выявил (табл. 4).

Таблица 4

Динамика показателей уровня скоростных качеств после промежуточного тестирования в беге на 30 и 3×10 м

Table 4

Dynamics of speed indicators after intermediate testing of running for 30 and 3×10 metres

Группы	Тест	До эксперимента	Промежуточный тест	t	T	P
Контрольная $x \pm m$	Бег 30 м	4,74 ± 0,32	4,7 ± 0,28	0,6	2,09	>0,05
Экспериментальная $x \pm m$		4,68 ± 0,53	4,57 ± 0,42	1,2	2,09	>0,05
Контрольная $x \pm m$	Челночный бег 3×10 м	8,55 ± 0,3	8,55 ± 0,24	0	2,09	>0,05
Экспериментальная $x \pm m$		8,58 ± 0,27	8,42 ± 0,15	2,7	2,09	<0,05

В полученных результатах итогового тестирования контрольной и экспериментальной групп появились достоверные различия. Футбо-

листы экспериментальной группы превосходили сверстников из контрольной группы в беге на 30 и 3 × 10 м (табл. 5).

Таблица 5

Сравнение показателей уровня скоростных качеств при итоговом тестировании

Table 5

Comparison of speed level indicators in final testing

№	Тесты	Контрольная группа $x \pm m$	Экспериментальная группа $x \pm m$	t	T	P
1	Бег 30 м, с	4,6 ± 0,28	4,42 ± 0,17	3	2,09	<0,05
2	Челночный бег 3×10 м	8,45 ± 0,1	8,33 ± 0,14	3	2,09	<0,05

Таблица 6

Динамика показателей уровня скоростных качеств при итоговом тестировании в беге на 30 и 3 × 10 м

Table 6

Dynamics of indicators of the level of speed qualities of the final test in the run at 30 and 3 × 10 m

Группы	Тест	До эксперимента	Итоговый тест	t	T	P
Контрольная $x \pm m$	Бег 30 м	4,74 ± 0,32	4,6 ± 0,28	2	2,09	>0,05
Экспериментальная $x \pm m$		4,68 ± 0,53	4,42 ± 0,17	3,3	2,09	<0,05
Контрольная $x \pm m$	Челночный бег 3×10 м	8,55 ± 0,3	8,45 ± 0,1	1,7	2,09	>0,05
Экспериментальная $x \pm m$		8,58 ± 0,27	8,33 ± 0,14	4,2	2,09	<0,05

Таким образом, анализ динамики результатов исходного и итогового тестирования в беге на 30 и 3 × 10 м показал, что уровень скоростных качеств футболистов экспериментальной группы

значительно повысился, а показатели контрольной группы не имеют достоверных различий.

Ни в одном тесте футболисты контрольной группы не показали результаты лучше, чем фут-

болисты экспериментальной группы, это позволяет нам утверждать, что использование специальной обуви на искусственном покрытии для повышения скоростных качеств является эффективным.

Заключение. В результате педагогического эксперимента было установлено, что футболисты экспериментальной группы, использовавшие во время тренировок специальную обувь для искусственных покрытий, превзошли сверстников из контрольной группы в уровне скоростных качеств. Все вышесказанное подтверждает эффективность использования специальной обуви на искусственном покрытии для повышения скоростных качеств футболистов.

Целесообразное использование подходящего типа футбольной обуви к игровой поверхности в тренировочном процессе повышает уровень скоростных качеств футболистов, от которых зависят результаты команды в течение сезона.

Библиографический список

1. Бобровский Е.А. Инвестиции в строительство полей с искусственным покрытием как фактор развития футбола в регионах России // Иннов. электронный научный журнал. 2018. № 1 (34). URL: <http://www.innov.ru/science/economy/investitsii-v-stroitelstvo-poley-s/>
2. Бобровский Е.А. Улучшение состояния спортивной инфраструктуры как инструмент популяризации спорта в регионе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 3-2. С. 297–301.
3. Дышко Б.А. Биомеханическое тестирование спортивной обуви и искусственных покрытий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
4. Жуковская Т.В., Никитина Л.Л. Современные инновационные технологии и полимерные материалы в проектировании обуви для футбола // Вестник Казанского технологического университета – 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-innovatsionnye-tehnologii-i-polimernye-materialy-v-proektirovanii-obuvi-dlya-futbola>
5. Ламаш Б.Е. Лекции по биомеханике [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/2165419-pall.html>
6. Лапутин А.Н., Половников И.И., Архипов А.А. Биомеханические аспекты конструирования спортивной обуви: матер. междунар. науч.-техн. конф. М., 1988. С. 131–134.
7. Михайлов А.В., Шалманов А.А. Биомеханические свойства спортивной обуви и методика их оценки: метод. разработки для слушателей факультата усовершенствования и студентов. М.: РГУФК, 2004. 55 с.
8. Смелкова С.В. Проектирование спортивной обуви: конспект лекций для студентов. Витебск, 2010.
9. Цзэн Фанчао, Болян И. Исследование тенденций развития футбола в России // Инновации в науке. 2017. № 14(75). С. 29–32.
10. OJDE // Технологии в спорте [Электронный ресурс]. Электрон. журн. 2012. URL: <http://ojde.biz/ostorozhno-sintetika/>
11. Clarke J. & Carré M. Improving the performance of soccer boots on artificial and natural soccer surfaces. Procedia Engineering. Vol. 2, is. 2. June. 2010. P. 2775–2781. Doi.org/10.1016/j.proeng.2010.04.065
12. Clarke J. & Carré M. MJ Sports Eng. 2017. 20: 121. URL: <https://doi.org/10.1007/s12283-016-0220-z>
13. Dixon S., Fleming P., James I., Carre M. Science and Engineering of Sport Surfaces 2015. published by Routledge ISBN: 978-0-415-50092-0.
14. Driscoll H.F. Understanding shoe-surface interactions in football. Thesis (PhD) – 2012. Sheffield Hallam University.
15. Driscoll H., Kelley J., Kirk B. et al. Sports Eng. 2015. 18: 105. <https://doi.org/10.1007/s12283-014-0163-1>
16. Fleming P. Artificial turf systems for sport surfaces: current knowledge and research needs. Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part P // Journal of Sports Engineering and Technology. 2011. 225. 2011, 43–63. DOI: 10.1177/1754337111401688
17. Hennig E.M. & Sterzing T. The influence of soccer shoe design on playing performance: a series of biomechanical studies. Footwear Science. 2010. 2, 3 – 11. DOI: 10.1080/19424281003691999

18. Kuhlman S.M., Sabick M.B., Pfeiffer R., Cooper B., and Forhan J. Effect of Loading Condition on Traction Coefficient Between Shoes and Artificial Turf Surfaces. Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part P // Journal of Sports Engineering and Technology. 2010.224(2). 155–165. <http://dx.doi.org/10.1243/17543371JSET56>
19. Kulesa Daniel Joachim, Albert Gollhofer & Dominic Gehring. The influence of football shoe characteristics on athletic performance and injury risk – a review, Footwear Science. 2010. 9:1, 49–63, DOI: 10.1080/19424280.2017.1284273
20. Mcghee D. Biomechanical Analysis of Impact Absorption and Traction on Third-Generation Artificial Turf, no. January. 2014.
21. Müller C., Sterzing T., Lange J. & Thomas L. Milani (2010) Comprehensive evaluation of player-surface interaction on artificial soccer turf // Sports Biomechanics. 2010. 9:3, 193–205. DOI: 10.1080/14763141.2010.511679
22. Ozaki S. Finite Element Analysis of Rate- and State-Dependent Frictional Contact Behavior. Key Engineering Materials. 2011. Vol. 462–463. P. 547–552. 2011 <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/KEM.462-463.547>
23. Schrier N.M., Wannop J.W., Lewinson R.T., Worobets J., Stefanyshyn D. Shoe traction and surface compliance affect performance of soccer-related movements Footwear Sci. 6. 2014. P. 69–80. Doi.org/10.1080/19424280.2014.886302
24. Sun D. et al. Effects of Different Soccer Boots on Biomechanical Characteristics of Cutting Movement on Artificial Turf // Journal of Biomechanics, Biomaterials and Biomedical Engineering. 2016. Vol. 27. P. 24–35. URL: <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/JBBBE.27.24>

THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF SPECIAL SHOES TO IMPROVE SPEED PERFORMANCE OF FOOTBALL PLAYERS ON ARTIFICIAL TURF

R.V. Delovoy (Krasnoyarsk, Russia)

A.V. Kozin (Krasnoyarsk, Russia)

A.V. Kalinin (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The annual modernization of synthetic lawns and football shoes make topical the study of the effectiveness of the use of special shoes with a certain type of soles in order to increase the speed of football players in the conditions of modern artificial turfs.

The purpose of the article is to reveal the effectiveness of using special footwear on artificial turf to increase the speed qualities of football players.

Research methodology. The analysis and generalization of scientific and methodical literature by Russian and foreign authors were carried out on the following issues: (1) popularization of artificial turfs in Russia; (2) biomechanics of sportsmen's movements on synthetic turfs; (3) functional correspondence data of football footwear and artificial pitches; (4) influence of special football footwear on speed performance of football players. On the basis of the assortment of modern football shoes models and the table of correspondence between certain types of football footwear and surfaces of different types of artificial turf was drawn up. In order to prove the interdependence between different models of

football shoes, on the one hand, and various types of artificial turf, on the other, a pedagogical experiment making use of testing methods, control tests and mathematical statistics was held. *Results.*

The results obtained during the experiment confirmed the dependence of footballers' speed performance from the usage of footwear of different models on different types of artificial turf. It was proved during the experiment that the football players of the experimental group, the members of which used in the course of their training sessions special footwear on artificial turfs, surpassed their agemates from the control group in terms of speed characteristics. The appropriate usage during training sessions of a certain model of footwear, which is optimal for the artificial turf surface of a certain type, increases the speed performance of footballers, and the results of the football team achieved during the season depend on this a great deal. To achieve this goal, an experiment was conducted using testing methods, control tests and mathematical statistics.

Key words: *artificial turf, the use of special football shoes, types of soles, high-speed quality players.*

References

1. Bobrovskiy E.A. Investments in the construction of fields with artificial turf as a factor of football development in the regions of Russia // *Innov: electronic scientific journal*, 2018. No. 1 (34). URL: <http://www.innov.ru/science/economy/investitsii-v-stroitelstvo-poley-s/>
2. Bobrovskiy E. A. improving the state of sports infrastructure as a tool to promote sports in the region // *International journal of applied and fundamental research*. 2017. № 3–2. С. 297–301.
3. Dyshko B.A. Extended abstract of Cand. Dissertation on the topic «Biomechanical testing of athletic shoes and artificial surfaces», Moscow, 1995.
4. Zhukovskaya T.V., Nikitina, L.L. Modern innovative technology and polymer materials in the design of shoes for football / *Bulletin of the Kazan Technological University*, 2013. – Scientific electronic library «Cyberleninka».- Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-innovatsionnye-tehnologii-i-polimernye-materialy-v-proektirovanii-obuvi-dlya-futbola>.
5. Lamash B.E. Lectures on biomechanics // [Electronic resource]. – Mode of access: <https://refdb.ru/look/2165419-pall.html>
6. Laputin A.N., Polovnikov I.I., Arkhipov A.A. Biomechanical aspects of sports shoes design // *Proceedings of the international scientific and technical conference*, Moscow: 1988. P. 131–134.

7. Mikhailov A.B., Shalmanov A.A. Biomechanical properties of sports shoes and methods of their evaluation: Methodological recommendations for teachers attending the School of advanced professional development and university undergraduates. M.: RGUFK, 2004. 55 p.
8. Smelkov S.V. Design of sports shoes, the Compendium of lectures for students of «Footwear Designing». Vitebsk: the Ministry of Education of the Republic of Belarus, chair of EE «VSTU», 2010.
9. Zeng Fanchao, Balan I. Study of trends in the development of football in Russia // Innovations in science. 2017. No. 14 (75). With. 29–32.
10. OJDE // Technologies in sport [Electronic resource]. Electron. zhurn. 2012. Mode of access: <http://ojde.biz/ostorozhno-sintetika/>
11. Clarke J. & Carré. Improving the performance of soccer boots on artificial and natural soccer surfaces. *Procedia Engineering* Volume 2, Issue 2, June 2010, Pages 2775-2781. doi.org/10.1016/j.proeng.2010.04.065
12. Clarke J. & Carré, *MJ Sports Eng* (2017) 20: 121. <https://doi.org/10.1007/s12283-016-0220-z>
13. Dixon S., Fleming P., James I., Carre M. *Science and Engineering of Sport Surfaces 2015*. published by Routledge ISBN: 978-0-415-50092-0.
14. Driscoll H. F. Understanding shoe-surface interactions in football. Thesis (PhD) – 2012. Sheffield Hallam University.
15. Driscoll H., Kelley J., Kirk B. et al. *Sports Eng* (2015) 18: 105. <https://doi.org/10.1007/s12283-014-0163-1>
16. Fleming P. Artificial turf systems for sport surfaces: current knowledge and research needs. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part P: Journal of Sports Engineering and Technology* 225, 2011, pp. 43–63. DOI: 10.1177/1754337111401688
17. Hennig E.M. & Sterzing. T. The influence of soccer shoe design on playing performance: a series of biomechanical studies. *Footwear Science*, 2, 3–11. 2010. DOI: 10.1080/19424281003691999
18. Kuhlman, Seth M.; Sabick, Michelle B.; Pfeiffer, Ronald; Cooper, Benjamin; and Forhan, Jackie. (2010). “Effect of Loading Condition on Traction Coefficient Between Shoes and Artificial Turf Surfaces”. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part P: Journal of Sports Engineering and Technology*, 224(2), 155-165. <http://dx.doi.org/10.1243/17543371JSET56>
19. Kulesa, Daniel Joachim, Albert Gollhofer & Dominic Gehring (2017) The influence of football shoe characteristics on athletic performance and injury risk – a review, *Footwear Science*, 9:1, 49–63, DOI: 10.1080/19424280.2017.1284273
20. Mcghie D. Biomechanical Analysis of Impact Absorption and Traction on Third-Generation Artificial Turf, no. January, 2014.
21. Müller C., Sterzing T., Lange J. & Thomas L. Milani (2010). Comprehensive evaluation of player-surface interaction on artificial soccer turf, *Sports Biomechanics*, 9:3, 193-205, DOI: 10.1080/14763141.2010.511679
22. Ozaki, S. “Finite Element Analysis of Rate- and State-Dependent Frictional Contact Behavior”, *Key Engineering Materials*, Vols. 462–463, pp. 547–552, 2011. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/KEM.462-463.547>
23. Schrier N.M., Wannop J.W., Lewinson R.T., Worobets J., Stefanyshyn D. Shoe traction and surface compliance affect performance of soccer-related movements. *Footwear Sci*, 6 (2014), pp. 69–80 doi.org/10.1080/194242802014.886302
24. Sun D. et al. Effects of Different Soccer Boots on Biomechanical Characteristics of Cutting Movement on Artificial Turf, *Journal of Biomimetics, Biomaterials and Biomedical Engineering*, Vol. 27, pp. 24–35, 2016 <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/JBBBE.27.24>

УДК 796.06

СОХРАННОСТЬ КОНТИНГЕНТА ПРИ ПЕРЕХОДЕ СПОРТСМЕНОВ-ЮНОШЕЙ В СПОРТ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ

Е.А. Дергач (Красноярск, Россия)

Д.А. Завьялов (Красноярск, Россия)

О.Б. Завьялова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматривается актуальная для современного спорта проблема, связанная с сохранностью контингента на этапе перехода спортсменов из юношеского спорта в спорт высших достижений по причине отсутствия в большинстве видов спорта четкой научно обоснованной системы такого перехода.

Цель работы. Выявить предпосылки сохранности контингента при переходе спортсменов-юношей в спорт высших достижений, позволяющие тренеру корректировать тренировочный процесс и соревновательную деятельность в своей тренировочной группе спортсменов-юношей с целью продления их спортивной карьеры на этапе перехода в спорт высших достижений.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение трудов ведущих отечественных и зарубежных ученых по проблеме исследования (закономерности спортивной тренировки в юношеском

возрасте, построение спортивной карьеры, сопровождение в спорте, самоопределение и спортивная мотивация).

Результаты работы показывают возможность применения педагогического обеспечения, позволяющего выявлять психолого-педагогические проблемные ситуации в спортивной карьере и проводить корректировку тренировочной подготовки и соревновательной деятельности.

Заключение. Сделаны выводы, что применение педагогического обеспечения в виде компьютерной программы «Система прогноза успешности молодых спортсменов» (СПУМС) и использования тренером приемов взаимодействия со спортсменами способствует сохранности контингента спортсменов-юношей при их переходе в спорт высших достижений.

Ключевые слова: *приемы педагогического воздействия, компоненты успешности, педагогическое обеспечение, спортсмены-юноши, спорт высших достижений.*

Постановка проблемы. Тренировочный процесс в любом виде спорта представляет собой постоянное взаимодействие тренера со своими учениками на тренировочных занятиях, сборах и соревнованиях. Общение в данном процессе является одной из особенностей тренерской деятельности, которое через обратную связь позволяет лучше изучить индивидуальные особенности спортсменов и оказывать на них систематическое воздействие, накладывающее на самого тренера большую ответственность как за физическое здоровье спортсменов, так и за его личностное развитие [Ильин, 2008]. По мнению Н.Л. Ильиной, спортивный тренер – это специалист не только

по подготовке спортсменов к соревнованиям, но и их воспитатель [Ильина, 2016]. При подготовке спортсменов высшей квалификации остро встают многочисленные проблемы, которые требуют комплексного контроля со стороны тренера [Туманян, 2006; Дергач, 2012; Дергач и др., 2015; Завьялов и др., 2016].

Спортивная карьера любого спортсмена состоит из многочисленных компонентов, которые, являясь более или менее успешными на данный момент времени, в сумме приводят к конкретному результату, на который тренер может влиять как опосредованно, так и напрямую. При этом, как считают О.О. Николаева, К.К. Марков, специфика содержания успешной деятель-

ности в спорте требует от тренера знаний и способностей, позволяющих ему ситуационно использовать свой стиль работы со спортсменами [Николаева, Марков, 2017].

Как отмечается многими специалистами, спортивная карьера может сопровождаться кризисами-переходами, преодолев каждый из которых спортсмен переходит на следующий ее этап; если не происходит преодоление, то зачастую завершает карьеру, при этом, к большому сожалению, данная проблема в литературе широко не обсуждается [Varon-Thiene, 2014; Стамбулова, 1999].

Как считают заслуженные тренеры России по спортивному ориентированию А.Ю. Близневский и В.С. Близневская, для обеспечения сохранности контингента необходима разработанная на государственном уровне система подготовки спортивного резерва, например, создание академий по индивидуальным видам спорта [Близневский, Близневская, 2013].

Грамотно выстроенная система подготовки по видам спорта позволит гарантировать рост спортивного мастерства спортсменов и успешность их выступления на соревнованиях высокого ранга, что позволит говорить о включении этих видов в олимпийскую программу [Bliznevskiy et al., 2016].

Результаты исследований. Интеграция в профессиональную деятельность спортивного тренера современных информационных и телекоммуникационных систем и интернет-технологий позволяет управлять подготовкой спортсменов в тренировочной группе, обеспечивать длительность спортивной карьеры своим ученикам [Дергач, 2012; Дергач, Завьялова, 2013; Дергач, 2014].

На основе результатов, полученных в ранее проведенных нами исследованиях, разработано педагогическое обеспечение процесса перехода спортсменов-юношей в спорт высших достижений (рис.).



Рис. Схема педагогического обеспечения процесса перехода спортсменов-юношей в спорт высших достижений

Fig. Scheme of pedagogical support of the process of transition of young athletes to the sport of high achievements

Как видно из рисунка, одним из компонентов является компьютерная программа СПУМС, позволяющая провести диагностику возможных психолого-педагогических ситуаций преждевременного ухода из спорта в период перехода спортсменов юношеского возраста в спорт высших достижений, отображающая зоны успешности, нейтральные зоны и зоны риска.

Диагностика текущего состояния спортсменов проводится на интерактивном интернет-ресурсе – сайте для тренеров и спортсменов, размещенном по адресу: <http://RosTrainer.Ru>. Диагностику можно пройти либо по «Общему тестированию», либо на выбор по каждому из тематических блоков – «Тренировочный процесс», «Составляющие перехода», «Образование», «Семья». Результатом диагностики является «Светофор прогноза» – индивидуальные рекомендации, оформленные в перечень, отражающие индивидуально выстроенные зоны успешности, риска, нейтральные зоны (отражены цветами, соответствующими сигналам светофора – соответственно красным, желтым, зеленым (видны в интернет-ресурсе)).

Особое внимание тренеру необходимо обратить на те компоненты спортивной карьеры, которые находятся в зоне риска, ведь именно они показывают наличие психолого-педагогических проблем, из-за которых спортсмен может преждевременно завершить карьеру.

Тренер должен осознавать, что на некоторые компоненты спортивной карьеры он повлиять не сможет – в основном они относятся к тематическому блоку «Семья»: количество детей в семье; занятия спортом каждого из родителей; профессия каждого из родителей (в сфере физической культуры и спорта или нет); наличие травм; отношение к спортивным занятиям спортом братьев / сестер. О данных компонентах спортивной карьеры тренеру знать необходимо, и он должен взаимодействовать с родителями спортсмена для совместной нейтрализации отрицательных проявлений этих компонентов, которые могут стать одной из основных причин его ухода из спорта.

Некоторые компоненты спортивной карьеры подлежат лишь частичной корректировке – количество его тренеров; финансирование спортивных занятий; участие в международных соревнованиях; финансовые трудности; бытовые условия; заработок за счет спорта; смена вида спорта; трагическая ситуация в спортивной карьере; сложность выбора спортсменами будущей профессии; отношение спортсмена к выбранной специальности во время обучения в вузе; профессия спортсмена по окончании спортивной карьеры; направленность образования. Тренер лишь частично может повлиять на данные компоненты спортивной карьеры, но их необходимо выявлять, оптимизировать с привлечением всех участников тренировочного процесса (тренер, семья, преподаватель и другие, например спонсор, или за счет получения поддержки со стороны спортивных организаций).

Безусловно, выявление тех компонентов спортивной карьеры, на которые тренер может (и должен) влиять при переходе спортсменов-юношей в спорт высших достижений, таких как повышение спортивной мотивации; замедление спортивных результатов; неадекватные физические нагрузки; взаимоотношения тренера и спортсмена; задержка роста спортивных достижений после восстановления от травм; совмещение спортивных и учебных занятий; микроклимат в команде, имеют особую ценность.

Данные компоненты спортивной карьеры могут быть скорректированы с помощью преимущественно вербальных методов, так как поддержка спортивной карьеры – одна из основных задач спортивного тренера.

Довольно часто современные тренеры, особенно молодые, затрудняются как с диагностикой компонентов тренировочного процесса, так и с последующими способами их коррекции. И даже успешная диагностика не всегда приводит к положительным результатам по причине отсутствия в арсенале тренера приемов педагогического воздействия.

Нами предложены следующие педагогические приемы воздействия на семь выявленных нами компонентов тренировочного процесса,

поддающихся корректировке, применение которых поможет тренеру продлить спортивную карьеру своим ученикам (представлены отдельные приемы; полный перечень можно посмотреть в диссертации [Дергач, 2017]).

1. Повышение мотивации в спорте (цели, мотивы)

1. Выявление основных причин снижения спортивной мотивации.

2. Выявление в своей тренировочной группе положительных качеств личности каждого спортсмена и реализация их на тренировочных занятиях и в соревновательной деятельности.

3. Выявление деструктивных мотивов и убеждений (боязнь сильных соперников, частые проигрыши, безынициативность в принятии решений и т.п.), наличие «внутренних конфликтов» и организация тренировочной деятельности без создания условий для их появления <...>.

II. Спортсмены-юноши не справляются с физической нагрузкой на этапе перехода в спорт высших достижений

1. Снижение объема и интенсивности физических нагрузок, введение рекреации, активного отдыха в выходные дни.

2. Учет возрастных аспектов при постепенном увеличении тренировочных нагрузок по объему и содержанию.

3. Определение показателя степени готовности каждого спортсмена (в том числе в команде) при необходимо обусловленном возрастании объема и характера физической нагрузки, связанного с повышением спортивного мастерства, к условиям и обстоятельствам определенных соревнований <...>.

III. Отсутствие роста спортивных результатов у спортсменов-юношей на этапе перехода в спорт высших достижений

1. Проведение анализа спортивных достижений с учетом новых условий тренировочной

деятельности спортсмена, с подбором индивидуально-оптимальных методик для повышения результатов каждого занимающегося.

2. Учет состояния каждого спортсмена на основе его индивидуального уровня технической, физической, тактической, психической подготовленности.

3. Постоянное обсуждение с каждым спортсменом его индивидуального прогресса, в том числе на основании дневников самоконтроля, результаты и цели дальнейших выступлений <...>.

IV. Отсутствие спортивного результата после травм

1. Корректировка индивидуального тренировочного процесса с учетом реабилитационного периода.

2. Учет закономерностей восстановительного периода после травмы, включающий физиологическую и психологическую стадии восстановления.

3. Использование обширного перечня мероприятий для восстановления и поддержания спортивной формы занимающегося в зависимости от природы травмы <...>.

V. Взаимоотношения в команде

1. Использование положительного опыта спортивных традиций при взаимодействии со вновь сформированной командой.

2. Организация общественной жизни коллектива с вовлечением в нее каждого ее члена.

3. Привлечение спортсменов команды для обсуждения и принятия коллективных решений по отдельным вопросам тренировочного и соревновательного процесса <...>.

VI. Взаимоотношения с тренером

1. Выстраивание сбалансированных взаимоотношений с каждым из спортсменов, используя обратную связь.

2. Обеспечение психологического контакта с каждым спортсменом.

3. Формирование у каждого спортсмена личного доверия к тренеру как авторитету <...>.

*VII. Совмещение учебной
и спортивной деятельности
у спортсменов-юношей на этапе перехода
в спорт высших достижений*

1. Разъяснение спортсмену социальной значимости получения высшего образования для его успешной постсоревновательной деятельности.

2. Донесение до спортсмена важности выполнения им двух видов деятельности – спортивной и учебной.

3. Регулирование – с учетом графика учебных занятий каждого спортсмена – режима его тренировочных занятий и соревнований (в том числе при выездах за пределы региона) <...>.

Таким образом, реализация рекомендованных приемов педагогического воздействия будет способствовать повышению эффективности тренировочного процесса, позволит расти спортивным результатам, команды и каждого спортсмена и, самое главное, максимально увеличить длительность его спортивной карьеры.

Выводы

1. Тренировочный процесс в спорте представляет собой постоянное взаимодействие тренера со своими учениками; используя принципы обратной связи, тренер с учетом индивидуальных особенностей учеников оказывает на них систематическое воздействие, отвечая как за физическое здоровье спортсменов, так и за его личностное развитие.

2. Спортивная карьера любого спортсмена состоит из многочисленных компонентов, являющихся более или менее успешными, и сопровождается кризисами-переходами, преодолев каждый из которых спортсмен переходит на следующий этап, не преодолев – завершает карьеру. Но проблема кризисов спортивной карьеры до сих пор не решена.

3. Широкое и активное применение в профессиональной деятельности спортивного тренера современных информационных технологий (в том числе через Интернет) позволяет успешно управлять подготовкой спортсменов в тренировочной группе, сохраняя их спортивную карьеру.

4. Применение диагностического инструментария «Система прогноза успешности моло-

дых спортсменов» (СПУМС) и предложенных на ее основе педагогических приемов воздействия на выявленные нами компоненты тренировочного процесса позволит тренеру сохранить в спорте своих учеников, продлевая их спортивную карьеру.

Библиографический список

1. Близневский А.Ю., Близневская В.С. Взаимосвязь в подготовке спортсменов высокого класса и спортивного резерва в спортивных учреждениях и клубах Красноярского края // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2013. № 5 (99). С. 10–16.
2. Дергач Е.А., Завьялов Д.А., Завьялова О.Б., Дажы Ч.А. Выявление факторов успешности спортивной карьеры спортсменов лыжного и бегового ориентирования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4 (34). С. 94–98.
3. Дергач Е.А., Завьялова О.Б. Мотивационный фактор как один из решающих в завершении спортивной карьеры спортсменов разных возрастных групп // Омский научный вестник. 2013. № 2 (116). С. 228–232.
4. Дергач Е.А. Педагогическое обеспечение процесса перехода спортсменов-юношей в спорт высших достижений: дис. ... канд.пед. наук / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017, 207 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kpsu.ru/upload/documents/2017/03/10/6ebfa973d3a7684a6fc7537e3fd416dc/dergach-ea-dissertatsiya-pedagogicheskoe-obespechenie-protsessya-perehoda-sportsm.pdf> (дата обращения: 10.05.2018).
5. Дергач Е.А. Разработка программного обеспечения «СПУМС» с целью продолжения спортивной карьеры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2012. № 5. С. 39–42.
6. Дергач Е.А. Система прогноза успешности молодых спортсменов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2014. № 6. С. 42–44.
7. Завьялов Д.А., Дергач Е.А., Завьялова О.Б., Кыгрыс Э.К. Занятия обучающихся в спор-

- тивных секциях как фактор становления их спортивной карьеры // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 139–142.
8. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
 9. Ильина Н.Л. Психология тренера: учебное пособие. СПб.: СПбГУ, 2016. 109 с.
 10. Николаева О.О., Марков К.К. Стиль тренера в успешной спортивной деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 6. С. 146–151.
 11. Туманян Г.С. Стратегия подготовки чемпионов. Настольная книга тренера. М.: Советский спорт, 2006. 494 с.
 12. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1999. 417 с.
 13. Baron-Thiene A. Das Dropout-Phänomen Eine Untersuchung an Eliteschulen des Sports in Sachsen (Dissertation). Universität Leipzig, Leipzig, 2014.
 14. Bliznevskiy A.Yu., Porteous B., Kvale H.J., Bliznevskaya V.S., Nemes M., Ermakov S.S., Kudryavtsev M.D. Comparative analysis of new sport types – potential candidates for inclusion in the winter Olympic games // Journal of Physical Education and Sport. 2016. 16(4). Art 211. P. 1334–1339.

METHODS OF PEDAGOGICAL INFLUENCE AS THE INSTRUMENTARIUM OF RETAINING THE YOUNG CONTINGENT OF SPORTSMEN FOR HIGH PERFORMANCE SPORTS

E.A. Dergach (Krasnoyarsk, Russia)

D.A. Zavyalov (Krasnoyarsk, Russia)

O.B. Zavyalova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. In the article the authors consider a topical problem for contemporary sports. It is connected with retaining the contingent of young sportsmen at the stage of transition from youth sports to high-level sports. This problem happens to be quite urgent at present because there is not a clear-cut and well-grounded system for dealing with the problem mentioned above.

The purpose of our work is to discover the pre-requisites of preserving the young sportsmen in active sports when they reach a decisive point in their sport career and think whether to continue to go in for sports or to drop it all together. It is necessary to find the methods using which coaches would correct the training process and participation in sport events trying to prolong young people's sport career and prevent losing them during the transition stage.

The methodology of the research is based on the analysis and generalization of the works of by leading Russian and foreign scholars which are devoted to the

problem in question, namely, the common factors of training sessions of young sportsmen, coaches' support to them, the makings of building a sport career, self-termination and sport motivation

The results of the work show a possibility of using pedagogical support which allows to identify psychological and pedagogical problem situations in a sports career and to take corrective measures in training and competition events activity.

Conclusion. The authors came to the conclusion that resorting to pedagogical support provided by the computer program "The system of forecasting the successfulness for young sportsmen (SPUMS) and using some special techniques for establishing cooperation with young sportsmen will facilitate retaining their contingent during the period of transition to the high-level sports.

Key words: *methods of pedagogical influence, components of success, pedagogical support, young male-athletes, sports of elite-level.*

References

1. Bliznevsky A.U., Bliznevskaya V.S. Interrelation of high-class athletes preparation with training sports reserve at sports facilities and clubs in Krasnoyarsk region // Scientific notes of Lesgaft University, 2013. V. No. 5 (99). P. 10–16.
2. Dergach E.A. Development of „SPUMS” software for the purpose continuing sports career // Physical culture: education, training. 2012. V. No. 5. P. 39–42.
3. Dergach E.A., Zavyalova O.B. Motivation as one of the most important factors for athletes of different age groups deciding to finish their sports careers / / Omsk Scientific Bulletin, 2013. V. № 2 (116). P. 228–232.
4. Dergach E.A. The system of forecasting the success of young athletes / / Physical education: education, training, 2014. V. No. 6. P. 42–44.
5. Dergach E.A., Zavyalov D.A., Zavyalova O.B., Dazhy Ch.A. Identification of success factors in sports career of the athletes going in for skiing and cross-country orientation // Bulletin of the Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2015. V. No. 4 (34). P. 94–98.
6. Dergach E.A. Pedagogical support for young male-athletes during the transition process to the high level sports. Diss ... kand. PED.sciences'. Krasnoyarsk State PED. UN-T. 207 p. [Electronic resource]. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/03/10/6ebfa973d3a7684a6fc7537e3fd416dc/dergach-ea-dissertatsiya-pedagogicheskoe-obespechenie-protssesa-perehoda-sportsm.pdf> (date accessed: 10.05.2018).
7. Zavyalov D.A., Dergach E.A., Zav'yalova O.B., Kyrgyz E.K. Sport activities of students in sports clubs as a factor in the development of their

- sports career // Bulletin of the Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2016. No. 4 (38). P. 139–142.
8. Ilyin E P. Psychology of sports. SPb.: Peter, 2008. 352 p.
 9. Ilina N.L. The psychology of the trainer: tutorial. SPb: St. Petersburg State University, 2016. 109 p.
 10. Nikolaeva O.O., Markov K.K. Style of the coach in successful sports activity // Modern high technologies. 2017. No. 6. P. 146–151.
 11. Tumanian G.S. The Strategy of Champions preparation. Coach's Handbook. M.: Soviet sport, 2006. 494 p.
 12. Stambulova N.B. Psychology of sports career: dis. ... d-RA psikhol. sciences'. SPb., 1999. 417 с.
 13. Baron-Thiene A. Das Dropout-Phänomen Eine Untersuchung an Eliteschulen des Sports in Sachsen (Dissertation). Universität Leipzig, Leipzig, 2014.
 14. Bliznevskiy A.Yu., Porteous B., Kvale H.J., Bliznevskaya V.S., Nemeč M., Ermakov S.S., Kudryavtsev M.D. Comparative analysis of new kinds of sport – potential candidates to be included in the Winter Olympic Games // Journal of Physical Education and Sport, V. 16(4), Art 211, 2016, pp. 1334–1339,

УДК 378

РАСЧЕТНО-ГРАФИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ДИФФЕРЕНЦИРОВАТЬ ОЩУЩЕНИЯ ИНТЕНСИВНОСТИ БЕГОВОЙ НАГРУЗКИ

М.Л. Листкова (Омск, Россия)

Л.К. Сидоров (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируется и формулируется проблема использования бега в самостоятельных занятиях физической культурой – одного из важных средств физической подготовки студенческой молодежи. В многолетней практике нами неоднократно отмечалось, что при выполнении беговых упражнений длительного характера, разминочного бега, студенты не умели управлять его интенсивностью в соответствии с необходимым уровнем воздействия на сердечно-сосудистую систему, ориентируясь на показатели частоты сердечных сокращений (ЧСС). Переоценивая свои возможности в начале дистанции студенты набирали излишне высокую скорость бега, быстро утомляясь, неоднократно переходили на ходьбу. В этом случае, как правило, ЧСС фиксировалась выше 180 уд/мин.

Цель статьи: разработать технологию оценки способности студента дифференцировать ощущения интенсивности физической нагрузки в беге соразмерно ЧСС.

Методологию исследования составляют концептуальные положения теории и методики физического воспитания студенческой молодежи [Бальсевич, 2002; 2009; Виленский, Авчинникова, 2004; Виленский 2001; Платонов, 1990]; сведения в области профессионально-прикладной физической подготовки студентов [Евсеев, 1999; Ильинич, 1991; Федакин и др., 2010; Викторов, 2018; Сидоров, 2005]; многочисленные исследования теории и методики оздоровительной физической культуры [Горелов и др., 2010; Селуянов, 2001; Шилько 2003]; научно-методическая литература по проблеме исследования зарубежных ученых [Konkabaeva, 2016; Mena, 2017; Marongiu, 2015; Gallé, 2015; Ahmadian, 2015].

Результаты проведенных экспериментов выявили следующее: в итоге выполнения бегового теста

ЧСС у студентов-бакалавров достигала 181 ± 12 уд/мин, что в большей степени соответствует нагрузке физически подготовленных спортсменов. Выявленные данные исследований позволяют утверждать, что недостаточное развитие навыка дифференцирования ощущений интенсивности нагрузки может привести к ее выполнению не в аэробном режиме [Астраханцев¹, Дуруда², Кондратьева³, Куликов⁴, Лагуткина⁵], а в анаэробном, что не позволит достаточно качественно решать задачу повышения у студентов уровня физической подготовленности, развития аэробных возможностей, эффективного управления физической нагрузкой.

Проведенные исследования вскрывают проблему необходимости формирования навыка дифференцирования ощущений интенсивности выполняемых упражнений. Особенно это касается использования бегового упражнения в самостоятельных занятиях бакалавров физической культурой.

Заключение. Регулирование объема нагрузки с заданной точностью, руководствуясь длиной дистанции в беге или временем, не представляется сложным. Однако важным остается вопрос соответствия планируемой нагрузки на основе ЧСС и точности ее выполнения на заданном пульсе [Fedyakin, 2015].

Вопросы соответствия планируемой и выполненной физической нагрузки будут решаться с большим успехом, если у занимающегося будет необходимый «инструмент», позволяющий объективно оценивать способность дифференцировать ощущения интенсивности нагрузки в беге по ЧСС в самостоятельных занятиях физической культурой.

Ключевые слова: физическая культура, бег, ЧСС, студенты-бакалавры, способность дифференцировать ощущения интенсивности нагрузки, тест, самостоятельные занятия.

¹ Астраханцев Е.А. Дозированный бег и ритмическая гимнастика в комплексной программе оздоровительных занятий со студентками: автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1991. С. 11.

² Дуруда А.Н. Развитие общей выносливости с использованием ациклических физических упражнений у студенток с дисфункцией системы кровообращения: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Омск, 1997. 24 с.

³ Кондратьева Н.Л. Нормирование нагрузок в оздоровительном беге у студентов вузов: автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1990. С. 9.

⁴ Куликов В.М. Основы нормирования нагрузок студенток при самостоятельных занятиях оздоровительным бегом: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Минск, 1989. С. 18–19.

⁵ Лагуткина И.А. Технология оптимизации тренировочных нагрузок на занятиях физической культурой со студентками неспециализированного вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Волжский, 2004. С. 21.

Постановка проблемы. Использование бега в самостоятельных занятиях физической культурой мы рассматривали как одно из важных средств физической подготовки⁶.

В многолетней практике нами неоднократно отмечалось, что при выполнении беговых упражнений длительного характера, разминочном беге, студенты не умели управлять его интенсивностью. Переоценивая свои возможности в начале дистанции, они набирали излишне высокую скорость бега, быстро утомляясь, неоднократно переходили на ходьбу. Как правило, в этом случае ЧСС была выше 180 уд/мин. Наши наблюдения и беседы показали, что такой управляемый характер физической нагрузки на академических занятиях вызывает отрицательное отношение к бегу. Это явилось основанием для проведения исследования по изучению спо-

собности студентов управлять интенсивностью физической нагрузки с целью наиболее эффективного использования бега в дальнейших самостоятельных занятиях студентов физической культурой.

Нами была разработана технология, позволяющая оценивать способность дифференцировать ощущения интенсивности физической нагрузки в беге соразмерно ЧСС.

Предварительно на учебных занятиях студентов обучали регистрации пульса. По условиям теста бег в течение 10 минут должен был выполняться студентами в аэробном режиме при ЧСС 132–144 уд/мин [Чепик, 1995]. Во время бега студенты по специальным командам экспериментатора останавливались, измеряли у себя ЧСС и заносили показатели в предварительно подготовленные нами протоколы (рис. 1).

Дата _____	
Фамилия _____	
Факультет _____	Курс _____
После 1-й минуты _____	
После 2-й минуты _____	
После 3-й минуты _____	
После 4-й минуты _____	
После 6-й минуты _____	
После 8-й минуты _____	
После 10-й минуты _____	

Рис. 1. Протокол пульса в 10-минутном беге

Fig. 1. Pulse protocol in a 10-minute running

Управляющей командой для остановки студентов являлся сигнал свистка экспериментатора с одновременно поднятой вверх рукой. По команде (резкое движение руки вниз и сигнал

свистка) студенты начинали подсчет ЧСС. Окончанием регистрации ЧСС служили сигнал свистка и резкое движение руки вверх. После чего испытуемые, записав результаты в протоколы, продолжали бег. Ориентируясь на полученный результат, студенты должны были регулировать скорость бега таким образом, чтобы за 10 секунд

⁶ Авксентьев Е.Н. Формирование готовности студентов педагогических вузов к физкультурно-спортивной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2004. 22 с.

подсчета пульса количество ударов равнялось 22–24, что соответствует ЧСС 132–144 уд/мин. В тесте мы регистрировали ЧСС семь раз: после 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10-й минуты бега.

Оценкой точности выполненного задания по обучению студентов дифференцированию ощущений интенсивности нагрузки в установленном интервале частоты сердечных сокращений служило среднее значение отклонения от установленных границ пульсовой нагрузки. Показатель оценки степени развития навыка дифференцирования ощущений интенсивности беговой нагрузки представляет из себя среднее значение отклонения от установленных границ пульсовой нагрузки – верхней и нижней границ ЧСС.

Формула расчета точности удержания установленной интенсивности нагрузки в соответствии с ЧСС выглядит следующим образом:

$$K = \frac{\sum(N_{\text{ниж}} - Y_i) + \sum(X_i - N_{\text{верх}})}{n},$$

где K – среднее значение отклонения от установленных границ (уд/мин); Y_i – значения ЧСС ниже уровня нижней границы; X_i – значения ЧСС выше уровня верхней границы; $N_{\text{ниж}}$ – значение нижней границы – ЧСС=132 уд/мин; $N_{\text{верх}}$ – значение верхней границы – ЧСС=144 уд/мин; n – количество измерений ЧСС в задании – 7.

Смысл формулы состоит в том, что чем лучше у испытуемого развита способность управлять интенсивностью нагрузки при выполнении бега, тем меньше величина отклонения от заданного интервала ЧСС.

На рис. 2 представлен пример динамики ЧСС во время беговой нагрузки у студентов.

Согласно приведенной формуле расчет среднего значения отклонения от установленных границ пульсовой нагрузки графика выполняется следующим образом:

– 1-я минута: 132 уд/мин – 120 уд/мин = 12 уд/мин;

– 2-я минута: 132 уд/мин – 126 уд/мин = 6 уд/мин;

– 3-я минута: ЧСС в пределах установленных границ (ЧСС = 138 уд/мин), в этом случае значение приравнивается к 0;

– 4-я минута: ЧСС в пределах установленных границ (ЧСС = 132 уд/мин), в этом случае значение приравнивается к 0;

– 6-я минута: ЧСС в пределах установленных границ (ЧСС = 132 уд/мин), в этом случае значение приравнивается к 0;

– 8-я минута: ЧСС выше верхней границы: 168 уд/мин – 144 уд/мин = 24 уд/мин;

– 10-я минута: ЧСС выше верхней границы: 174 уд/мин – 144 уд/мин = 30 уд/мин.

Полученные результаты в ходе проведенных расчетов суммируются и так же, как описано выше, делятся на 7:

$$K = \frac{(12 + 6) + (24 + 30)}{7} = 10.$$

Вариант полученной динамики ЧСС в беге, превышающей зону заданной нагрузки, показан на рис. 3.

График динамики ЧСС не пересекается с зоной установленной нагрузки, так как результаты частоты сердечных сокращений превышают верхнюю границу – 144 уд/мин. В этом случае формула будет выглядеть следующим образом:

$$K = \frac{\sum(X_i - N_{\text{верх}})}{n}.$$

Согласно этой формуле рассчитывается разность между полученными значениями ЧСС после 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10-й минуты бега и верхней границы зоны заданной нагрузки – 144 уд/мин:

– 1-я минута: 186 уд/мин – 144 уд/мин = 42 уд/мин;

– 2-я минута: 174 уд/мин – 144 уд/мин = 30 уд/мин;

– 3-я минута: 180 уд/мин – 144 уд/мин = 36 уд/мин;

– 4-я минута: 192 уд/мин – 144 уд/мин = 48 уд/мин;

– 6-я минута: 168 уд/мин – 144 уд/мин = 24 уд/мин;

– 8-я минута: 180 уд/мин – 144 уд/мин = 36 уд/мин;

– 10-я минута: 174 уд/мин – 144 уд/мин = 30 уд/мин.

Далее полученные результаты разностей суммируются и делятся на количество замеров, которых в данном случае 7:

$$K = \frac{\sum(42 + 30 + 36 + 48 + 24 + 36 + 30)}{7} = 35.$$

На графике (рис. 4) результаты ЧСС в 10-минутном беге у студента ниже нижней границы зоны заданной нагрузки (132 уд/мин).

В этом случае формула расчета среднего значения отклонения от установленных границ пульсовой нагрузки выглядит следующим образом:

$$K = \frac{\sum(N_{\text{ниж}} - Y_i)}{n}.$$

Согласно представленной формуле рассчитывается разность между нижней границей зоны заданной нагрузки – 132 уд/мин и полученными значениями ЧСС у студента после 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10-й минуты бега:

– 1-я минута: 132 уд/мин – 126 уд/мин = 6 уд/мин;

– 2-я минута: 132 уд/мин – 120 уд/мин = 12 уд/мин;

– 3-я минута: 132 уд/мин – 114 уд/мин = 18 уд/мин;

– 4-я минута: 132 уд/мин – 114 уд/мин = 18 уд/мин;

– 6-я минута: 132 уд/мин – 126 уд/мин = 6 уд/мин;

– 8-я минута: 132 уд/мин – 126 уд/мин = 6 уд/мин;

– 10-я минута: 132 уд/мин – 120 уд/мин = 12 уд/мин.

Полученные результаты разностей между нижней установленной границей и зафиксированными результатами ЧСС в беге суммируются и делятся на количество замеров, которых в данном случае 7:

$$K = \frac{\sum(6 + 12 + 18 + 18 + 6 + 6 + 12)}{7} = 11.$$

Выполнение задания без отклонения от установленных границ является наилучшей оценкой способности дифференцирования интенсивности беговой нагрузки, равной 0. Чем хуже развита спо-

собность управлять интенсивностью физической нагрузки на основе ЧСС, тем больше будет среднее значение отклонения от заданных границ пульса, определяемое по предложенной формуле.

Оценка надежности теста осуществлялась test-retest-методом⁷. Коэффициент корреляции результатов двух измерений, выполненных с интервалом в 2 недели, составил $r = 0,94$.

Результаты исследования. В ходе проведенных исследований по изучению управления беговой нагрузкой по ЧСС выявилось следующее:

– динамика ЧСС у большинства испытуемых имела тенденцию превышения установленной верхней границы зоны заданной нагрузки. В процессе выполнения теста ЧСС у студентов достигала 181 ± 12 уд/мин, что в большей степени соответствует нагрузке физически подготовленных спортсменов. Ситуация не изменялась, несмотря на постоянные требования преподавателя корректировать ЧСС, управляя скоростью бега;

– в результате изучения способности студентов дифференцировать ощущения интенсивности беговой нагрузки по ЧСС среднее значение отклонения ЧСС от заданных границ, согласно разработанной формуле, было установлено у испытуемых в пределах 37 ± 12 . Это обстоятельство указывает на актуальность вопроса формирования у студентов способности управлять интенсивностью физической нагрузки в беге. Особенно это касается студентов, не имеющих достаточного уровня физической подготовленности, необходимого двигательного опыта;

– регулирование объема нагрузки с заданной точностью, руководствуясь длиной дистанции в беге или временем, не представляется сложным. Однако важным остается вопрос соответствия планируемой нагрузки на основе ЧСС и точности ее выполнения на заданном пульсе.

Управление физической нагрузкой, подготовленностью будет решаться в лучшей степени, если у студента под рукой будет технология, позволяющая объективно оценивать у себя способность дифференцировать ощущения интен-

⁷ test-retest-метод [Электронный ресурс]. URL: https://wiktionary.academic.ru/158634/test-retest_method (дата обращения: 04.05.2018).

сивности нагрузки в беге по ЧСС в условиях самостоятельных занятий физической культурой;
– полученные результаты исследований позволяют утверждать, что недостаточное развитие навыка дифференцирования ощущений интенсивности нагрузки может привести к ее выпол-

нению не в аэробном, как рекомендуют специалисты, а в анаэробном режиме, что не позволит достаточно качественно решать задачу повышения у студентов уровня физической подготовленности, развития аэробных возможностей, эффективного управления физической нагрузкой.



Рис. 2. Динамика ЧСС в беге выше и ниже зоны заданной нагрузки
Fig. 2. Dynamics of HR in running above and below the zone of a fixed load

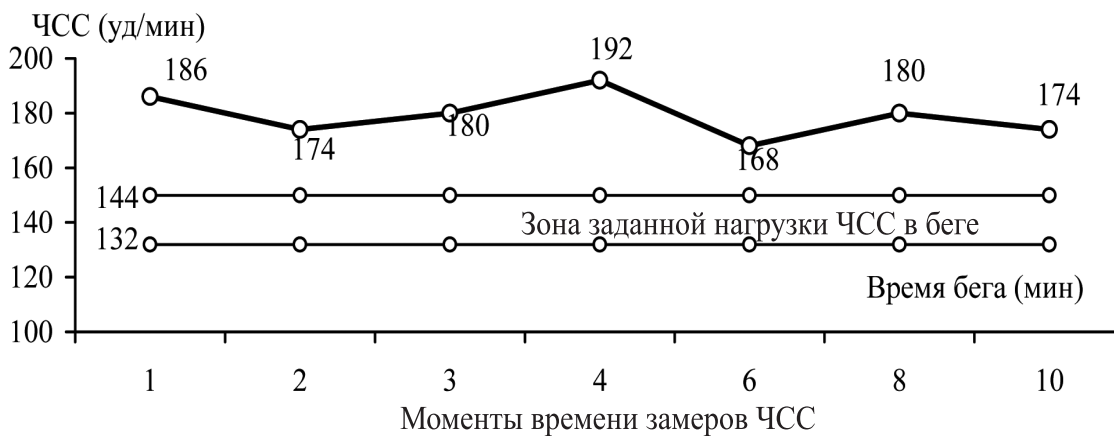


Рис. 3. Динамика ЧСС в беге выше зоны заданной нагрузки 132–144 уд/мин
Fig. 3. Dynamics of HR in running above the zone of a fixed load 132–144 beats/min

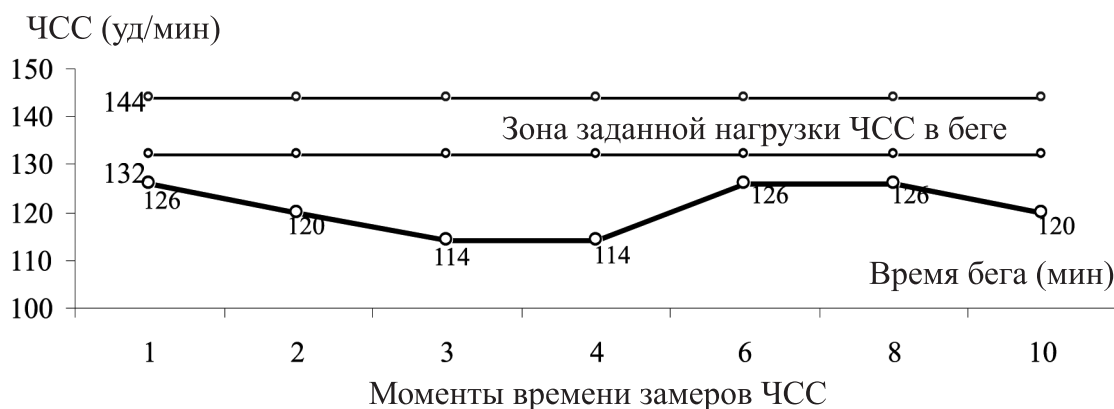


Рис. 4. Динамика ЧСС в беге ниже нижней зоны заданной нагрузки 132–144 уд/мин
Fig. 4. Dynamics of HR in running below the lower zone of a fixed load 132–144 beats/min

Заключение. Проведенные исследования вскрывают проблему необходимости формирования навыка дифференцирования ощущений интенсивности выполняемых упражнений. Особенно это касается использования бегового упражнения в самостоятельных занятиях студентов физической культурой.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России // Теория и практика физической культуры. 2002. № 3. С. 2–4.
2. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) // Теория и практика физической культуры. 2009. № 1. С. 22–26.
3. Виленский М.Я., Авчинникова С.О. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» // Теория и практика физической культуры. 2004. № 11. С. 2–7.
4. Виленский М.Я. Основы здорового образа жизни студента. Роль физической культуры в обеспечении здоровья // Физическая культура студента. М.: Гардарики, 2001. С. 131–174.
5. Горелов А.А., Лотоненко А.В., Румба О.Г. Двигательная активность и здоровье студенческой молодежи России // Культура физическая и здоровье: научно-методический журнал. Воронеж: ВГПУ, 2010. № 2. С. 4–8.
6. Евсеев С.П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы: монография. СПб.: ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1999. 144 с.
7. Ильинич В.И. Основные направления совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию в вузах // Физическая культура личности студента. М.: МГУ, 1991. 144 с.
8. Платонов В.Н. Актуальные проблемы высшей школы и пути перестройки физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 1990. № 4. С. 5–10.
9. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры. М.: СпортАкадемПресс, 2001. С. 62–75.
10. Сидоров Л.К. Методологические и концептуальные аспекты формирования двигательной потребности в системе непрерывного образования // Физическая культура: образование, воспитание, тренировка. 2005. № 4. С. 2–4.
11. Федякин А.А., Скорик Н.В., Федякина Л.К. Проблемы и пути повышения качества физического воспитания студентов вузов // Физическая культура и спорт: проблемы, исследования, предложения. Харьков: ХООНОКУХГАДИ, 2010. № 2. С. 119–123.
12. Чепик В.Д. Пульсометрия и система контроля // Физическая культура в социальных процессах. М., 1995. С. 72–97.
13. Шилько В.Г. Методология построения личностно ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности студентов // Теория и практика физической культуры. 2003. № 9. С. 45–50.
14. Ahmadian M., Roshan D.V. Time-span of heart rate recovery and its relationship to body composition in various ages: upper body versus lower body exercise // Sport Sciences for Health, December 2015. Vol. 11, is. 3. P. 351–356. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11332-015-0247-8>
15. Viktorov D.V., Korneyeva S.V. Actualization of the Professionally Applied Physical Training of Students with Disabilities // European Journal of Physical Education and Sport. 2018. 6(1). P. 31–37. DOI: 10.13187/ejpe.2018.1.31
16. Fedyakin A.A. Kuvaldina E.V. Analysis of Dissertation Research on Physical Education of Students // European Journal of Physical Education and Sport. 2015. Vol. 7, is.1. P. 19. DOI: 10.13187/ejpe.2015.7.17
17. Gallé F., Valerio G., Di Onofrio V. Physical education in the Italian higher secondary

- school: a pilot study based on experiences and opinions of undergraduate students // Sport Sciences for Health, April 2015. Vol. 11, is. 1. P. 109–116. DOI:<http://doi.org/10.1007/s11332-014-0216-7>
18. Konkabaeva A.E., Rasol M. The Functional State of the Cardiovascular System of Students with Different Levels of Physical Fitness // European Journal of Physical Education and Sport. 2016. Vol. 11, is. 1. P. 10–16. DOI: 10.13187/ejpe.2016.11.10
19. Marongiu E., Crisafulli A. Gender differences in cardiovascular functions during exercise: a brief review // Sport Sciences for Health. Decemb. 2015. Vol. 11, is. 3. P. 235–241. DOI:<http://dx.doi.org/10.1155/2014/478965>
20. Mena C., Fuentes E., Ormazábal Y., Triana J. Spatial distribution and physical activity: implications for prevention of cardiovascular diseases // Sport Sciences for Health. April 2017. Vol. 13, is. 1. P. 9–16. DOI: 10.1007 / s11332-017-0349-6

CALCULATION-GRAPHICAL ASSESSMENT OF STUDENT'S ABILITY TO DIFFERENTIATE THE SENSATIONS OF RUNNING LOAD INTENSITY

M.L. Listkova (Omsk, Russia)

L.K. Sidorov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The problem of running exercises usage in independent physical culture trainings as one of the most important means of physical development is analyzed and formulated in the article. In our years-long practical work we often stressed that doing long-distance warming-up exercises students could not control running intensity in accordance with the necessary level of affecting the cardio-vascular system relying on the heart-beat frequency data (HR). Overrating their abilities at the beginning of the distance students developed too high speed, grew tired very soon and frequently switched over to walking. In this case, as a rule, the HR was fixed at 180 beats per minute.

The purpose of the article is to work out the technology of assessing the ability of a student to differentiate his/her sensations of the physical load intensity in running proportionately to the heart rate.

The methodology of the research is grounded on (1) the theory and methods of university students physical culture education [Balsevich, 2002, Balsevich, 2009; Vilensky, 2001; Platonov, 1990]; (2) information about the development of professionally applied physical training for students [Yevseyev, 1999; Ilyinich, 1991; Fedya-kin, 2010; Viktorov, 2018; Sidorov 2005]; (3) scientific – methodological literature on the problems of physical

education published abroad [Konkabayeva, 2016; Mena, 2017; Marongiu 2015; Galle, 2015; Akhmadyan, 2015].

The results of the experiments showed the following: at the end of the running characteristics test, the HR of the students was 181 ± 12 beats/min, which to a great degree corresponds to the physical load of well-trained sportsmen. The data obtained demonstrated that the underdeveloped skill of differentiating the sensations of physical load intensity can lead to performing long-distance running exercises in anaerobic mode and not in the required aerobic mode. This fact does not allow to solve properly the problem of raising the physical fitness level in students developing their aerobic possibilities. And the potential for students' independent monitoring their physical load when running also looks quite problematic [Astrakhantsev¹, Duruda², Kondratyeva³, Kulikov⁴, Lagutkina⁵].

Conclusion. The issues of correlation between the planned and fulfilled physical exercises could be solved with greater success if the person involved in physical training would have the necessary "instrument" to measure objectively the ability to differentiate the sensations of running intensity relying on the HR in his/her independent physical culture exercises.

Key words: *physical culture, running, HR, Bachelor students, ability to differentiate the sensations of load intensity, test, independent training sessions.*

References

1. Balsevich V.K. The main provisions of the concept of intensive innovative transformation of the national system of physical culture and sports education of children, adolescents and youth of Russia // Theory and practice of physical culture. 2002. No. 3. P. 2–4.
2. Balsevich B.K. Physical training in the system of education of culture of a healthy lifestyle of a person (methodological, ecological and organizational aspects) // Theory and practice of physical culture. 2009. No. 1. P. 22–26.
3. Vilensky M.Ya., Avchinnikova S.O. Methodological analysis of the general and special in concepts "healthy lifestyle" and "healthy lifestyle" //

Theory and practice of physical culture. 2004. No. 11. P. 2–7.

¹ Astrakhantsev E.A. Graduated running exercises and rhythmical gymnastics in a comprehensive program of health-promoting activities for students: the author's extended abstract. of Cand. dis. ... in Pedagogics. M., 1991. P. 11.

² Duruda A.N. Development of general stamina using acyclic physical exercises for students with dysfunction of blood-circulation system: the author's extended abstract of Cand. dis. in Pedagogics. Omsk, 1997. 24 p.

³ Kondratieva N.L. Regulation of physical load in health-improving running exercises for university students: the author's extended abstract of cand. dis. in pedagogics. M., 1990. P. 9.

⁴ Kulikov V.M. Fundamentals of physical load regulation for female students independently exercising health-improving running: the author's extended abstract of cand. dis. in Pedagogics. Minsk, 1989. P. 18–19.

⁵ Lagutkina I.A. The technology of optimization of training loads in physical education classes for students of non-specialized higher educational institutions: the author's extended abstract of cand. dis. in Pedagogics. Volzhskiy, 2004. P. 21.

4. Vilensky M.Ya. Basics of a healthy lifestyle of a student. The Role of Physical Culture in Ensuring Health //Physical Culture of a Student. Moscow: Gardariki, 2001. P. 131–174.
5. Gorelov A.A, Lotonenko A.B., Rumba O.G. Motor activity and health of the students of Russia // Physical culture and health: scientific and methodical journal. Voronezh: VSPU, 2010. No. 2. P. 4–8.
6. Evseev S.P. Physical culture in the system of higher professional education: realities and prospects / Monograph. St. Petersburg: GAFK them. P.F. Lesgaft. 1999. 144 p.
7. Il'inich V.I. Basic directions of educational process perfection in physical training in higher school // Physical culture role in developing a student's personality. Moscow: MSU, 1991. 144 p.
8. Platonov V.N. Topical problems of higher school and the ways of restructuring physical education // Theory and practice of physical culture. 1990. No. 4. P. 5–10
9. Seluyanov V.N. Technology of a health-improving physical training M.: SportAcademPress, 2001. P. 62–75.
10. Sidorov L.K. Methodological and conceptual aspects of developing a motofacient need in the system of continuous education //Physical culture: education, upbringing, training. 2005. No. 4. P. 2–4.
11. Fedyakin A.A, Skoryk N.V, Fedyakina L.K. Problems and ways to improve the quality of physical education for university students //Physical culture and sports: problems, research, suggestions. Kharkov: KhONOKU-HGADI, 2010. No. 2. P. 119–123.
12. Chepik V.D. Pulsometry and control system // Physical culture in social processes. M.: 1995. P. 72–97.
13. Shilko V.G. Methodology of constructing a person-oriented content of physical culture and sports activities of students // Theory and practice of physical culture. 2003. No. 9. P. 45–50.
14. Ahmadian M., Roshan V.D. Time-span of heart rate recovery and its relationship to body composition in various ages: upper body versus lower body exercise // Sport Sciences for Health, December 2015, Vol. 11, is. 3. P. 351–356. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11332-015-0247-8>
15. Viktorov D.V. Korneyeva S.V. Actualization of the Professionally Applied Physical Training of Students with Disabilities // European Journal of Physical Education and Sport. 2018. 6(1). P. 31–37. DOI: 10.13187/ejpe.2018.1.31
16. Fedyakin A.A., Kuvaldina E.V. Analysis of Dissertation Research on Physical Education of Students // European Journal of Physical Education and Sport. 2015. Vol. 7, is. 1. P. 19. DOI: 10.13187/ejpe.2015.7.17
17. Gallé F., Valerio G., Di Onofrio V. Physical education in the Italian higher secondary school: a pilot study based on experiences and opinions of undergraduate students // Sport Sciences for Health, April 2015, Vol. 11, is. 1. P. 109–116. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11332-014-0216-7>
18. Konkabaeva A.E., Rasol M. The Functional State of the Cardiovascular System of Students with Different Levels of Physical Fitness // European Journal of Physical Education and Sport. 2016. Vol. 11, is.1. P. 10–16. DOI: 10.13187/ejpe.2016.11.10
19. Marongiu E., Crisafulli A. Gender differences in cardiovascular functions during exercise: a brief review // Sport Sciences for Health. December 2015. Vol. 11, is. 3. P. 235–241. DOI: <http://dx.doi.org/10.1155/2014/478965>
20. Mena C., Fuentes E., Ormazábal Y., Triana J. Spatial distribution and physical activity: implications for prevention of cardiovascular diseases // Sport Sciences for Health. April 2017. Vol. 13, is. 1. P. 9–16. DOI: 10.1007 / s11332-017-0349-6

УДК 159

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ

С.М. Колкова (Красноярск, Россия)

Ю.О. Паршин (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье формулируются и анализируются проблемы самоотношения и профессионального самоопределения, а именно выбора профессии в юношеском возрасте. Среди них выделяется проблема исследования связи этих двух параметров, знания о которой можно использовать в планировании профориентационной работы среди старшеклассников.

Цель статьи: выявить и обосновать характеристики самоотношения личности, связанные с профессиональным выбором.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом.

Результаты. При помощи методов статистической обработки экспериментальных данных мы проверили гипотезу нашего исследования о существовании связи между профессиональным самоопределением и самоотношением личности в юношеском возрасте.

Произведен расчет непараметрического U-критерия Манна – Уитни по количеству ответов учащихся по шкалам самоотношения В.В. Столина, которые вошли в девять компонентов самоотношения:

закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение.

Значение U-критерия Манна – Уитни найдено отдельно по каждому компоненту самоотношения у старшеклассников с совпавшими способностями, интересами, склонностями с выбранной профессией и для группы юношей и девушек, выбравших профессию без учета этих особенностей.

Заключение. В процессе проведения исследования гипотеза подтвердилась: существует связь самоотношения личности юношей и девушек в двух исследуемых группах: 1) где профессиональный выбор состоялся в соответствии с интересами и склонностями; 2) где интересы не соответствуют будущей профессии. У первой группы в сравнении со второй более высокий уровень самоотношения, а именно «самоуверенности» и «самопринятия». При этом компоненты «самопривязанность» и «внутренняя конфликтность» у первой группы находятся на более низком уровне, чем у второй.

Ключевые слова: юношеский возраст, личность, самосознание, самоотношение, профессиональный выбор, профориентационная работа.

Постановка проблемы. Выбор профессии – первое звено в цепи последовательных жизненных выборов, связанных с работой, созданием семьи, социальным продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием [Super, 1997]. Как пишет Д.А. Микаэлян, «выбор профессионального пути со всей остротой встает перед человеком в том возрасте, когда он, быть может, до конца не осознает всех отдаленных последствий, принятых в юности решений» [Микаэлян, 2013, с. 99]. Взгляд на выбор профессии не всегда учитывает то воздействие, которое оказывает данная проблема на весь жизненный путь человека [Климов,

2005; Пряжников, 1996; Рогов, 2003, Эфа, 2004; и др.]. Это первый в жизни большинства людей нормативный, т.е. обязательный, выбор. Поэтому, с точки зрения Л.М. Митиной, необходима психологическая поддержка личностной самостоятельности в профессиональном самоопределении [Личность..., 2005]. Важным аспектом развития в возрасте выбора профессии является становление самоотношения личности [Котина, 2016; Пантеев, 1991; Приписнова, 2015; Сайко, 2005; Степанский, 2006; Столин, 1983]. Поэтому при подготовке юношей к выбору профессии необходимо рассматривать самоотношение как уникальную способность человека

и условие его человеческого самоосуществления [Сайко, 2005; Baumeister et al., 1993; 2003]. Таким образом, цель исследования – теоретическое и эмпирическое обоснование требований к самоотношению личности, связанных с ее профессиональным выбором.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом. Используя личностно-деятельностный подход, мы рассматриваем поведение не только как внешне наблюдаемое, но и как внутреннее поведение, куда включаются и мысли, и чувства, и эмоции.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ Е.А. Климова, В.В. Столина, Н.С. Пряжникова [Климов, 2005; Столин, 1983; Пряжников, 1996; и др.]. Структурными элементами самоопределения являются разные его виды. Е.А. Климов выделяет три вида самоопределения: личностное, жизненное и профессиональное [Климов, 2005]. Эти виды самоопределения тесно связаны друг с другом и постоянно взаимодействуют.

Профессиональное и личностное самоопределение стало предметом глубокого исследования Н.С. Пряжникова. Профессиональное самоопределение – это определение в сфере труда, связанное с выбором и освоением какой-либо профессии или группы профессий [Пряжников, 1996].

Процесс профессионального самоопределения – это не одномоментный акт, а длительный процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта (Schneider, 1992); [Yumi, 1992]. Профессиональное самоопределение продолжается на протяжении всей профессиональной жизни и состоит в изменении отношения к себе, в изменении критериев этого отношения [Demo, 1992; Emler, 2001].

Пиком этого процесса, переломным моментом в жизни является акт принятия решения о выборе профессии. По времени он обычно совпадает с окончанием общеобразовательной школы. Этот

ответственный момент тесно связан с предшествующими этапами профессионального самоопределения, и на решение о выборе профессии влияет прошлый опыт личности. От этого решения зависит то, как будут протекать последующие этапы профессионального самоопределения.

Результаты исследования. В эмпирическом исследовании приняло участие 77 человек (учащихся 11-х классов школ г. Красноярск).

Перед основным исследованием участники письменно ответили на 2 вопроса:

1. Осуществили ли Вы выбор своей будущей профессии?

2. Если да, то какую профессию или круг профессий Вы выбрали?

Результаты ответов на данные вопросы следующие: выбор своей дальнейшей профессии осуществили 46 (59,74 %) респондентов, не осуществил выбор профессии на этапе исследования 31 (40,26 %) респондент. Далее мы работали только с группой юношей и девушек, осуществивших выбор профессии.

Используя методику «Карта интересов», мы установили, что у 25-ти человек наиболее выраженные интересы совпали с выбранной профессией, а у 21-го человека интересы находятся вне поля выбранной профессии. Таким образом, почти половина старшеклассников при выборе профессии не учитывали свои интересы.

Далее при помощи методики «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) у старшеклассников исследованы склонности (предрасположенности) к определенным типам профессий. При сопоставлении данных у 27-ми юношей и девушек склонности совпадают с выбранной профессией в зависимости от предмета труда.

По результатам двух методик из 46-ти старшеклассников, определившихся в выборе профессии, у 25-ти (54,35 %) юношей и девушек результаты диагностики совпадают с выбранной профессией, т.е. выбранная этими старшеклассниками профессия входит в перечень приемлемых сфер деятельности по их способностям, интересам, склонностям. А у 21-го (45,65 %) старшеклассника эти показатели не совпадают.

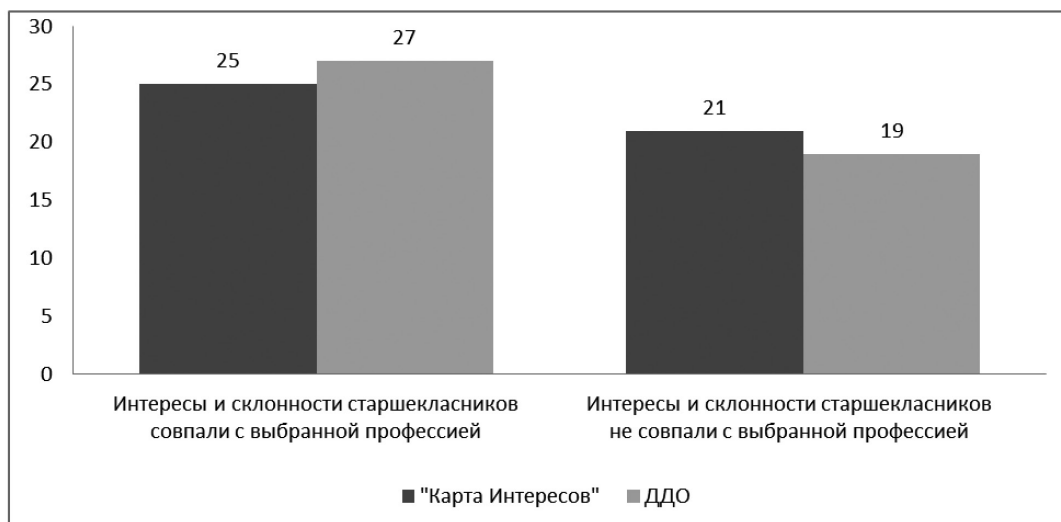


Рис. 1. Результаты исследования старшекласников по методике «Карта интересов» и дифференциально-диагностическому опроснику

Fig. 1. The results of the study of high school students «map of interests» method and differential diagnostic questionnaire

Далее, применяя методику исследования самоотношения В.В. Столина, проведено диагностическое исследование 9 компонентов самоотношения в двух группах старшекласников: 1) группа

старшекласников с совпавшими способностями, интересами, склонностями с выбранной профессией; 2) группа юношей и девушек, выбравших профессию без учета личностных особенностей.

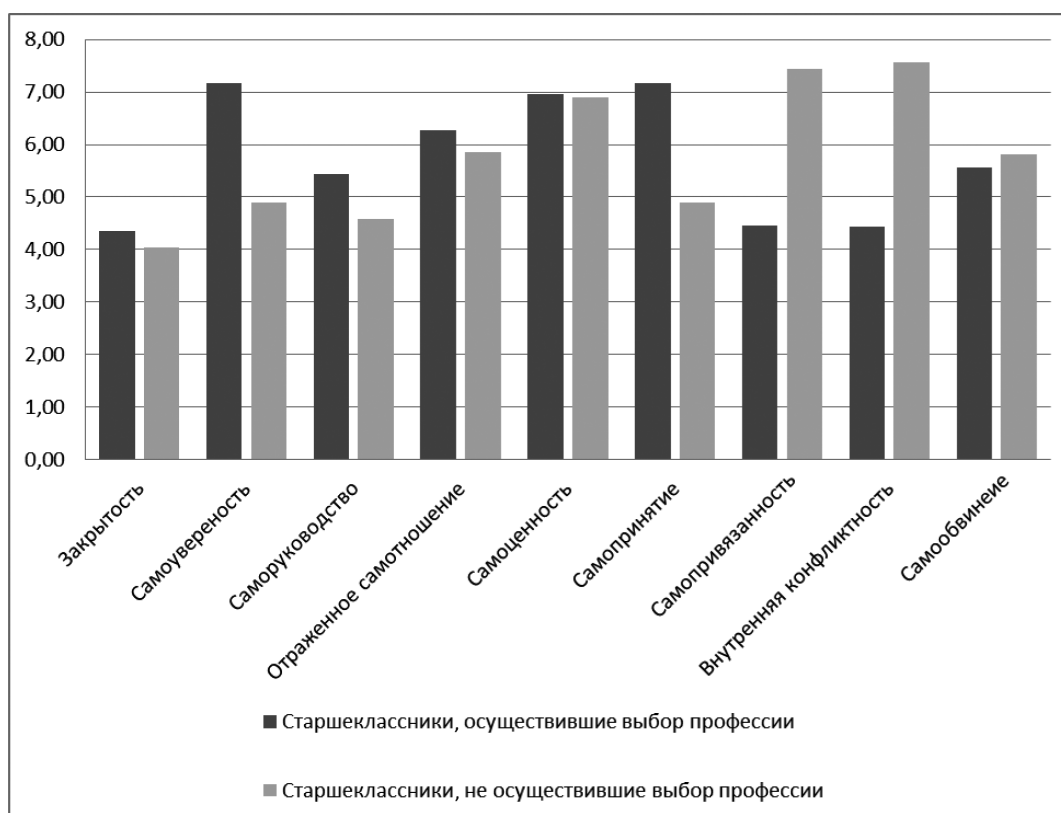


Рис. 2. Результаты диагностики по методике исследования самоотношения В.В. Столина в двух группах

Fig. 2. Results of diagnostics by a technique of self-relation research by V.V. Stolnina in two groups

Значение U-критерия Манна – Уитни найдено отдельно по каждому компоненту самооотношения по шкалам опросника В.В. Столина у этих независимых групп [Столин, 1983].

Среднее значение «стена» по шкале «Закрытость» в первой группе составляет 4,36, а во второй группе – 4,14. Анализ выявил статистически недостоверные различия между этими группами. Предположение о существовании связи между профессиональным самоопределением и компонентом самооотношения – «Закрытость» на данной выборке респондентов не подтвердилось.

Среднее значение «стена» по шкале «Самоуверенность» в первой группе составляет 7,16, а во второй группе – 4,90. Анализ выявил статистически достоверные различия между этими группами. Мы подтверждаем предположение о наличии прямой связи между профессиональным самоопределением и компонентом самооотношения «Самоуверенность».

Среднее значение «стена» по шкале «Самоуправление» в первой группе составляет 5,44, а во второй группе – 4,58. Анализ выявил статистически недостоверные различия между этими группами. Предположение о существовании связи между профессиональным самоопределением и компонентом самооотношения «Самоуправление» на данной выборке респондентов не подтвердилось.

Среднее значение «стена» по шкале «Самоуверенность» в первой группе составляет 6,28, а во второй группе – 5,86. Анализ выявил статистически недостоверные различия между этими группами. Предположение о существовании связи между профессиональным самоопределением и одним из компонентов самооотношения – «Отраженное самооотношение» на данной выборке респондентов не подтвердилось.

Среднее значение «стена» по шкале «Самоценность» в первой группе составляет 6,96, а во второй группе – 6,90. Анализ данных выявил статистически недостоверные различия между группами. Предположение о существовании связи между профессиональным самоопределением и одним из компонентов самооотношения –

«Самоценность» на данной выборке респондентов не подтвердилось.

Среднее значение «стена» по шкале «Самопринятие» в первой группе составляет 7,16, а во второй группе – 4,90. Анализ данных выявил статистически достоверные различия между группами. Мы подтверждаем предположение о наличии прямой связи между профессиональным самоопределением и компонентом самооотношения «Самопринятие».

Среднее значение «стена» по шкале «Самопривязанность» в первой группе составляет 4,46, а во второй группе – 7,45. Анализ данных выявил статистически достоверные различия между группами. Мы подтверждаем предположение о наличии обратной связи между профессиональным самоопределением и компонентом самооотношения «Самопривязанность».

Среднее значение «стена» по шкале «Внутренняя конфликтность» в первой группе составляет 4,44, а во второй группе – 7,57. Анализ данных выявил статистически достоверные различия между группами. Мы подтверждаем предположение о наличии обратной связи между профессиональным самоопределением и компонентом самооотношения «Внутренняя конфликтность».

Среднее значение «стена» по шкале «Самообвинение» в первой группе старшекласников составляет 5,56, а во второй группе – 5,81. Анализ данных выявил статистически недостоверные различия между группами. Предположение о существовании связи между профессиональным самоопределением и одним из компонентов самооотношения – «Самообвинение» на данной выборке респондентов не подтвердилось.

Итак, исследованы две группы юношей и девушек: 1) где профессиональное самоопределение состоялось в соответствии с интересами и склонностями; 2) где интересы не соответствуют будущей профессии. У первой группы старшекласников более высокий уровень самооотношения, а именно компонентов «самоуверенности» и «самопринятия». Компоненты «самопривязанность» и «внутренняя конфликтность» у этой же группы находятся на более низком уровне.

Интерпретировать данные можно следующим образом: уверенность в себе и способность к безусловному самопринятию делают юношу более свободным и независимым от мнения окружающих и тем самым более самостоятельным в выборе профессионального будущего. Внутренняя конфликтность делает человека менее уверенным в себе и своих выборах, а самопривязанность мешает видеть свои недостатки, поэтому делает выбор профессии менее адекватным.

Выводы. На основании теоретического обоснования и эмпирической работы нами подтверждена гипотеза о том, что существует связь между профессиональным самоопределением и самоотношением личности в юношеском возрасте. У группы старшеклассников с более высоким уровнем «самоуверенности» и «самопринятия» профессиональное самоопределение состоялось в соответствии с интересами и склонностями. А компоненты «самопривязанность» и «внутренняя конфликтность», у этой же группы находятся на более низком уровне.

Данные, полученные в ходе нашего эмпирического исследования, можно использовать учителям и психологам образовательных учреждений в планировании профориентационных мероприятий. Учитывая связь определенных компонентов самоотношения личности с ее профессиональным самоопределением, необходимо психологически сопровождать развитие юношей и девушек влияя тем самым на успешность их профессионального самоопределения.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: Просвещение, 2013. 288 с.
2. Верниенко Л.В., Кузьменко Е.С. Межпредметная интеграция как основа развития полипрофессионализма будущих специалистов // Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи: сб. матер. 7-й Междунар. науч.-практ. конф. Махачкала, 2014. С. 72–74.
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. СПб.: Речь, 2013. 655 с.
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М.: Тривола, 2014. 304 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2005. 301 с.
6. Котина Н.Н. Самоотношение подростка в условиях совместно-распределенной учебной деятельности // Вестник МГПУ. 2016. № 3(37). (Педагогика и психология). С. 109–116.
7. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Л.М. Митиной. М., 2005. 204 с.
8. Масионис Дж. Социология. СПб.: Питер, 2014. 752 с.
9. Микаэлян Д.А. К вопросу о разработке модели психологического сопровождения формирования готовности учащихся к осознанному выбору будущей профессии // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. 2013. № 3 (40). С. 99–101.
10. Микаэлян Д.А. Профессиональная ориентация как социально-экономическая потребность общества // Педагогическая наука и профессиональное образование на современном этапе: опыт, традиции и новации: сб. матер. VII Регион. науч.-практ. конф. Буденновск, 2014. С. 45–48.
11. Пантिलеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991. 184 с.
12. Приписнова В.В. К вопросу о развитии самосознания подростков // Молодой ученый. 2015. № 19. С. 336–338.
13. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996. 202 с.
14. Рогов Е.И. Выбор профессии: становление профессионала. М., 2003. 209 с.
15. Сайко Э.В. Самоотношение как уникальная способность человека и условие его человеческого самоосуществления // Мир психологии. 2005. № 3. С. 246–252.
16. Степанский В.И. Психологические факторы выбора профессии. Теория, эксперимент. М., 2006. 309 с.
17. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 288 с.

18. Эфа С.Г. Профессиональное самоопределение как выбор профессии // Школа и личность / гл.ред. О.М. Миллер. Красноярск, 2004. С. 22–25.
19. Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? // Psychological science in the public interest. 2003. 1. RL: <http://www.csom.umn.edu/Assets/53495.pdf>
20. Baumeister R.F. (ed.). Self-esteem: The puzzle of low self-regard. N.Y.; London, 1993. 256 p.
21. Demo D.H. The self-concept over time: Research issues and directions // Annual Review of Sociology. 1992. 18. P. 303–326.
22. Emler N. Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth. York, England: York Publishing Services, 2001. P. 110–138.
23. Madsen K.B. Modern theories of motivation. Copenhagen, 1974. 91 p.
24. Super D.E. The psychology of careers. N.Y., 1997. 136 p.
25. Yumi E. Self – esteem and negative ideal selves in adults // Japan Psychological Research. 1992. 1. P. 39–43.

THE CONNECTION BETWEEN PERSONAL SELF-CONCEPTION AND THE CHOICE OF PROFESSION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

S.M. Kolkova (Krasnoyarsk, Russia)

Yu.O. Parshin (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The problems of personal self-conception and professional identity, meaning the choice of profession at the age of adolescence, are formulated and analyzed in the article. Among all the problems of the set the problem of studying the interconnection between the personal self-conception and the choice of profession is of particular importance. The knowledge obtained as the result of the research can be used in planning occupational guidance work for high school seniors.

The purpose of the article is to identify and substantiate the characteristic features of personal self-conception connected with the choice of profession

The methodology of the research is based on the analysis and generalization of scientific works by foreign and domestic scholars recognized by scientific community.

Results. Making use of statistical processing the authors of the article verified the hypothesis of their research about the existence of a connection between professional self-identification and personal self-conception at the age of adolescence. An estimation of non-parametric U criterion of Mann – Whitney based on the number of school-leavers' answers in accordance with the scales of self-conception by V.V. Stolin, which

included nine components of self-conception: closeness, self-confidence, self-guidance, reflected self-conception, self-evaluation, self-acceptance, self-attachment, inner proneness to conflict, self-acusation.

The meaning of the U-criterion of Mann-Whitney was determined for each component of self-conception in senior high school students with matching abilities, interests, inclinations to the chosen profession as well as for a group of boys and girls who chose their professions without taking into account these features.

Conclusion. In the course of the research, the hypothesis stated at the beginning of our research was confirmed: there is a connection between personal self-conception of boys and girls in the two groups under investigation: 1) where the choice of the profession corresponded to the interests and inclinations of the respondents. 2) where the interests did not correspond to the future profession. The members of the first group had a higher level of self-conception, namely, of "self-confidence" and "self-acceptance". While the components of "self-attachment" and "inner proneness to conflict" were on a lower level with them in comparison with the second group.

Key words: *age of adolescence, personality, self-identification, professional choice, career guidance.*

References

1. Anan'ev B.G. Man as a subject of knowledge. M.: Education, 2013. 288 p.
2. Verniana L.V., Kuzmenko E.S. Interdisciplinary integration as a basis for the development of polyprofessionalism of future specialists // Modern problems of education development and education of youth: proceedings of the 7th international scientific-practical conference. Makhachkala, 2014. P. 72–74.
3. Granovskaya R.M. Elements of applied psychology. SPb.: Speech, 2013. 655 p.
4. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Homo developing. M.: Trivola, 2014. 304 p.
5. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. M., 2005. 301 p.
6. Kotina N.N. Self-attitude of teenagers in conditions of jointly-distributed educational activity // Vestnik of Moscow state pedagogical University. 2016. No3 (37). – (Pedagogy and psychology). P. 109–116.
7. Personality and occupation: psychological support and maintenance. Ed. by L.M. Mitina. M., 2005. 204 p.
8. Masionis J. Sociology / J. Math. Masionis. SPb.: Peter, 2014. 452 p.
9. Mikaelyan D.A. On the issue of developing a model of psychological support for the formation of readiness of students for a conscious choice of future profession // Bulletin of the Altai state pedagogical Academy. M.: RMNCA, 2013. 3 (40). P. 99–101.

10. Mikaelian D.A. Professional orientation as a socio – economic need of the society // Pedagogical science and vocational education at the present stage: experience, traditions and innovations: collection of materials of the VII regional, scient.-practic. conf. Budennovsk, 2014. P. 45–48.
11. Pantilev S.R. Self-conception as emotional-grade system. M., 1991. 184 p.
12. Pripisnov V.V. On the development of consciousness of the adolescent // Young scientist. 2015, 19. P. 336–338.
13. Pryazhnikov N.S. Professional and personal self-determination. Moscow, Voronezh, 1996. 202 p.
14. Rogov E.I. The Choice of profession: becoming a professional. M., 2003. 209 p.
15. Sayko E.V. Self-evaluation as unique ability of the person and the condition of his human self-realization. // The world of psychology, 2005, 3. P. 246–252.
16. Stepansky V.I. The psychological factors in choosing a profession. Theory, experiment. M., 2006. 309 p.
17. Stolin V.V. Self-consciousness of personality. Moscow State University, 1983. 288 p.
18. Efa S.G. Professional self-determination as a choice of profession // School and personality / GL. ed. O.M. Miller. Krasnoyarsk, 2004. C. 22–25.
19. Baumeister R.F. (ed.). Self-esteem: The puzzle of low self-regard. N.Y.; London, 1993, 256 p.
20. Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs, K.D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? // Psychological science in the public interest. 2003, 1. URL: <http://www.csom.umn.edu/Assets/53495.pdf>
21. Demo D.H. The self-concept over time: Research issues and directions // Annual Review of Sociology. 1992. Vol. 18. P. 303–326.
22. Emler N. Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth. York, England: York Publishing Services, 2001. P. 110–138.
23. Madsen, K.B. Modern theories of motivation. Copenhagen, 1974. 91 p.
24. Super D.E. The psychology of careers. N.Y., 1997. 136 p.
25. Yumi E. Self – esteem and negative ideal selves in adults // Japan Psychological Research. 1992. Vol. 34. No 1. P. 39–43.

УДК 159.96

ДИАГНОСТИКА И АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ОТРАЖАЮЩИХ СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН К МАТЕРИНСТВУ

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

О.Ф. Лысенко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В рамках теоретических концепций и исследований материнства большое внимание уделяется психологической готовности к материнству. Ситуация материнства и психологическая готовность к ней рассматривается не только с социальной точки зрения, но и как часть личностной сферы женщины. Прогнозирование индивидуальной ситуации материнства и формирование психологической готовности к материнству является важной задачей для профилактики девиантного материнства, обеспечения благоприятного становления и развития женщины как матери.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать показатели психологической готовности к материнству у женщин на этапе беременности.

Методологию исследования составляют субъектно-деятельностный подход К.А. Абульхановой-Славской, концепция материнства Г.Г. Филипповой, анализ и обобщение научно-исследовательских работ по проблеме материнства С.Ю. Мещеряковой, Е.В. Матвеевой и других отечественных и зарубежных исследователей. Диагностика включает 4 методики: проективный рисуночный тест «Я и мой ребенок», модифицированная шкала Дембо – Рубинштейн Г.Г. Филипповой, тест отношений беременной И.В. Добрякова и авторская анкета для беременных женщин. *Базой исследования* выступили женские консультации КГБУЗ

«Красноярский межрайонный родильный дом № 5» и КГБУЗ «Курагинская районная больница». В исследовании приняли участие 78 женщин.

Результаты. Несмотря на желанность беременности у 100 % респондентов, лишь у 23 % женщин определяющим является оптимальный тип психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД). У 69,4 % женщин отмечается средний и низкий уровни психологической готовности к материнству. Среди факторов, требующих коррекции, когнитивный компонент, социально-личностные характеристики, потребностно-мотивационные аспекты, отношения с близкими и будущим ребенком, что было подтверждено полученными данными.

Заключение. Полученные данные и их анализ указывают основные направления в психологической подготовке беременных женщин к материнству. Система мер по формированию психологической готовности к материнству должна включать не только оказание психологической помощи, но и образовательные и развивающие задачи.

Ключевые слова: материнство, психологическая готовность к материнству, беременность, психологический компонент гестационной доминанты, показатели психологической готовности к материнству, оптимальный вариант ПКГД, эйфорический вариант ПКГД, гипогестогнозический вариант ПКГД, тревожный вариант ПКГД.

Постановка проблемы. Изучая психологическую готовность к материнству у женщин на этапе беременности, мы пришли к выводу, что ее показатели весьма разнообразны. Диагностика помогает определить содержание материнской сферы, историю ее развития, актуальную динамику [Филиппова, 2002] для прогнозирования материнского поведения [Матвеева, 2004] на этапе ре-

ального взаимодействия с ребенком. Нас же интересует выявление аспектов, являющихся основанием для проектирования психологических занятий с беременными женщинами по подготовке к материнству, благодаря которым может существенно измениться прогноз индивидуальной ситуации материнства. Как отмечает К.А. Абульханова, «личность, выступая как субъект деятельности, приобретает но-

вое качество в ряде отношений» [Абульханова, 2016], следовательно, работая над психологической готовностью к материнству, мы можем способствовать оптимизации отношения матери к ребенку.

Цель статьи – описать состояние комплекса факторов у беременных женщин, составляющих психологическую готовность к материнству. Это позволит выявить необходимые направления работы с беременными женщинами по психологической подготовке к материнству.

Обзор научной литературы по проблеме. Тема материнства является универсальной, присутствующей в учениях всех исторических периодов. Можно выделить несколько направлений в изучении данного вопроса: культурно-исторические, биологические психологические аспекты материнства, каждое из которых определяет свой круг проблем по данной теме [Мещерякова, 2000; Филиппова, 2002; Минюрова, Тетерлева, 2003; Мягкова, 2011; Коняева, 2014; Yermolayeva, Rakison, 2014; и др.].

В последние десятилетия материнство стало изучаться как часть личностной сферы женщины: онтогенетические аспекты формирования материнства [Мещерякова, 2000; Филиппова¹, 2000; и др.], материнство как стадия половозрастной и личностной идентификации [Филиппова², 2000; Шмурак, 1993; Кельмансон, 2015], девиантное материнство [Брутман и др., 1994; Радионова³, 1997]. В таких исследованиях акцент делается на идее субъектности матери и ребенка.

Г.Г. Филиппова рассматривает материнство как психосоциальный феномен: как обеспечение условий для развития ребенка и как часть личностной сферы женщины, где мать – субъект, а материнство – потребностно-мотивационная сфера. В формировании последней ключевым этапом является беременность, в период которой существенно перестраиваются сознание женщины и ее взаимоотношения с миром

[Филиппова, 2002]. Важным понятием здесь является стиль переживания беременности. Классификация стилей и их описание перекликаются с вариантами психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД) И.В. Добрякова.

При оптимальном варианте ПКГД, или адекватном стиле переживания беременности, принимается факт беременности, она запланирована; образ жизни существенно не меняется, но женщина без труда ограничивает себя кое в чем; адекватная реакция на возникающие проблемы и конструктивное их решение; гармоничные отношения с родителями и мужем; нет претензий к отношению окружающих. Гипогестозический вариант характеризуется явным или бессознательным непринятием беременности. При эйфорическом варианте женщины нечувствительны к объективной реальности. А суть тревожного варианта отражена в его названии [Добряков, 2010].

Согласно исследованиям Г.Г. Филипповой, психологическая готовность к материнству включает ценность будущего ребенка, себя как матери и материнскую компетентность. Е.В. Матвеева определяет психологическую готовность к материнству как специфическое личностное образование, включающее в себя три блока: потребностно-мотивационный блок, подразумевающий потребность в материнстве и включающий потребностно-эмоциональный (отношение к беременности и настрой на роды, образ ребенка, желание заботиться о нем, отношение к роли матери) и ценностно-смысловой (осознание ценности и смысла детей и материнства) компоненты; когнитивно-операционный блок (знание материнских функций, психофизиологических особенностей в период беременности, родах, особенностей общения и взаимодействия с ребенком и ухода за ним, воспитания и развития детей); и блок социально-личностной готовности к материнству (стратегия воспитания ребенка, восприятие родительской роли, позиции, осознание ответственности, готовность преодолевать трудности, связанные с рождением и воспитанием ребенка) [Матвеева, 2004].

¹ Филиппова Г.Г. Психология материнства: Сравнительно-психологический анализ: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. М., 2000. 449 с.

² Там же.

³ Радионова М.С. Динамика переживания женщиной кризиса отказа от ребенка: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 1997. 157 с.

С.Ю. Мещерякова выделяет три группы показателей психологической готовности к материнству: особенности коммуникативного опыта женщины в ее раннем детстве, отношение к еще не родившемуся ребенку на этапе беременности, установки женщины на стратегию воспитания ребенка [Мещерякова, 2000].

Стоит отметить, что в контексте материнско-детского взаимодействия материнство рассматривается более длительное время и значительно изучено в зарубежных исследованиях (К. Хорни, Дж. Боулби, А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникотт и др.).

Итак, *методологию исследования* составляют субъектный подход К.А. Абульхановой-Славской, концепция материнства Г.Г. Филипповой, научные труды С.Ю. Мещеряковой и Е.В. Матвеевой о психологической готовности к материнству, анализ научных зарубежных и отечественных работ.

Диагностический пакет состоит из 4 методик: проективный рисуночный тест «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой, тест отношений беременной (ТОБ-б) И.В. Добрякова, модифицированная шкала Дембо – Рубинштейна (Г.Г. Филиппова), авторская анкета для беременных женщин.

При помощи ТОБ-б И.В. Добрякова определяется вариант ПКГД, отражающий особенности основных значимых отношений беременной женщины. Для нашего исследования особенно важно, что тест выявит женщин, для которых групповые занятия возможны или противопоказаны. Также результаты тестирования предметно указывают, на что нужно обратить внимание при психокоррекционной работе перинатального психолога; позволяют оценить эффективность проделанной работы при повторном тестировании.

Модифицированная шкала Дембо – Рубинштейн включает четыре набора из 6 шкал (здоровье, красота, удача, характер, счастье, ум) для оценки себя, своей матери, отца ребенка и ребенка (пренейта) и выявляет особенности самооценки женщины, уровень притязаний относительно будущего ребенка и дополнительную информацию об отношениях в семье.

Рисуночный тест «Я и мой ребенок» позволяет увидеть неосознаваемые, непринятые женщиной особенности переживания беременности, возможные симптомы тревоги, неуверенности и внутреннего конфликта с беременностью.

Разработанная нами анкета для беременных выстроена так, что помогает без больших временных затрат определить возможные «слабые стороны» материнской сферы беременных женщин, в том числе те, которые не выявляются уже существующими методиками [Лысенко, 2015].

В исследовании приняло участие 78 замужних женщин, не имеющих детей, со сроком беременности не менее 24 недель, в возрасте от 25 до 35 лет с высшим или средним специальным образованием. Диагностика проводилась на базе Женской консультации № 1 и Женской консультации № 3 КГБУЗ «Красноярский межрайонный родильный дом № 5», а также на базе КГБУЗ «Курагинская районная больница».

Для математической обработки полученных данных применялась первичная описательная статистика (среднее арифметическое значение).

Результаты исследования. Согласно данным, полученным при помощи анкеты для беременных, в 88,5 % случаев беременность запланирована, для 100 % женщин и их мужей – желанна. Более половины – 53,8 % – будущих матерей считают свое материальное положение хорошим, и 46,2 % – нормальным, 92,3 % семей имеют отдельное жилье (свое или арендуемое).

Применение ТОБ-б И.В. Добрякова показало, что оптимальный тип ПКГД является определяющим у 23 % женщин. У остальных респондентов смешанные варианты ПКГД. Рисуночный тест «Я и мой ребенок» подтвердил благоприятную ситуацию переживания беременности лишь в 3,8 % случаях.

Чтобы выявить наиболее часто встречающиеся проблемные подсистемы отношений беременных женщин, представим результаты в виде табл. 1.

Таблица 1

Распределение выборов респондентами типа ПКГД для подсистем отношений, %

Table 1

Distribution of choices by respondents of PCGD type for subsystems of the relations, %

Подсистемы отношений		Тип ПКГД			
		Оптимальный	Гипогестогно- зический	Эйфорический	Тревожный
Отношение к себе беременной	к беременности	61,5 %	3,8 %	34,7 %	0 %
	к образу жизни	69,2 %	7,8 %	0 %	23 %
	к родам	69,2 %	3,8 %	0 %	27 %
Отношение к системе «мать – дитя»	к себе – матери	61,5 %	0 %	34,7 %	3,8 %
	к ребенку	50 %	0 %	11,5%	38,5 %
	к грудному вскармливанию	69,2 %	0 %	15,4 %	15,4 %
Отношение к отношению окружающих	к мужу	46,2 %	7,7 %	42,3 %	3,8 %
	к близким	84,7 %	3,8 %	7,7 %	3,8 %
	к посторонним	34,6 %	15,4 %	42,3 %	7,7 %

Из табл. 1 видно, что отклоняющиеся от оптимального варианта отношения в разных подсистемах чаще всего формируются по эйфорическому и тревожному типу.

В подсистеме отношений к себе беременной получены следующие результаты. Большую часть составляет оптимальный тип отношений, означающий, что женщины ответственно, но без излишней тревоги относятся к своей беременности (61,5 %), образу жизни и необходимым изменениям в нем в этот период (69,2 %), к родам (69,2 %). Меньшую часть составляют женщины с гипогестогнозическим типом, которые не склонны менять жизненный стереотип (7,8 %), продолжают активную работу или учебу, им не хватает времени встать на учет, посещать врачей, выполнять их назначения, посещать занятия дородовой подготовки. А следующие два типа показывают любопытное сочетание: эйфорическое отношение к беременности (34,7 %) и тревога за образ жизни во время беременности (23 %), роды (27 %). При этом из анкеты ясно, что 23 % опрошенных женщин считают, что существенно изменили свой образ жизни, а 69,2 % стали ограничивать себя в некоторых несущественных для них моментах (чаще всего это алкоголь, «вредная» пища). Во многом такое отношение формируется СМИ, поскольку беременность рассматривается как период, во время ко-

торого можно требовать от окружающих повышенного внимания, выполнения любых прихотей, а вот процесс вынашивания и родов сопряжен со сложностями, отказом от собственных удовольствий, опасениями, связанными с неправильными действиями врачей, болезненными ощущениями. Мы полагаем, что скорректировать такую ситуацию можно посредством развития на этапе беременности осознанного отношения к этому состоянию путем информирования и психологической помощи в принятии ряда изменений, связанных с ситуацией беременности. Не теряет актуальности работа со страхами [Черных, 2016].

Интересны результаты изучения отношения к подсистеме «мать – дитя». В этой подсистеме отсутствует гипогестогнозический тип, что позволяет предполагать потенциальное отсутствие в исследуемой группе таких типов семейного воспитания, как гипопротекция, эмоциональное отвержение, неразвитость родительских чувств. Чуть менее двух третей респонденток (61,5 %) обнаруживают оптимальное отношение к себе как к матери, половина (50 %) – к ребенку, 69,2 % – к грудному вскармливанию, осознавая роль матери в уходе за ребенком и его развитии.

Эйфорическое отношение к себе как к матери присуще 34,7 % женщин, к ребенку – 11,5 %, к грудному вскармливанию – 15,4 %. Любопытно,

что в большей степени эйфорическое отношение возникает именно к себе как к матери, что показывает недостаточное осознание того, насколько изменяется жизнь женщины с рождением ребенка, преобладание представлений о «легком» материнстве благодаря появившимся средствам ухода за ребенком. В меньшей степени эйфорическое отношение проявляется к ребенку, вероятно, это связано с осознанием ответственности за уход, воспитание и развитие, возможных трудностей, связанных с этим процессом.

Противоположные результаты выявлены по тревожному типу. Более трети респонденток (38,5 %) испытывают тревогу в отношении ребенка. Показательно, что 53,8 % первородящих женщин уже на 17–18 неделе беременности ощущают шевеления пренейта. Обычно на столь раннем сроке это свойственно повторно-родящим женщинам. Согласно результатам рисуночного теста, 46,1 % беременных испытывают незначительные симптомы тревоги и неуверенности; 30,8 % – тревогу и неуверенность в себе; у 19,2 % женщин скрытый конфликт с беременностью или ситуацией материнства. При этом 7,7 % женщин решились на беременность из-за своего критического для деторождения возраста.

Менее всего женщины тревожатся по поводу себя как матери (3,8 %). Согласно анкете, 42,3 % женщин не испытывают тревогу за то, как будут справляться с ролью матери. При этом 69,2 % респондентов не имеют опыта ухода за младенцами, 30,8 % опрошенных не знакомы с основными особенностями физического и психологического развития детей и не ищут целенаправленно информацию об особенностях ухода и воспитания детей. В анкете 100 % респондентов заявили о планах кормить ребенка грудью, возможно, здесь сыграла свою роль активная пропаганда грудного вскармливания в последние годы. 26,9 % женщин все же склоняются к кормлению по режиму. Здесь же стоит отметить, что лишь 15,4 % будущих матерей уверены, что ребенок нужно носить на руках так часто, как он этого будет требовать. Полагаем, что практика изменения отношения к грудному вскармливанию

может быть продуктивной и для изменения отношения к физическому холдингу (ношение ребенка на руках). Что касается психологического холдинга (эмоциональное общение во время ношения ребенка), то здесь недостаточно знаний [Винникотт, 1998, McCabe, 2014, Grossmann, 2015], необходимо осознанное отношение к материнству и работа женщины над собой как личностью [Jones, Cassidy, Shaver, 2015].

В подсистеме отношений к отношению окружающих можно проследить следующие особенности. Примерно равная доля респонденток показывает адекватное (46,2 %) и эйфорическое (42,3 %) отношение к отношению мужа, согласно анкете, как раз 88,5 % женщин считают свои отношения с мужем стабильными, но, как показывают исследования, женщины с эйфорическим отношением могут иметь склонность манипулировать супругом с помощью своего состояния, использовать беременность как средство изменения отношений. Выявлены респондентки, выражающие тревогу, связанную с отношением мужа (3,8 %), а 7,7 % (гипогестогнозический тип), похоже, недооценивают, возможно-го влияния беременности на отношения между супругами.

Наиболее адекватно женщинами воспринимается отношение к ним со стороны близких (84,7 %), что может подкрепляться традиционной заботой, которой окружают беременную женщину, особенно старшее поколение. Примечательно, что только 7,75 % женщин считают, что их беременность должна сопровождаться особым отношением близких, у 3,8 % респонденток отношение близких вызывает тревогу, у такого же числа возникает стремление возложить часть обязанностей на окружающих (гипогестогнозический тип).

Менее адекватно отношение женщин к отношению посторонних людей. Здесь лидирует эйфорический тип (42,3 %), что также во многом культивируется СМИ: радостно-умилительное отношение к беременным женщинам, которое должны демонстрировать окружающие, даже посторонние люди – готовность помочь, уступить и т.п. Гипогестогнозический тип, предпо-

лагающий сохранение прежнего образа жизни и делегирование забот, связанных с ребенком, окружающим, в данном случае няням, показывают 15,4 % женщин, 7,7 % тревожатся по поводу отношения посторонних людей, и только треть исследуемых показывает адекватное отношение к отношению окружающих людей (34,6 %). Мы считаем, что ознакомление беременных женщин с психофизиологическими особенностями их самих и пренейта, а также стабилизация эмоционального состояния женщин помогут скорректировать данную ситуацию.

В целом диагностика КПКГД выявила, что у 23 % женщин оптимальный тип ПКГД. А у 19,2 % респонденток преобладает оптимальный тип ПКГД в сочетании с эйфорическим. У такого же числа женщин лидирует оптимальный тип ПКГД в сочетании с тревожным типом. В 15,4 % случаях выявлено сочетание оптимального типа с эйфорическим и тревожным одновременно. И у 15,4 % женщин преобладающий эйфорический тип ПКГД сочетается с оптимальным типом. В 7,7 % случаев лидирующие типы ПКГД не выявлены.

Полученные нами данные перекликаются с данными, представленными в исследовании Л.Н. Рабовалюк о взаимосвязи возраста и ПКГД у беременных женщин. У женщин 26–30 лет преимущественно оптимальный тип ПКГД диагностирован в 26,1 % случаях. У 21,7 % опрошенных выявлено сочетание эйфоро-оптимального типа. Группу умеренного риска ПКГД составили 34,8 % опрошенных женщин. В нашем исследовании это сочетание оптимального типа с тревожным и преимущественно эйфорическим типом – 30,8 % респонденток. Л.Н. Рабовалюк приходит к выводу, что пропорционально возрасту женщины растет выраженность доминанты беременности. Она достигает максимума у женщин 31–35 лет [Рабовалюк, Кравцова, 2012]. Это поясняет, почему в нашей выборке (возраст женщин от 25 до 35 лет) почти во всех подсистемах, кроме отношения к отношению мужа и отношению окружающих, 50 % и более приходится на оптимальный тип ПКГД.

Рассмотрим данные, полученные в результате применения модифицированной шкалы Дембо – Рубинштейн.

Таблица 2

Распределение уровней оценки респондентами себя, своей матери, мужа и ребенка, %

Table 2

Distribution of levels of assessment by respondents of themselves, mother, husband and child, %

Оцениваемый	Уровень оценки	Название шкалы				
		Красота	Удача	Характер	Счастье	Ум
Женщина	Завышенная	23 %	23 %	34,6 %	46,2 %	38,5 %
	Адекватная	61,5 %	38,5 %	38,5 %	50 %	53,8 %
	Заниженная	15,5 %	38,5 %	26,9 %	3,8 %	7,7 %
Мама	Завышенная	46,2 %	26,9 %	46,2 %	38,5 %	38,5 %
	Адекватная	53,8 %	57,7 %	26,9 %	34,6 %	46,1 %
	Заниженная	0 %	15,4 %	26,9 %	26,9 %	15,4 %
Муж	Завышенная	57,7 %	38,5 %	46,1 %	42,3 %	61,5 %
	Адекватная	34,6 %	46,1 %	38,5 %	34,7 %	38,5 %
	Заниженная	7,7 %	15,4 %	15,4 %	23 %	0 %
Ребенок	Завышенная	84,6 %	88,5 %	84,6 %	84,6 %	92,2 %
	Адекватная	15,4 %	11,5 %	15,4 %	15,4 %	7,8 %
	Заниженная	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Результаты показывают, что более половины респонденток неадекватно оценивают себя по шкалам «удача» и «характер» (61,5 %). По шкалам «красота» и «ум» значительная часть

женщин оценивают себя не адекватно (38,5 и 46,2 % соответственно). Только половина опрошенных поставили адекватную оценку себе по шкале «счастье». Т.Ю. Тодышева отмечает, что

«наиболее высокий уровень гибкости личности характеризуется оптимальной самооценкой...» [Тодышева, 2013, с. 140; Cheng, Lau, Chan, 2014]. Ситуация материнства связана с кардинальными изменениями в укладе и образе жизни женщины, следовательно, женщина лучше готова к материнству, если она не отличается ригидностью [Лысенко, 2014]. Проведенное в 2016 году эмпирическое исследование на базе женских консультаций показало, что психологическая готовность беременных имеет средний и низкий уровни, хотя сами женщины определяли для себя высокий уровень готовности. И у большинства женщин с такими показателями выявлена завышенная самооценка [Крикуненко, Куташов, Хабарова, 2016]. Таким образом, в занятия для беременных необходимо включать работу над самооценкой и принятием себя.

Оценка матери по шкалам «красота» и «удача» адекватна более чем у половины респонденток, в 53,8 и 57,7 % случаях соответственно. Наиболее низкий процент адекватной оценки выявлен по шкале «характер» (26,9 %) и «счастье» (34,6 %). По шкале «ум» почти половина респонденток (46,1 %) оценивают своих матерей адекватно. Но по всем шкалам, кроме шкалы «удача», завышенное оценивание матери отмечается более чем у трети выборки. По шкалам «удача» и «ум» заниженная оценка у 15,4 %, по шкалам «характер» и «счастье» – у 26,9 % респондентов. Почти четверть женщин (26,9 %) не устраивают (не устраивали) взаимоотношения с матерью. Примечательно, что к 30,8 % женщинам в детстве матери применяли физическую силу и обидные слова. Важно отметить, что 46,2 % выборки показали завышенную оценку по шкале «характер» для матери. Такое восприятие своей матери может служить показателем не пройденной до конца сепарации. Данной категории людей свойственны две крайние позиции. Одни негативное отношение к матери признают: неприятие особенностей ее характера и поведения, глобальная обида и обвинение матери во всем. Другие запрещают себе испытывать негативные чувства к матери, идеализируя ее. Как видно из табл. 2, вторая категория встре-

чается чаще, что показывает важность психокоррекционной работы с женщинами над отношениями с собственной матерью [Хамитова, 2005], знакомства со стилями воспитания и привязанности ребенка и их последствиями.

Хочется отметить, что по отношению к мужу у большего процента женщин показатели завышены по всем шкалам. Это, прежде всего, шкалы «ум» (61,5 %), «красота» (57,7 %) и «характер» (46,1 %). Идеализацию женщинами своих мужей мы предположительно связываем с чувством любви, когда не свойственно замечать недостатки; с зависимым положением женщины от мужа на данный момент времени; с тем, что у самих мужчин чаще встречается завышенная самооценка. Заниженная же оценка по шкалам «удача» и «характер» выявлена у 15,4 %, по шкале «счастье» – у 23 % женщин. При этом 11,5 % опрошенных не считают свои отношения с мужем стабильными. Следовательно, информационная и психопрофилактическая работа в направлении супружеских взаимоотношений на этапе беременности и в кризисном послеродовом периоде необходима.

Почти у 100 % женщин уровень притязаний относительно будущего ребенка завышен по всем шкалам. А 57,7 % респондентов приписывают будущему ребенку совершенно конкретные черты характера или / и внешности. Совершенно точно, что их могут ожидать разочарования после появления ребенка. Поэтому работа с ожиданиями [Пушкарева, 2009] и по безусловному принятию ребенка [Bornstein, 2014] и всей ситуации материнства крайне важна в подготовке женщин к материнству.

Заключение

1. Анализ результатов диагностики психологической готовности к материнству у беременных женщин показал, что диагностический комплекс должен включать не только анкеты и тестовые задания, но и проективные методики, так как в ситуации беременности и предстоящего материнства актуализируются многие скрытые внутриличностные конфликты.

2. Только у 23 % женщин выявлен оптимальный тип ПКГД. Это женщины, принимаю-

щие состояние беременности и родов как естественный период в жизни, осознающие необходимость изменения образа жизни, понимающие различные аспекты в системе отношений «мать – дитя», включая общение с ребенком, уход и развитие, адекватно воспринимающие отношение окружающих, достаточно лично зрелые, чтобы принимать изменения в образе жизни и системе отношений, возникающие с появлением ребенка. Тем не менее уровень притязаний относительно будущего ребенка завышен, что является мишенью психологической работы. В целом можно говорить о достаточной психологической готовности этой группы женщин к материнству.

3. У 69,4 % женщин отмечается сочетание оптимального типа ПКГД с эйфорическим или тревожным типом, оптимального типа с тревожным и преимущественно эйфорическим типом – 30,8 % респонденток, оптимального типа с эйфорическим и преимущественно тревожным – 19,2 %, преобладает эйфорический тип с оптимальным – 15,4 %. Для этой группы женщин характерно эйфорическое отношение к беременности, себе как матери, к отношению со стороны мужа и окружающих людей, при этом по отношению к будущему ребенку, образу жизни в период беременности и родам они испытывают тревогу. Во многом это связано с недостаточными знаниями, отсутствием необходимых навыков, наличием нереалистичных представлений и ожиданий, внутри- и межличностных конфликтов. Таким образом, почти две трети женщин имеют средний и низкий уровни психологической готовности к материнству. В этом случае работа должна строиться с учетом решения широкого спектра задач: образовательных, развивающих, психокоррекционных.

4. Выявлены основные аспекты и направления в психологической подготовке беременных женщин к материнству. Это довольно широкий спектр работы, который включает не только оказание психологической помощи, но и образовательные и развивающие задачи.

Дальнейшее исследование предполагает корреляционный анализ полученных данных.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4. С. 162–168.
2. Брутман В.И., Панкратова М.Г., Еникопов С.И. Некоторые результаты обследования женщин, отказавшихся от своих детей // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 31–36.
3. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери / пер. с англ. Н.М. Падалко. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 80 с.
4. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. 234 с.
5. Кельмансон И.А. Перинатология и перинатальная психология. СПб.: Изд-во «СпецЛит», 2015. 343 с.
6. Коняева Н.А. Социально-культурные основы материнства // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 135–137.
7. Крикуненко Л., Куташов В.А., Хабарова Т.Ю. Исследование и формирование уровня психологической готовности к материнству у беременных в период наблюдения в районной женской консультации // Молодой ученый. 2016. № 6. С. 698–701.
8. Лысенко О.Ф. Диагностика психологической готовности к материнству на этапе беременности // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: матер. конф. в рамках XV Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». Красноярск, 18 апреля – 17 мая 2014 г. / Гордиенко Е.В. (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 52–58.
9. Лысенко О.Ф. Опросник для беременных как инструмент изучения психологической готовности к материнству // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 170–174.
10. Матвеева Е.В. Анализ материнства с позиции теории деятельности. Киров: ВГУ, 2004.
11. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18–27.

12. Минюрова С.А., Тетерлева Е.А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 63–75.
13. Мягкова М.А. Основные направления изучения материнства в отечественной психологии // Актуальные вопросы современной психологии: матер. междунар. науч. конф. (Челябинск, март 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 69–72.
14. Пушкарева Т.Н. Психодинамическая диагностика депрессивных расстройств [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. 2009. № 1. URL: <https://www.psyoffice.ru/5733-12-2923.html> (дата обращения: 02.05.2018).
15. Рабовалюк Л.Н., Кравцова Н.А. Возраст как один из факторов, определяющих психологический компонент гестационной доминанты [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 03.05.2018).
16. Скрицкая Т.В. Ценностные ориентации и уровень удовлетворенности жизнью как показатель личностного роста женщины в период беременности // Перинатальная психология и психология родительства. 2006. № 1. С. 76–82.
17. Тодышева Т.Ю. Взаимосвязь гибкости личности и самооценки личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 138–142.
18. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
19. Хамитова И.Ю. Семейная история и ее влияние на переживание беременности // Журнал практической психологии и психоанализа: ежекварт. науч.-практ. журнал электронных публикаций. 2005. № 4. С. 122–145.
20. Черных Н.А. Материнство как социально обусловленный феномен. Эмпирическое исследование тревожности беременных // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2016. Т. 22, № 2. С. 94–96.
21. Шмурак Ю.И. Перинатальная общность // Человек. 1993. № 6. С. 21–37.
22. Bornstein M.H. Human. Infancy... and the rest of the lifespan // Annual Review of Psychology. 2014. 65. P. 121–158.
23. Cheng C., Lau H.P.B., Chan M.P.S. Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: a meta-analytic review. // Psychological Bulletin. 2014. 140(6). P. 1582–1607.
24. Grossmann T. The development of social brain functions in infancy // Psychological Bulletin. 2015. 141(6). P. 1266–1287.
25. Jones J.D., Cassidy J., Shaver P.R. Parents' Self-Reported Attachment Styles: A Review of Links with Parenting Behaviors, Emotions, and Cognitions // Personality and Social Psychology Review. 2015. 19(1). P. 44–76.
26. McCabe J.E. Maternal personality and psychopathology as determinants of parenting behavior: A quantitative integration of two parenting literatures // Psychological Bulletin. 2014. 140(3). P. 722–750.
27. Yermolayeva Y., Rakison D.H. Connectionist modeling of developmental changes in infancy: Approaches, challenges, and contributions // Psychological Bulletin. 2014. 140(1). P. 224–255.

DIAGNOSTICS AND ANALYSIS OF THE FACTORS REFLECTING THE CONDITION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF PREGNANT WOMEN TO MOTHERHOOD

M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

O.F. Lysenko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. Within the framework of theoretical concepts and research works devoted to motherhood great attention is paid to psychological readiness of women to motherhood. Psychological readiness and motherhood are considered not only from the social viewpoint, but also as a part of the personal sphere of a woman. The prognosis of an individual situation of motherhood and the development of psychological readiness to motherhood are very important factors for preventing a possible deviant motherhood and for providing a favourable development of a woman as a future mother.

The purpose of the article is to discover and characterize the indicators of psychological readiness of pregnant women to motherhood.

The methodology of the research is based on the subject-activity approach worked out by K.A. Abulkhanova-Slavinskaya, the concept of motherhood by G.G. Filippova, the analysis and generalization of research works on the problem of maternity by S.Yu. Meshcheryakova, E.V. Matveyeva, and other Russian and foreign researchers. Diagnostics includes 4 methods: the projective pictorial test "My baby and I" and the modified Dembo-Rubenstein's scale by G.G. Filippova, the test of a pregnant woman attitudes by I.V. Dobryakov and the questionnaire developed by the authors of the article for

pregnant women. The research was held in the women's consultation clinic of the Krasnoyarsk inter-district maternity home № 5, and the Kuragino district hospital. 78 women participated in the research.

Results. Despite the desirability of pregnancy for 100 % of respondents, only 23 % of women had the optimum type of the gestational dominant psychological component. 69.4 % of women had medium and low levels of psychological readiness for motherhood. Among the factors requiring correction there are: a cognitive component, social-personal characteristics, state of need motivation aspects, relations with close relatives and the future baby. This range of factors was confirmed by the data received.

Conclusion. The results that the authors obtained and their analysis specify the main directions in psychological training of pregnant women for motherhood. The system of measures aimed at the development of psychological readiness to motherhood should include not only rendering psychological assistance but also educational and developing assignments.

Key words: *motherhood, psychological readiness for motherhood, pregnant women, pregnancy, psychological component of a gestational dominant, indicators of psychological readiness for motherhood, optimal version of PCGD, euphoric version of PCGD, disturbing version of PCGD.*

References

1. Abulkhanova K.A. World outlook sense and value of category of the subject // Bulletin of the Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2016. V No. 4. P. 162–168.
2. Brutman V.I., Pankratova M.G., Enikopov S.I. Some results of inspection of the women who refused from the children // Psychology Questions. 1994. No. 5. P. 31–36.
3. Vinnikoff D.V. Small children and their mothers / Lanes with English N.M. Padalko. M.: Klass independent firm, 1998. 80 p.
4. Dobryakov I.V. Perinatal psychology: St. Petersburg, 2010. 234 p.
5. Kelmanson I.A. Perinatology and perinatal psychology. SPb.: LLC Spetslit Publishing House, 2015. 343 p.
6. Konyaeva N.A. Welfare bases of motherhood // Young scientist. 2014. No. 4. P. 135–137.
7. Krikunenko L., Kutashov V. A., Habarova T.Yu. Research and formation of psychological readiness level for motherhood in pregnant women during observation in regional antenatal clinic // Young scientist. 2016. No. 6. P. 698–701.
8. Lysenko O.F. Diagnostics of psychological readiness for motherhood at a pregnancy stage // Conference materials "Modern primary education: problems and the prospects of develop-

- ment” within the XV All-Russian (with international participation) a scientific and practical forum of students, graduate students and young scientists “Youth and science of the XXI century”. Krasnoyarsk, April 18 – May 17, 2014 Krasnoyarsk. state. ped. un-t / Gordiyenko E.V. (editor-in-chief); edition; Krasnoyarsk. state. ped. university. Krasnoyarsk, 2014. P. 52–58.
9. Lysenko O.F. The questionnaire for pregnant women as the instrument of studying psychological readiness for motherhood.//Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2015. V. No. 2. P. 170–174.
 10. Matveeva E.V. The analysis of motherhood from the position of the theory of activity. To.: VGGU, 2004.
 11. Meshcheryakova S. Yu. Psychological readiness for motherhood.//Psychology questions. 2000. No. 5. P. 18–27.
 12. Minyurova S.A., Teterleva E.A. Dialogical approach to the analysis of the inner feelings of would-be-mothers // Psychology Questions. 2003. No. 4. P. 63–75.
 13. Myagkova M.A. The main directions of motherhood studying in domestic psychology//Topical issues of modern psychology: materials of Intern.. scien. conf. (Chelyabinsk, March, 2011). Chelyabinsk: Two Komsomol member, 2011. P. 69–72.
 14. Pushkareva T.N. Psychodynamic diagnostics of depressive frustration. [Electronic resource] // Journal of practical psychology and psychoanalysis. 2009. No. 1. URL: <https://www.psyoffice.ru/5733-12-2923.html> (date of the address 5/2/2018).
 15. Rabovalyuk L.N., Kravtsova N.A. Age as one of the factors defining a psychological component of a gestational dominant. [An electronic resource] // Medical psychology in Russia: electron. scient. journ. 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru> (date of the address: 5/3/2018).
 16. Skritskaya T.V. Value orientations and level of satisfaction with life as an indicator of personal growth of the woman during pregnancy // Perinatal psychology and psychology of parenthood, 2006, No. 1. P. 76–82.
 17. Todysheva T.Yu. Interrelation of flexibility of the personality and self-assessment of the personality // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2013. No. 4. P. 138–142.
 18. Filippova G.G. Motherhood psychology: Manual. M.: Publishing house of Institute of Psychotherapy, 2002. 240 p.
 19. Hamitova I.Yu. Family history and its influence on pregnancy experience // Quarterly scientific and practical magazine of the electronic publications “Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis”, 2005. No. 4. P. 122–145.
 20. Black N.A. Motherhood as a social-caused phenomenon. Empirical research of uneasiness of pregnant women // The KGU bulletin of N.A. Nekrasov. 2016. V. 22, No. 2. P. 94–96.
 21. Shmurak Yu.I. Perinatal community // Person. 1993. No. 6. P. 21–37.
 22. Bornstein M.H. Human Infancy... and the rest of the lifespan // Annual Review of Psychology. 2014. P. 121–158.
 23. Cheng C., Lau H.P.B., Chan M.P.S. Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: a meta-analytic review // Psychological Bulletin. 2014. V. 140(6). P. 1582–1607.
 24. Grossmann T. The development of social brain functions in infancy // Psychological Bulletin. 2015. V. 141(6). P. 1266–1287.
 25. Jones J.D., Cassidy J., Shaver P.R. Parents’ Self-Reported Attachment Styles: A Review of Links with Parenting Behaviors, Emotions, and Cognitions // Personality and Social Psychology Review. 2015. V. 19(1). P. 44–76.
 26. McCabe J.E. Maternal personality and psychopathology as determinants of parenting behavior: A quantitative integration of two parenting literatures // Psychological Bulletin. 2014. V. 140(3). P. 722–750.
 27. Yermolayeva Y., Rakison D.H. Connectionist modeling of developmental changes in infancy: Approaches, challenges, and contributions // Psychological Bulletin. 2014. 140(1). P. 224–255.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ КРЕАТИВНОСТИ И УСТАНОВОК НА КРЕАТИВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ САДОВ

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

А.С. Кондрашова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Сфера современного дошкольного образования требует от воспитателя новых компетенций. Успешный педагог XXI века значительно отличается от образа его коллеги века XX. И дело не только и не столько в использовании информационных технологий, которые включены в максимальное количество жизненных ситуаций, а в личности специалиста, работающего с современными дошкольниками.

Проблема профессиональной успешности педагога-воспитателя сегодня стоит особенно остро. В теории и практике образования вместе с поиском новых методов и технологий идет поиск образа нового воспитателя. На наш взгляд, ядром этого образа является креативность как особая личностная характеристика [Керженцева, 2011]. Только креативный воспитатель, являясь объектом подражания для воспитанников, способствует развитию и проявлению их собственной креативности. Сформировать установку на креативность может только человек, у которого самого есть такая установка и который на практике воплощает ее в деятельность.

Цель статьи: выявить и охарактеризовать особенности взаимосвязи установок на креативность воспитателей детских садов и уровня креативности.

Методологию исследования составляют субъектно-деятельностный подход К.А. Абульхановой-Славской, диспозиционная концепция регуляции социального поведения личности В.А. Ядова. При оценке личностных характеристик креативности использовалась диагностика личностной креативности Е.Е. Туник, для измерения установок на креативность – авторский «Опросник измерения установок» на основе шкалы Р. Лайкерта. В пилотном исследовании приняли участие 26 воспитателей, которые рабо-

тают с детьми старшего дошкольного возраста в детских садах г. Красноярск.

Результаты. Респонденты распределились на две группы с низким (46,2 %) и средним (53,8 %) уровнями развития креативности, показатели высокого уровня отсутствуют. По выраженности личностных свойств испытуемых можно охарактеризовать как предпочитающих риск и обладающих слабым воображением. Личностные показатели креативности «склонность к риску», «любопытность», «сложность» имеют положительную корреляционную связь с установками воспитателей на формирование условий развития креативности и адекватность восприятия и понимания воспитанников, «воображение» имеет отрицательную корреляционную связь (-,485*) с установкой на развитие воспитанников.

Заключение. Сделаны выводы, что для группы респондентов характерен средний и низкий уровни развития личностных характеристик креативности, что, с одной стороны, делает их склонными к демонстрации шаблонов и образцов, регламентации предметной активности и контролю инициативы воспитанников в ситуациях, где педагог чувствует себя достаточно уверенно («знает»), но невысокий уровень воображения стимулирует создавать обстановку свободной деятельности при решении творческих задач, доверяя детям сделать то, к чему не чувствуют себя способными («не может»). У большинства педагогов педагогическая позиция формирования креативности не определена: знают условия, необходимые для творческого развития детей, но не знают, как такие условия создать.

Ключевые слова: установка, креативность, склонность к риску, любопытность, воображение, показатели креативности, взаимосвязь, воспитатель.

Постановка проблемы. Аксиомой в современной психолого-педагогической науке стало утверждение, что креативность – фундаментальное качество современной личности, основа его адаптивности к постоянно изменя-

ющимся условиям жизни. Именно поэтому, в XXI веке актуально формирование креативности с самого раннего возраста, максимальное представление возможности для самореализации ребенка в этой сфере, тем более что сама потребность

к творческой переработке полученной информации – один из объективных психологических факторов, сопровождающих развитие ребенка.

Исследования Л.С. Выготского, Э. Торренса и др. подтверждают, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для выявления и развития креативного мышления [Torrance, 1993; Савенков, 1999]. Отметим, что креативность проявляется в дошкольном возрасте в условиях специально организованной среды (предметно-информационная обогаченность, образцы креативного поведения) [Коточигова, 2015]. Нам бы хотелось отвести особую роль в развитии креативности в детском саду воспитателю как субъекту, помогающему родителям закладывать основу жизненных принципов и установок, по которым впоследствии будет жить ребенок. Образцы поведения взрослого являются определяющими в развитии ребенка дошкольного возраста, в частности в развитии креативности. В связи с этим возникает необходимость в изучении показателей личностной креативности воспитателей ДОО и их установок на креативность.

Цель статьи: анализ взаимосвязи установок на креативность и показателей личностной креативности воспитателей детских садов.

Методология исследования. Следует отметить, что в русле как когнитивных, так и личностных концепций имеются содержательные моменты, вносящие значительный вклад в изучение креативности. С точки зрения значимости для общества и для личности отдельные социальные установки занимают в системе «неравноправное» положение и образуют своего рода иерархию. Этот факт нашел отражение в известной диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности В.А. Ядова, которой мы придерживаемся в своем исследовании. Важной методологической основой является субъектно-деятельностный подход К.А. Абульхановой, отмечающей, что «личность, выступая как субъект деятельности, приобретает новое качество в ряде отношений» [Абульханова, 2016]. Это дает основание предполагать, что, работая над установками на креативность у воспитателей, определяющими их взаимодействие с

дошкольниками, мы можем содействовать развитию креативности детей.

Методы исследования: методика диагностики личностной креативности Е.Е. Туник, позволяющая выявить четыре личностных фактора (склонность к риску, любознательность, сложность, воображение), тесно коррелирующих с творческими проявлениями личности [Туник, 1997]; опросник измерения установок на креативность – это авторская разработка на основе шкалы Р. Лайкерта и Опросника измерения установок на креативность у учителей [Кожуховская, 2012]. В основу опросника мы заложили «теоретический образ» условий формирования креативности старших дошкольников. При формулировке утверждений мы старались соблюдать основные правила составления вопросов: однозначность, конкретность, преимущество суждений, описывающих поведение, а не чувства. Утверждения формулировались таким образом, чтобы назначение каждого ответа не было слишком очевидным. В настоящее время шкала суммарных оценок Лайкерта является наиболее популярной методикой для измерения социальных установок. Ее преимущество в том, что она надежна даже при небольшом количестве высказываний. Стимульный материал опросника состоит из 66 утверждений.

Для изучения взаимосвязей установок воспитателей и их личностных характеристик креативности был проведен корреляционный анализ по методу Пирсона с помощью прикладного пакета SPSS.17.0. Выборка пилотного исследования составила 26 воспитателей, работающих с детьми старшего дошкольного возраста ДОО г. Красноярск.

Обзор научной литературы. Вопрос изучения креативности имеет давнюю историю. Прежде чем раскрыть природу креативности, необходимо выяснить, что означает данное понятие.

Впервые понятие «креативность» в 1922 г. использовал Д. Симсон для определения способности человека отказываться от стереотипных способов мышления [Ильин, 2009]. На сегодняшний день существует множество определений этого понятия, которые можно разделить на два больших класса: ориентированные более когнитивно и более личностно.

Представители одного из них, когнитивного, Дж. Гилфорд [Гилфорд, 1967], Э. Торренс [Torrance, 1965], С. Медник [Mednick, 1962], Я.А. Пономарев – связывают исследование креативности с изучением познавательных процессов, выявляют связи креативности с уровнем интеллекта, выделяют и рассматривают стадии, уровни и типы креативного процесса. В центре внимания этих исследователей находится креативное мышление.

Другое направление в изучении природы креативности – личностное (К. Роджерс [Роджерс, 1994], А. Маслоу [Маслоу, 1999], Д.Б. Богоявленская [Богоявленская, 1983]) – ориентировано на исследование тех личностных аспектов, которые связаны с процессом творчества. В русле как когнитивных, так и личностных концепций имеются содержательные моменты, вносящие значительный вклад в изучение креативности.

Таким образом, на современном этапе развития психологии нельзя считать устоявшимся единое определение понятия «креативность». При этом практически во всех подходах подчеркивается такая важная отличительная черта креативности, как способность выйти за рамки заданной ситуации.

Наиболее полное определение креативности, на наш взгляд, дал в 1974 г. американский психолог Элис Пол Торренс: «Креативность – способность индивида к нестандартному, творческому мышлению, чувствительность индивида к проблемам и поиску путей их решения, способность к гибкому мышлению и выдвижению новых идей; чувствительность к дисгармонии имеющихся знаний» (Torrance, 1974). Креативность не имеет ограничений для своих проявлений, она равно необходима человеку в деятельности и общении, в повседневной жизни, позволяет творчески решать встающие перед ним каждодневные задачи.

Проблема развития креативности решается в двух направлениях. Одна из позиций выражена С. Спирменом, считающим, что уровень креативности – величина константная; другая – М. Хоувом, убежденным, что при определенных условиях каждый способен достичь ее высокого уровня [Каштымова, 2009¹]. Согласно исследованиям

Amabile T.M., Barron F, Collins M.A, Csikszentmihalyi M. и др., креативные личности склонны к независимости суждений, самоуверенности, влечению к новому, сложностям и рискованным задачам [Ягольский, 2007]. Представление о том, что креативность подлежит целенаправленному развитию, сегодня является доминирующим.

Дошкольный возраст – благоприятный период для развития креативности. Именно в это время происходят прогрессивные изменения во многих сферах, совершенствуются психические процессы (внимание, память, восприятие, мышление, речь, воображение), активно развиваются личностные качества, а на их основе – способности и склонности [Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002]. Большой вклад в исследование креативности дошкольников внесли В.Н. Дружинин и Н.В. Хазратова, они провели исследования, касающиеся адаптационных особенностей детей с разной степенью выраженности интеллекта и креативности [Дружинин, Хазратова, 1994]. О.М. Дьяченко к основным критериям проявления творческого воображения у дошкольников относит оригинальность выполнения детьми творческих задач и использование образов, при котором образы одних объектов применяются в качестве деталей для построения других [Дьяченко, Лаврентьева, 2001]. Л.И. Полтавцева отметила взаимосвязь темперамента и творческих способностей: беглость зависит от характеристик темпераментной активности (пластичность и темп) и эмоциональной чувствительности в предметной среде, а гибкость – от социальной эмоциональной чувствительности и индекса общей активности [Полтавцева, 1997]. Отмечается роль бессознательных процессов в творчестве, исследуется функциональная асимметрия мозга С.М. Бондаренко и др. [Бондаренко, 1974].

Разделяем позицию А.В. Запорожца, который считает, что к концу дошкольного возраста заметно усиливается роль подражания взрослому. Речь идет не о внешнем копировании рисунка действия другого человека, а об активном подражании его поведению. Между взрослым и ребенком возникает специфический «обмен возможностями». Обогащение созидательного

¹ Каштымова И.М. Креативность школьников: психосемиотический подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 2009. 529 с.

потенциала ребенка становится условием творческого роста взрослого, и наоборот. Благодаря этому между ними устанавливается подлинная социально-творческая общность. Видимо, такая «доверчивая исполнительность» во многом благоприятствует усвоению креативных образцов [Запорожец, 1986].

Роли позитивного образца педагога в формировании креативных способов поведения посвящены труды современных исследователей: А.В. Запорожца, Г.В. Ожигановой, В.Н. Дружинина, Н.В. Хазратовой. Эта проблема достаточно теоретически разработана.

На наш взгляд, особую роль в развитии креативности воспитанников играют личность воспитателя и его социальные установки. Под установкой личности мы понимаем позицию, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление [Рубиштейн, 2002]. Именно социальные установки воспитателя задают ориентир профессиональной деятельности по отношению к воспитанникам, к себе как субъекту педагогической деятельности и к учебно-воспитательному процессу в целом.

В известной диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности В.А. Ядова вполне обоснованно и логично выстроена иерархия социальных установок по критерию социальной значимости их объектов [Ядов, 1975]. Но не менее логично признать, что для каждого отдельного индивида существует собственная, субъективная иерархия социальных установок по критерию их психологической значимости толь-

ко для него, которая не всегда совпадает с общественно признанной иерархией.

В свою очередь, психологически значимые установки формируются на основании предварительного социально-психологического опыта, регулируют поведение личности, выступают стабилизатором и придают поведению некоторую устойчивость. Ведь каждая установка характеризуется валентностью (она может быть положительной или отрицательной), может выступать и своего рода ограничителем эффективности личности и, наоборот, ее «генератором». Не стоит забывать, что социальные установки могут преобразовываться в процессе человеческого общения, а также социального взаимодействия, например, «воспитатель – воспитанник».

Анализ психолого-педагогической литературы и практической деятельности дошкольных образовательных учреждений позволяет сделать вывод о том, что анализ ситуации трансформации персональной креативности транзитом через установку от воспитателя к ребенку не зафиксирован.

На данный момент нет однозначного и исчерпывающего ответа на вопрос о взаимосвязи установки на креативность и уровня креативности воспитателей.

Результаты исследования. В настоящей статье мы представляем результаты изучения установок воспитателей на креативность, особенностей творческой личности (любопытность, воображение, сложность и склонность к риску), а также взаимосвязь данных характеристик.

После обработки данных диагностики личностной креативности Е.Е. Туник мы получили следующие результаты.

Таблица 1

Средние значения личностных показателей креативности у воспитателей

Table 1

Mean values of personal indicators of creativity in educators

Показатели	$\bar{x} \pm \delta$	Максимум по шкале
Склонность к риску	13,8 ± 3,9	26
Сложность	12,9 ± 3,7	26
Любопытность	12,5 ± 5,7	24
Воображение	9,3 ± 4,8	24

При оценке личностных факторов креативности, как видно из табл. 1, наибольшее значение наблюдается по показателю «склонность к риску», а наименьшее – по шкале «воображение». Разброс значений по всем показателям примерно одинаков, что указывает на отсутствие большого различия между испытуемыми. В целом испытуемых по выраженности личностных свойств можно охарактеризовать как предпочитающих риск и обладающих слабым воображением.

Для всей выборки общий суммарный показатель креативности варьирует от 22 до 73 баллов.

Чем выше оценка человека, испытывающего позитивные чувства по отношению к себе, тем более творческой личностью, любознательной, с воображением, способной пойти на риск и разобратся в сложных проблемах, он является. Все респонденты распределились на две группы с низким (46,2 %) и средним (53,8 %) уровнями развития креативности, а показателей высокого уровня не наблюдалось ни у кого.

При обработке результатов опросника установок на креативность учитывалась сформированность 10 установок.

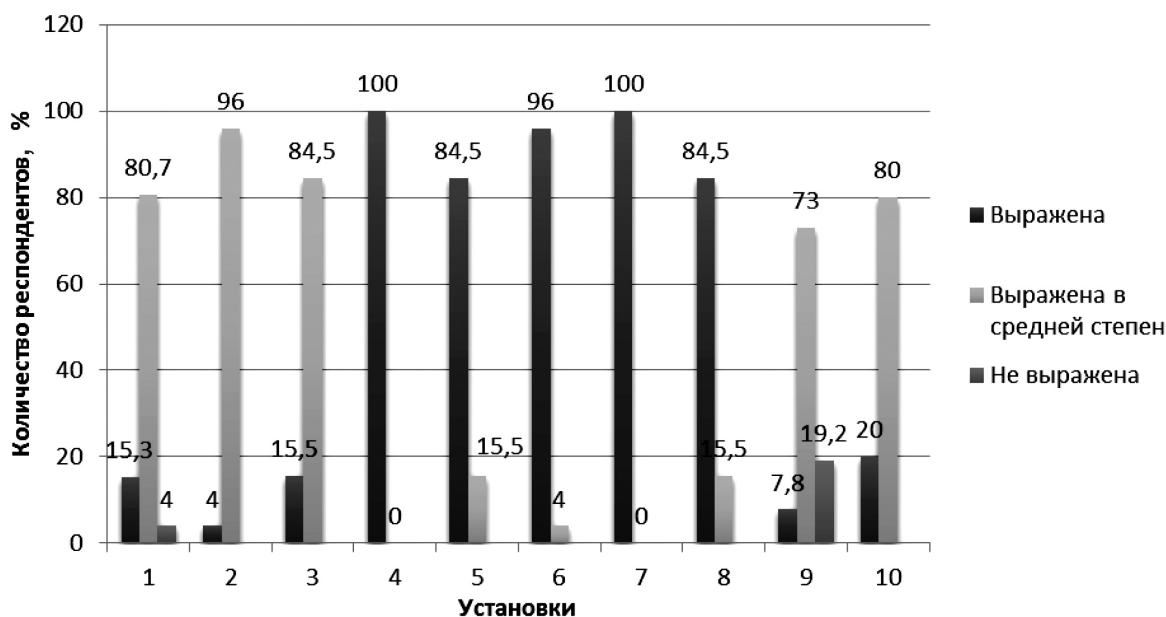


Рис. Частота встречаемости установок на креативность у воспитателей, %

Fig. The frequency of settings occurrence to creativity among educators, %

Условные обозначения

1. Установка на регламентацию деятельности воспитанников.
2. Установка на развитие персональной креативности.
3. Размытость установки.
4. Установка на создание условий для подражания творческому поведению.
5. Установка на формирование условий развития креативности.
6. Установка на адекватность восприятия и понимания воспитанников.
7. Установка на самосовершенствование в процессе обучения.
8. Установка на демократический стиль обучения воспитанников.
9. Установка на развитие воспитанников (гуманистическая направленность воспитателя).
10. Установка на индивидуализацию педагогической деятельности и эмоциональную поддержку воспитанников.

В результате анализа установок по степени выраженности они распределились в следующем порядке (рис.).

Первый блок (установка выражена): «Установка на создание условий на подражание твор-

ческому поведению»; «Установка на формирование условий развития креативности»; «Установка на адекватность восприятия и понимания воспитанников»; «Установка на самосовершенствование в процессе обучения»; «Установка на

демократический стиль обучения воспитанников». Воспитатели со средней степенью выраженности этих установок составляют незначительную долю (15,5 %), нет респондентов, у которых установка не выражена.

Второй блок (средняя степень выраженности установки): «Установка на развитие персональной креативности»; «Размытость установки»; «Установка на индивидуализацию педагогической деятельности и эмоциональную поддержку воспитанников». Воспитателей, у которых установки сформированы – меньше (15,3, 15,5, 20 % соответственно), отсутствуют те, у которых установка не выражена.

Третий блок (установка выражена / средняя степень выраженности / установка не выражена): «Установка на регламентацию деятельности воспитанников»; «Установка на развитие воспитанников». У опрошенных респондентов доминируют установки, выраженные в средней степени, у незначительно числа установки выражены, а также зафиксированы респонденты, у которых установка не выражена.

В целом данную группу респондентов характеризует мотивация на формирование условий развития креативности, но в связи с дефи-

цитом сформированности у воспитателей установок на развитие воспитанников им не удастся оптимально подобрать формы и методы работы для развития креативности. Можно сказать, что у большинства педагогов педагогическая позиция формирования креативности не определена (в 8 установках из 10 присутствуют показатели выраженности в средней степени).

С одной стороны, у таких педагогов наблюдается авторитарная тенденция в общении с воспитанниками, действия в рамках традиционного педагогического образца из XX века. С другой – они создают позитивную атмосферу в коллективе, не ограничивая детей в выборе инструментов для решения возникающих задач, что обеспечивает возможность выбора и самостоятельной постановки ребенком проблемы, интересующей его.

Следовательно, педагоги знают, какие условия необходимы для творческого развития детей, но не знают, как такие условия создать.

Далее мы определили тесноту и статистическую значимость возможной корреляционной связи между установками на креативность и показателями личностной креативности воспитателей (табл. 2).

Таблица 2

Величины значимых корреляций личностных характеристик креативности с установками на креативность воспитателей

Table 2

Values of significant correlations of creativity personal characteristics with educators' settings to creativity

Показатели личностной креативности	Установка на формирование условий развития креативности	Установка на адекватность восприятия и понимания воспитанников	Установка на развитие воспитанников
Склонность к риску	,470*	,402*	-
Любознательность	,416*	,434*	-
Сложность	,587**	,407*	-
Воображение	-	-	-,485*
Общий	,473*	,453*	-

Самую тесную статистически значимую положительную корреляционную связь показывает такая личностная характеристика креативности, как «сложность». Это связь с установкой на формирование условий развития креативности.

Воспитатели, предпочитающие сложные идеи, трудные задачи, любящие изучать что-то без сторонней помощи, проявляют настойчивость и создают условия для развития креативности дошкольников в процессе своей воспитательно-

образовательной деятельности. Хочется отметить, что у респондентов не наблюдалось высоких баллов по характеристике «сложность». Наибольшую долю составили воспитатели со средним показателем 69, низкий балл у 31 %.

Личностные показатели креативности «склонность к риску», «любопытность», «сложность» имеют положительную корреляционную связь с установками воспитателей на формирование условий развития креативности и адекватность восприятия и понимания воспитанников. Следовательно, можно утверждать, что педагоги, склонные к риску (в данном контексте эта характеристика рассматривается как уверенность в собственных силах и способностях, склонность братья за новые дела, ориентация на достижение успеха), любопытные стремятся формировать условия для развития креативности каждого воспитанника.

У опрошенных воспитателей личностная характеристика креативности «воображение» имеет отрицательную корреляционную связь (-,485*) с установкой на развитие воспитанников, то есть педагоги с развитым воображением регламентируют деятельность воспитанников при решении творческих задач сообразно с собственными идеями, ограничивая свободу выбора детьми способа реализации творческого потенциала. В нашем исследовании более половины имеют низкие показатели (57 %), остальные имеют средние показатели, высокие отсутствуют, то есть педагоги, сами не обладая развитым воображением, стремятся развивать детей, демонстрируя гуманистическую направленность и создавая обстановку свободной деятельности при решении творческих задач, доверяя детям сделать то, к чему не чувствуют себя способными.

Заключение

1. Для всей выборки общий суммарный показатель креативности варьирует от 22 до 73 баллов: респонденты распределились на две группы с низким (46,2 %) и средним (53,8 %) уровнями развития креативности, показатели высокого уровня отсутствуют. По выраженности личностных свойств испытуемых можно охарактеризовать как предпочитающих риск и обладающих

слабым воображением. Разброс значений по всем показателям примерно одинаков, что указывает на отсутствие большого различия между испытуемыми.

2. У большинства педагогов педагогическая позиция неопределенна (в 8 установках из 10 присутствуют показатели выраженности в средней степени). Педагоги знают, какие условия необходимы для творческого развития детей, но не знают, как создать такие условия.

3. Самую тесную статистически значимую положительную корреляционную связь показывает такая личностная характеристика креативности, как «сложность» с установкой на формирование условий развития креативности. У респондентов наибольшую долю составили воспитатели со средним показателем «сложность» 69 %, низкий балл у 31 %. Воспитатели скорее склонны использовать шаблоны, регламентировать предметную активность детей, «объяснить и показать» в силу предпочтения стандартных задач и решений.

4. Личностные показатели креативности «склонность к риску», «любопытность», «сложность» имеют положительную корреляционную связь с установками воспитателей на формирование условий развития креативности и адекватность восприятия и понимания воспитанников. По результатам исследования воспитателей можно охарактеризовать как ориентированных на контроль инициативы дошкольников.

5. У опрошенных воспитателей личностная характеристика креативности «воображение» имеет отрицательную корреляционную связь (-,485*) с установкой на развитие воспитанников, что при низких показателях воображения является положительным фактором, так как педагоги дают возможность детям выполнять творческие задания самостоятельно.

Полученные результаты показывают, что креативность является дефицитным личностным качеством для педагогических работников дошкольных учреждений.

Пока это предварительное исследование, требующее более развернутого подтверждения на большей выборке респондентов. Планирует-

ся увеличить выборку воспитателей и на основе изучения их установок и показателей личностной креативности разработать программу, способствующую формированию установок на креативность практикующих воспитателей ДОУ.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Мирозренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2016. № 4. С. 162–168.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / ред. Я.А. Пономарев. М.: Наука, 1983. С. 182–195.
3. Бондаренко С.М. Урок творчество учителя. М.: Знание, 1974. 64 с.
4. Гилфорд Дж.П. Природа человеческого интеллекта. Нью-Йорк: Мак Гроу-Хилл, 1967.
5. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное наследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. № 4. С. 83–93.
6. Дьяченко О.М. Лаврентьева Т.В. Психологическое развитие дошкольников. М., 2001. 128 с.
7. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 318 с.
8. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 390 с.
9. Керженцева А.В. Креативность как личностная характеристика учителя. Нальчик, 2011. 242 с.
10. Кожуховская А.С. Разработка опросника измерения установок на креативность у учителей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 235–242.
11. Коточигова Е.В. Особенности креативности ребенка-дошкольника // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2015. № 1.
12. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
13. Полтавцева Л.И. Темперамент как предпосылка творческих способностей // Журнал высш. нерв. деятельности. 1997. № 3. С. 451–459.
14. Ратушная С.В. Развитие креативности детей в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения // Омский научный вестник. Омск, 2009. С. 156–160.
15. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека М.: Группа «Прогресс», «Универсум», 1994. 261 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 705 с.
17. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. М.: Педагогическое общество России, 1999. 220 с.
18. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: УПМ, 1997. 65 с.
19. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
20. Яголский С.Р. Психология креативности и инновации. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2007. 157 с.
21. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 107–112.
22. Mednick S.A. The associative basis of the creative process // Psychological Review. 1962. Vol. 69. P. 220–232.
23. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and learning. 1965. P. 663–679.
24. Torrance E.P. Understanding creativity: where to start? // Psychological inquiry. 1993. Vol. 4, № 3. P. 232–234.

CORRELATION OF THE KINDERGARTEN EDUCATORS' CREATIVITY LEVEL WITH THEIR ABILITY TO SET CREATIVITY IN CHILDREN

M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

A.S. Kondrashova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The sphere of modern preschool education requires new competencies from the educator. A successful pedagogue of the XXI century is significantly different from his colleague of the XX century. And matter is not only in the usage of in the use of information technologies which nowadays are included in the maximum of life situations but it also concerns the personality of a specialist working with today' preschoolers.

The problem of professional successfulness of a pedagogue-educator is particularly acute today. In the theory and practice of education, alongside with the search for new methods and technologies the image of a new educator is being sought. In our opinion, the core of this image must be creativity as a particular personality characteristic [Kerzhentseva, 2011]. Only a creative educator, being an object of imitation for pupils, can be conducive to the development and manifestation of their own creativity. Only a creative person can develop a setting for creativity, only if this person has such a bias and is able to put it into effect, his or her educatee will follow the educator.

The purpose of the article is to identify and characterize the peculiarities of correlation between the ability of pedagogues to set creativity in their charges and the level of their own creativity.

The methodology of the research is grounded on the subject-activity approach of K.A. Abulkhanov-Slavskaya, and dispositional concept of regulating social behavior of the personality by Yadov. When assessing personal characteristics of creativity, the diagnostics of personal creativity by E.E. Tunic was used, To measure settings for creativity – the authors used their own "Questionnaire for setting measuring" based on R. Likert's scale. In the pilot study 26

educators who work with children of senior preschool age in kindergartens of Krasnoyarsk were involved.

Results. The respondents were divided into two groups with low (46,2 %) and medium (53,8 %) levels of creativity development, high-level indicators were absent. Having analyzed personality characteristics of the testees, the authors described them as ones who preferred risk but possessed rather weak imagination. Personality indicators of creativity, namely, "inclination to risk", "curiosity", "complexity" have a positive correlation with the educators' setting on the formation of conditions for the development of creativity and the adequacy of perception and understanding of children, "imagination" has a negative correlation (-, 485 *) with the setting on the development of preschoolers.

Conclusion. The authors concluded that for the respondents engaged in the experiment medium and low levels of creativity development are characteristic. This, on the one hand, makes them inclined to demonstrating patterns and models regulating substantive work and controlling the educatees' activities in the situations in which the educators feel themselves to be quite on a strong note, but , on the other hand, a low level of their own imagination stimulates them to set up situations in which their charges would feel free solving creative problems, and the educators would entrust the children to do what they themselves do not feel capable of doing (cannot). Most educators do not have a defined the pedagogical position for creativity development: they know the conditions necessary for children's creative development , but do not know how to create such conditions.

Key words: *setting, creativity, bias to risk, curiosity, imagination, indicators of creativity, correlation, educator.*

References

1. Abulkhanova K.A. The world-view meaning and significance of the category of the subject // Bulletin of the Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University. Krasnoyarsk, 2016. No. 4. P. 162–168.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Intellectual activity as a psychological aspect of creativity study // Research problems of psychology of creativity / D.B. Theophany; Ed. Ya.A. Ponomarev. M.: Nauka, 1983. P. 182–195.
3. Bondarenko S.M. Lesson in creativity of the teacher. M.: Knowledge, 1974. 64 p.
4. Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York: McGraw Hill, 1967.
5. Druzhinin V.N., Khazratova N.V. Experimental inheritance of shaping influence of the microenvironment on creativity // Psychological journal. 1994. No. 4. P. 83–93.
6. Dyachenko O.M. Lavrentieva, T.V. Psychological development of preschool children. M., 2001. 128 p.

7. Zaporozhets A.V. Mental development of the child // Selected psychological works: In 2 vol. M.: Pedagogika, 1986. T. 1. 318 p.
8. Ilyin E.P. Psychology of creativity, creativity, giftedness. St. Petersburg: Peter, 2009. 390 s.
9. Kerzhentseva A.V. Creativity as a personal characteristic of the teacher. Nalchik, 2011. 242 p.
10. Kozhuhovskaya A.S. Development of a questionnaire for measuring attitudes toward creativity among teachers // Vestnik of the Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University. 2012. No. 4 (22). P. 235–242.
11. Kotochigova E.V. Features of a Preschool Child Creativity // Education and Teaching of Younger Children. 2015. No. 1.
12. Maslow A. Motivation and personality. SPb.: Eurasia, 1999. 478 p.
13. Poltavtseva L.I. Temperament as a prerequisite for creative abilities // Journal of Higher Education. Journ. of h. nerve. s. activity. 1997. No. 3. P. 451–459.
14. Ratushnaya S.V. Development of creativity of children in the educational process of preschool educational institutions // Omsk Scientific Bulletin: Scientific Journal. 2009. P. 156–160.
15. Rogers K. A look at psychotherapy. The formation of man. M.: Progress Group, Universum, 1994. 261 p.
16. Rubinshtein S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter, 2002. 705 p.
17. Savenkov A.I. Children's giftedness: development by means of art. M.: Pedagogical Society of Russia, 1999. 220 p.
18. Tunik E.E. Psycho-diagnostics of creative thinking. Creative tests. SPb.: UPM, 1997. 65 p.
19. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Socio-psychological diagnosis of individual and small groups development. M., Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2002. 490 p.
20. Yagolsky S.R. Psychology of Creativity and Innovation. M.: The Publishing House of the Higher School of Economics, 2007. 157 c.
21. Yadov V.A. About dispositional regulation of social behavior of the person // Methodological problems of social psychology. M., 1975. P. 107–112.
22. Mednick S.A. The associative basis of the creative process // Psychological Review. 1962. Vol. 69. P. 220–232.
23. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and learning. 1965. P. 663–679.
24. Torrance E.P. Understanding creativity: where to start? // Psychological inquiry. 1993. Vol. 4, No. 3. P. 232–234.

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ И СОГЛАСОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ГРАНИЦ В ПАРЕ С ПОМОЩЬЮ АРТ-ГЕШТАЛЬТПОДХОДА

Т.В. Скутина (Красноярск, Россия)

Е.М. Петроградова (Красноярск, Россия)

Е.А. Скрипченко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Исследование посвящено проблеме психологической помощи паре в согласовании личностных границ партнеров. В статье представлена и обоснована разработанная авторами арт-гештальтметодика «Психологические границы в паре» с точки зрения ее содержания и процесса работы с ней.

Описание методики. Методика «Психологические границы в паре» предназначена для организации исследования партнерами наличных и желаемых границ в пространстве пары через символические формы самовыражения, а именно отображение визуальных образов с целью создания условий для осознания партнерами своих потребностей и границ, особенностей их функционирования через изображение индивидуальных образов пространства пары.

Результаты. Полученные результаты исследования показали, что создание рисунка физической территории, на которой пара проживает, с выделением цветом «твоего», «моего» и «нашего» пространства помогает «воплотить», вынести вовне субъективный образ границ психологического пространства – сделать его видимым как для себя, так и для других, сделать предметом осознания, исследования и диалога. Это позволяет партнерам осознать представле-

ние друг друга о личностных границах в пространстве пары; обнаружить сходства и различия в этих представлениях; осознать потребности свои и партнера в том или ином устройстве границ. При этом большей активности по прояснению устройства границ партнера, его оснований и потребностей соответствует достижение более дифференцированного понимания границ партнера.

Заключение. Сочетание вербальной коммуникации, инициируемой, поддерживаемой и направляемой консультантом с образно-символическими способами самовыражения и коммуникации через рисунок открывает возможности паре построить видимую модель психологических границ в их паре и экспериментировать с ней в поисках удовлетворяющей конфигурации. Так как на передний план выступают собственный поиск и творческое выражение своего внутреннего состояния, то данный вид практики может способствовать процессу дифференциации и анализа своего состояния, пониманию отношения партнера к происходящему в паре.

Ключевые слова: психологические границы в паре, личностные границы, межличностные отношения, арт-гештальтподход, методики арт-гештальттерапии, арт-гештальт.

Постановка проблемы. Темы устройства и функционирования психологического пространства личности и пространства межличностных отношений проявляются в запросах консультативной психологической практики. Современные исследования предоставляют информацию о различных трудностях в согласовании личного пространства в паре, о балансе интенсивной психологической близости в союзе и сохранении собственных границ [Хачатрян, 2014; Белогай, 2010; Белогай, Зульба-

харова, 2009; Антонов, 2007; Богданова, 2003; Arpel, 2015].

Анализ исследований и разработок по данной теме показывает, что для построения удовлетворяющих отношений важное значение имеет осознание партнерами маркеров психологического пространства и личностных границ друг друга [Цветкова, 2016; Небыкова, 2014; Hollist et al., 2007].

Мы полагаем, что специально организованная коммуникация партнеров, опосредованная

созданием рисунков, создает условия в ситуации консультирования для осознания наличного и желаемого устройства границ своих, общих и партнера; выяснения отношения друг друга к определенному положению границ; исследования потребностей в той или иной их конфигурации; и поиска в диалоге удовлетворяющего пару баланса.

Методология работы. В качестве наиболее подходящего для решения этих задач был выбран арт-гештальтподход, опирающийся на теорию и методологию гештальттерапии и принципы, практику применения художественных средств самовыражения в арт-терапии и открывающий широкие возможности организации гештальтэксперимента арт-средствами (Долгополов, 2015); [Скутина, 2015].

Гештальттерапия – это экзистенциальный, экспериментальный подход в психотерапии и консультировании, который ставит целями расширение осознанности человека, достижение большей внутриличностной целостности, наполненности и осмысленности жизни [Гингер, 2010; Голдобин, 2015].

Мы опирались на представление о психологических границах личности как подвижных, динамических образованиях, амбивалентных по своей природе, благодаря которым формируется способность как к внешнему различению «Я – другой», так и к внутренней дифференциации «Я – не я»; а территориальные границы понимали как предметы и пространство, которые определяются личностью как «мои», обладают значимостью для нее, наделены смыслами и защищаются ею [Робин, 2015; Перлз, Гудмен, 2004].

Экспериментирование с образно-символическими формами, в данном случае создание рисунка-разметки физической территории, на которой пара проживает, представляет возможность для реализации таких функций символа, как отреагирование и экспликация переживаний, интеграция опыта и прогнозирование активности. Рисунки выступали как символические репрезентации внутреннего мира – как образы и действия, наделенные личностным смыслом самого клиента, имеющие значение выражения того, что ранее не было выражено по тем или

иным причинам [Цыбуля, 2013; Спаньоло Лобб, 2014; Ван Ден Хювель, 2011].

Работа с методикой «Психологические границы в паре» – создание рисунка физической территории, на которой пара проживает, с выделением цветом «твоего», «моего» и «нашего» пространства. Необходимые материалы для работы: листы белой бумаги формата А4, А3; краски (акварель или гуашь); кисти.

На первом этапе работы каждый участник пары индивидуально изображает свое представление об устройстве границ психологических пространств в территориальных областях дома. Затем изображает желаемое устройство границ психологических пространств. На втором этапе организовывается совместная работа: изучение рисунков друг друга и обмен чувствами, мыслями, отношением которые они вызывают. Консультант инициирует исследования потребностей друг друга в определенном устройстве личного пространства и способов их обозначения в пространстве пары. На третьем этапе участники пары обсуждают и изображают совместный рисунок жизненного пространства, отражающий удовлетворяющие обоим границы психологических пространств. Происходит обсуждение опыта, завершение работы. При этом в процессе работы психолог-консультант организует и поддерживает диалог, открытость и ясность посланий друг другу.

Результаты. Мы работали с парами, которые не имеют детей и проживают на одной территории до двух лет вместе. Участники исследования обратились за консультацией по поводу разногласий в их отношениях. Их возраст – от 20 до 30 лет. В работе приняло участие 17 пар (34 человека), 13 пар (26 человек), которые после первичной консультации на выявление запроса вошли в выборку по работе с разработанной методикой. Дополнительно в пилотаже для корректировки процедуры участвовало еще 6 пар (12 человек). Участники исследования не имели опыта работы с психологом. Были получены следующие результаты.

1. С помощью контент-анализа мы установили, что у большинства участников после работы с методикой увеличилось число смысло-

вых единиц речи в трех категориях: «устройство границ своего психологического пространства», «границы психологического пространства партнера», «границы психологического пространства пары». Анализ «оси значимости» непараметрического W -критерия Вилкоксона по этим категориям показал, что полученные величины попадают в зону значимости. Следовательно, можно утверждать, что зафиксированные изменения по данным категориям не случайны и значимы ($T_{emp} = 56; 5; 16, p < 0.05$).

2. По полученным данным можно заметить, что у большего числа пар *изменения в вербализации представлений происходят синхронно у обоих партнеров*. Значимые изменения у обоих партнеров в представлениях про собственные границы выявлены в 8 из 13 пар, а про границы партнера и про пространство пары – у обоих партнеров в 10 из 13 пар.

3. Была *зафиксирована положительная связь средней силы между вербализованными представлениями об устройстве психологических границ партнера и интенсивностью процесса исследования потребностей, способов их предъявления друг другу* (корреляция Спирмена, $r_s = 0.567, p < 0.05$), то есть чем выше была активность участника в отношении прояснения устройства границ пространства партнера, его потребностей, способа их предъявления, тем больше высказываний про эту сферу своего партнера демонстрировал рассматриваемый участник на материале работы с рисуночной методикой и тем дифференцированнее описывал это понимание.

4. Обратная связь от участников была получена спустя 2–4 месяца. Участники охотно пошли на контакт и отмечали изменения в их личной жизни в положительную сторону. 10 опрошенных пар рассказали о содержательных изменениях в пространстве их отношений. Эти *изменения трактуются как позитивные, касаются новых способов взаимодействия, продолжительности взаимодействия друг с другом и наполненности совместной жизни разными событиями*.

Таким образом, мы можем фиксировать следующие результаты нашей работы с методикой «Психологические границы в паре»: соз-

дание рисунка физической территории, на которой пара проживает, с выделением цветом «твоего», «моего» и «нашего» пространства позволяет «воплотить», вынести вовне субъективный образ границ психологического пространства – сделать его видимым как для себя, так и для других, сделать предметом осознания, исследования и диалога. Это помогает партнерам осознать представление друг друга о личностных границах в пространстве пары; обнаружить сходства и различия в этих представлениях; осознать потребности свои и партнера в том или ином устройстве границ. При этом большей активности по прояснению устройства границ партнера, его оснований и потребностей соответствует достижение более дифференцированного понимания границ партнера.

Участники стали проявлять большую инициативу во взаимодействии друг с другом, предлагают различные совместные творческие действия в отношении материала методики. Они продемонстрировали способ коммуникации, в котором обнаруживаются большая дифференциация, вербализация и более подробное описание собственных чувств и отношения к материалу. Демонстрируют осознанность событий из их личной жизни и своего отношения к ним. Приводят больше примеров ситуаций в контексте работы с рисуночной методикой, раскрывая значение образов и своих чувств, которые они вызывают.

Заключение. Проведенное исследование показало, что работа с методикой открывает возможность участникам пары достичь более удовлетворяющего баланса дифференциации и интеграции в пространстве их отношений. Так как на передний план выступает собственный поиск и творческое выражение своего внутреннего состояния, то данный вид практики может способствовать процессу осознания и анализа своего состояния, пониманию отношения своего партнера к происходящему в паре. Сочетание вербальной коммуникации, иницируемой, поддерживаемой и направляемой консультантом с образно-символическими способами самовыражения и коммуникации через рисунок, открывает возможности построить видимую модель психо-

логических границ в паре и экспериментировать с ней в поисках удовлетворяющей конфигурации.

Библиографический список

1. Антонов А.И. Социология семьи: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2007. 640 с.
2. Белогай К.Н., Зульбухарова О.Р. Психологические аспекты незарегистрированных браков в период ранней взрослости // Вестник Кемеровского государственного университета. 2009. С. 66–71.
3. Белогай К.Н. Психологические задачи брака и факторы стабильности супружеских отношений // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 3 (43). С. 21–26.
4. Богданова Л.П., Щукина А.С. Гражданский брак в современной демографической ситуации // Социологические исследования. 2003. № 7. С. 100–105.
5. Ван ден Хювель М., Хаст С. Материалы к семинару «Работа с парами». 2011.
6. Гингер С. Гештальт: искусство контакта / пер. с англ. Т.А. Ребеко. Изд. 2-е. М.: Академический Проект; Культура, 2010. 191 с.
7. Голдобин Е.С. Проблема границ ответственности как проблема сущности и границ «Я» // *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*. 2015. № 2 (2). С. 70–75.
8. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности: монография. М.: Прометей, 2005. 312 с.
9. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
10. Небыкова С.В. Способы разрешения супружеских конфликтов в молодой семье // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2014. № 1(9). С. 45–50.
11. Перлз Ф., Гудман П., Хефферлин Р. Практикум по гештальттерапии. М., 2005. 240 с.
12. Перлз Ф., Гудмен П. Теория гештальттерапии общегуманитарных исследований. 2004. 379 с.
13. Польстер И., Польстер М. Интегрированная гештальттерапия. М.: КЛАСС, 2003. 326 с.
14. Робин Ж.-М. Быть в присутствии другого. Этюды по психотерапии. М., 2015. 320 с.
15. Скутина Т.В. Арт-не-терапия: пробы границ жанра // Методологические основы арт-терапии в гештальтподходе: учеб.-метод. материалы / под ред. Н. Долгополова. М., 2015.
16. Спаньоло Лобб М. Настоящее для будущего в психотерапии. М., 2014. 378 с.
17. Тиводар А.Р. Субъективное благополучие как одна из характеристик со-бытия супружеской пары // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 3-41. С. 138–144.
18. Хачатрян Л.А. Тенденции изменения современной российской семьи // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2014. № 1(4). С. 111–120.
19. Цветкова Н.А. Консультирование семьи в трудных жизненных ситуациях // Развитие личности. 2016. № (2). С. 157–178.
20. Цыбуля В.И. Функции символа в психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2013. С. 158–173.
21. Штейнбах Х.Э., Еленский В.И. Психология жизненного пространства. СПб.: Речь, 2004. 179 с.
22. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2005. 333 с.
23. Appel I. & Shulman S. The Role of Romantic Attraction and Conflict Resolution in Predicting Shorter and Longer Relationship Maintenance Among Adolescents. *Archives of Sexual Behavior*. 2015. № 1(1). P. 777–782.
24. Balfour A., Lanman M. An evaluation of time-limited psychodynamic psychotherapy for couples: A pilot study // *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2012. № (85). P. 292–309.
25. Hollist C.S., Miller R., Falceto O.G., and Fernandes C.L.C. Marital Satisfaction and Depression: A Replication of the Marital Discord Model in a Latino Sample. Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies. 2007. P. 485–498.

STUDY AND HARMONIZATION OF PERSONAL BORDERS IN ART GESTALT APPROACH TO PAIRS

T.V. Skutina (Krasnoyarsk, Russia)

E.M. Petrogradova (Krasnoyarsk, Russia)

E.A. Skripchenko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and Purpose. The Study is focused on the psychological assistance to partners in harmonizing their personal boundaries. The art-gestalt methodology of settling "Psychological boundaries in couples", from the viewpoint of its content and process of work using it are presented and substantiated in the article.

Methodology. The methods presented in "Psychological boundaries in couples" are intended for organizing the study by the partners of the existing boundaries and the desirable ones in the couple's space making use of symbolic forms for self-expression. Namely, it means the reflection of visual images with the aim of creating such conditions by the partners themselves that they would be able to comprehend their needs and boundaries, peculiarities of their functioning by representing individual images of their space.

Results. The results obtained in the course of the research showed that the creation of the picture of the partners' physical territory, on which they live, through singling out in colours "your", "my" and "our" space helps to materialize, to extrapolate into reality the subjective image of psychological space boundaries, that is to make it perceptible for yourselves as well as for others, to make it the object of conscious awareness, research and dialogue. "to interpret," to find out a subjective image of the boundaries of psychological space and

to make it visible for yourself as well as for others, to make it the subject of awareness, research and dialogue. This allows the partners to understand each other's concepts of their personal boundaries in their couple's space, to reveal similarities and differences in these concepts, to understand their needs in arranging properly their boundaries. Besides the partners become aware of the fact that the more actively they are trying to achieve proper understanding of their boundaries, the sooner they will normalize their relations.

Conclusions. The combination of verbal communication which is initiated, supported and directed by the consultant with the usage by the partners of image-symbolic methods for self-expression and communication on the basis of a picture- pattern give the couple an opportunity to build a visual model of psychological boundaries in the couple and provides them with the possibility to experiment with it searching for a suitable configuration. As their own search and creative expression of inner condition come to the front, this kind of practice may encourage the process of differentiation and analysis of the couple's condition, comprehending their partner's attitude to the current developments inside their couple space.

Key words: *psychological boundaries of the couple, personality boundaries, interpersonal relations, art-gestalt, art-gestalt approach, art-gestalt therapy techniques.*

References

1. Antonov A.I. Sociology of the family / Textbook. 2nd ed., revised and additional. M.: INFRA-M, 2007. 640 p.
2. Belogay K.N., Zulfukharova O.R. Psychological aspects of unregistered marriages during early adulthood // Bulletin of KemSU, 2009. P. 66–71.
3. Belogay K.N. Psychological tasks of marriage and factors of stability of matrimonial relations // Bulletin of Kemerovo State University. 2010. № 3 (43). Pp. 21–26.
4. Bogdanova L.P., Shchukina A.S. Civil marriage in the modern demographic situation // Sociological research. 2003. No. 7. S. 100–105.
5. Van den Hyvel, M., Hast, S. Seminar materials «Working with couples», 2011.
6. Ginger S. Gestalt: the art of contact / Trans. with English. T.A. Rebeko. Ed. The 2 nd. Moscow: Academic Project; Culture, 2010. 191 p.
7. Goldobin E.S. The problem of boundaries of responsibility as a problem of the essence and boundaries of the «I» // Pedagogy & Psychology. Theory and practice, 2015. No. 2 (2). FROM. 70–75.
8. Nartova-Bochaver S.K. A sovereign man: a psychological study of the subject in his being. St. Petersburg: Peter, 2008. 400 p.

9. Nartova-Bochaver S.K. Psychological space of personality: monograph. M.: Prometheus, 2005. 312 p.
10. Nebycova S.V. Ways to resolve marital conflicts in a young family. Bulletin of Khakass State University named after N.F. Katanov, 2014, 1 (9). P. 45–50.
11. Perls F., Goodman P. Gestalt therapy theory in general humanitarian studies, 2004. 379 p.
12. Perls F., Goodman P., Hefferlin R. Workshop on Gestalt Therapy / Frederick Perls, Paul Goodman, Ralph Hefferlin. M., 2005. 240 s.
13. Polster I. Integrated Gestalt Therapy / I. Polster, M. Polster. M.: CLASS, 2003. 326 p.
14. Robin J.-M. To be in the presence of another. Etudes on psychotherapy. M., 2015. 320 with.
15. Skutina T.V. Art – non-therapy: sampling of genre boundaries // Methodological foundations of Art therapy in the gestalt approach. Educational and methodological materials / Edited by N. Dolgoplova. M., 2015.
16. Spagnolo Lobb, M. The Present for the future in psychotherapy. M., 2014. 378 p.
17. Tivodar A.R. Subjective well-being as one of the characteristics of co-existence of a married couple // Bulletin of the University of the Russian Academy of Education. 2008. No. 3–41. P. 138–144.
18. Khachatryan L.A. Trends in the Modern Russian Family. Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology. 2014, 1 (4). P. 111–120.
19. Tsvetkova N.A. Family counseling in difficult life situations // Personality development. 2016, (2). P. 157–178.
20. Tsybulya I.I. Character Functions in Psychotherapy // Journal of Consultative Psychology and Psychotherapy. 2013. P. 158–173.
21. Steinbach H.E., Elensky V.I. Psychology of living space. SPB: SPEECH, 2004, 179 p.
22. Eidemiller E.G., Dobryakov I.Ya. V., Nikolskaya I.M. Family diagnosis and family psychotherapy. SPb.: Speech, 2005. 333 p.
23. Appel I. & Shulman S. The Role of Romantic Attraction and Conflict Resolution in Predicting Shorter and Longer Relationship Maintenance Among Adolescents. Archives of Sexual Behavior, 2015, 1(1). P. 777–782.
24. Balfour A., Lanman M. An evaluation of time-limited psychodynamic psychotherapy for couples: A pilot study. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 2012, (85). P. 292–309.
25. Hollist C.S., Miller R., Falceto O.G. and Fernandes C.L. C. Marital Satisfaction and Depression: A Replication of the Marital Discord Model in a Latino Sample. Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies, 2007. P. 485–498.

УДК 81'2

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ

А.Д. Васильев (Красноярск, Россия)

С.П. Васильева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Статья посвящена краткому описанию некоторых насущных проблем, имеющих в области социолингвистики как особого раздела языкознания, предопределяющегося социальной природой языка.

Цель: опираясь на собственный исследовательский опыт, обозначить перечень проблем наиболее востребованных направлений современной социолингвистики, в сфере которой находятся разноаспектные исследования социально стратифицированной вербальной коммуникации.

Результаты исследования. Традиционные проблемы, обозначенные в 60-х гг. XX в. в русской социолингвистике, претерпевают значительные изменения в связи с изменением социальной стратификации общества в условиях постсоветского пространства. Углубление процесса социального неравенства в свете изоморфизма социальных и языковых явлений приводит к усложнению форм коммуникации,

развитию приемов языковой манипуляции. В связи с этим невозможно недооценивать мобилизационную роль средств массовой информации, вербальные артефакты которых, к тому же зачастую воплощаемые с многочисленными нарушениями культурно-речевых норм, конструируют некую виртуальную реальность, создавая манипулятивный дискурс СМИ.

Выводы. К специфическим особенностям современной социолингвистики относятся следующие: 1) на основе вариативности языковых единиц, в частности в политическом дискурсе, строятся коммуникативные стратегии и тактики манипулятивного воздействия на общественное сознание; 2) описание результатов массового ассоциативного эксперимента демонстрирует наиболее объективированные данные о шкале этнокультурных ценностей современного общества.

Ключевые слова: социолингвистика, актуальные проблемы, эффективность коммуникации, стратификация общества.

Постановка проблемы. Социолингвистика – интегративная наука, она появилась на стыке таких наук, как языкознание и социология. В современном понимании это «отрасль языкознания, изучающая широкий комплекс проблем, связанных с социальной природой языка, его общественными функциями, механизмом воздействия объективных (различных элементов социальных установок, ценностей и т.п.) социальных факторов на язык и той ролью, которую язык играет в жизни общества» (Словарь социолингвистических терминов, 2006, с. 207). В широком смысле предметом изучения социолингвистики является проблема «язык и общество» [Швейцер, 2006].

В одном из обзоров, посвященных социолингвистике, отмечалось, что социолингвистика рождалась дважды. Первое ее рождение

произошло в России в первое десятилетие после революции 1917 г., когда действовала плеяда блестящих ученых: Б.А. Ларин, Л.П. Якубинский, А.М. Селищев, Е.Д. Поливанов, В.М. Жирмунский. Их исследования во многом базировались на идеях И.А. Бодуэна де Куртене, прямыми учениками которого некоторые из них были. Второй раз эта наука родилась в США в начале 1960-х гг., где она получила стимул к развитию в результате одновременного действия трех факторов: взрывного роста этнического самосознания черного населения; неудач американской системы образования, которая оказалась неспособной адекватно ответить на вопрос о причинах низкой успеваемости афроамериканцев, и как реакция на принципиальную асоциальность и «техницизм» хомскианской лингвистики [Гулида, Вахтин, 2010].

В статье «Актуальные проблемы социолингвистики» М.Д. Сеттарова отмечает быстрое развитие современной социолингвистики, связанной с такими дисциплинами, как психолингвистика, социология, социальная психология, демография, этнография, культурология. Автор отмечает проблемы социолингвистики, остающиеся актуальными и в наши дни: проблема социальной дифференциации языка, взаимодействие языка и культуры, проблема социальных аспектов билингвизма, проблема языковой политики [Сеттарова, 2016, с. 101–103].

По нашим наблюдениям, важнейшей в этой сфере продолжает оставаться проблема социальной дифференциации языка в аспекте эффективности коммуникации между представителями разных слоев общества, в плане взаимного понимания коммуникантов.

В связи со сказанным определяем *цель* данного исследования: опираясь на собственный исследовательский опыт, обозначить перечень проблем, наиболее востребованных направлений современной социолингвистики, в сфере которой находятся разноаспектные исследования социально стратифицированной вербальной коммуникации.

Результаты исследования. Еще из трудов филологов-классиков хорошо известно, что абсолютно адекватное восприятие адресатом вербально выраженных интенций адресанта практически невозможно и достижимо лишь на конвенциональном уровне. Эта ситуация несомненно углубляется иерархической стратификацией говорящих, особенно отчетливой в сегодняшней России. В случаях речевого контакта между представителями социальных групп, неконгруэнтных либо явно противопоставленных друг другу по ряду константных параметров, нередко возникает эффект «смысловых ножниц». Иначе говоря, нередко феномены неполноты либо вариативности восприятия аудиторией («простыми людьми») коммуникативных актов, по тем или иным причинам обращенных к ней ораторами («элитой») – конечно, с сугубо лингвистических позиций и те и другие функционально выступают как лица, ко-

торых правомерно именуют рядовыми носителями языка.

Несомненно, следует принимать во внимание и резкие изменения в характере массовой русскоязычной речевой культуры, генерированные прежде всего радикальной ломкой ранее фундаментальной аксиологической парадигмы, что, в свою очередь, было порождено перестроечно-реформаторскими социально-политическими процессами, изучаемыми в рамках социосемантики, «направления, возникшего на стыке социолингвистики и семантики, занимающегося изучением влияния социального на семантику слова, проявляющегося в структуре лексического значения и правилах семантической сочетаемости слов» (Словарь социолингвистических терминов, 2006, с. 214).

Социальная природа языка предопределяет многие особенности его функционирования в речевой коммуникации. Конечно, наиболее явно это наблюдается на уровне лексики, которая вследствие непосредственной связи с повседневной жизнедеятельностью членов этноса оказывается самым открытым и динамичным уровнем языковой системы.

Слова (за исключением некоторых частей речи) обладают лексическими значениями, что, собственно, и позволяет им называть реалии (от конкретных – до абстрактных включительно); эти значения кристаллизируются в толковых словарях.

Однако вовсе не редки случаи, когда лексикографические дефиниции заметно расходятся либо вступают в противоречие с обыденной практикой использования лексем. Иначе говоря, смыслы, которые вкладываются речедателями в слова, могут отличаться – и действительно отличаются – от их словарных толкований.

С точки зрения живого языка здесь нет ничего ни предвзятого, ни ошибочного: лексико-семантические эволюции вполне закономерны, тем более – с учетом естественных индивидуальных различий между носителями языка и в основном сугубо личностной окрашенности их высказываний (понятно, что здесь не учитываются неизбежные и многочисленные слу-

чаи определенной стандартизованности, возникающей под влиянием ситуации и сферы общения, требований этикета и прочего).

Расхождения между лексикографически зафиксированными знаниями (впрочем, время от времени оказывающимися удобными мишенями для критиков), с одной стороны, и смыслами тех же слов в реальном общении – с другой, служат питательным материалом для одной из фундаментальных проблем речевого общения, а именно проблемы взаимного понимания в процессе коммуникации.

Одним из первых на эту проблему обратил внимание А.А. Потебня: «Слово, взятое в целом, как совокупность внутренней формы и звука, есть прежде всего средство понимать говорящего <...>. Что касается до самого субъективного содержания мысли говорящего и мысли понимающего, то эти содержания до такой степени различны, что хотя это различие обыкновенно замечается только при явных недоразумениях <...>, но легко может быть осознано при так называемом полном понимании. Мысли говорящего и понимающего сходятся между собою только в слове» [Потебня, 1976а, с. 179], т.е. формальная аутентичность звукобуквенного комплекса для обоих коммуникантов вовсе не является залогом абсолютно точного восприятия адресатом обращенной к нему адресантом семантики слова. Оказывается, что, как ни парадоксально звучит это суждение Потебни, «всякое даже самое полное понимание есть в то же время непонимание. Человек не может выйти из круга своей личной мысли» [Потебня 1976б, с. 256] («Silentium!» Ф.И. Тютчева, где не только общепhilософски, но и лингвистически безукоризненно сформулировано: «Мысль изреченная есть ложь» [Тютчев, 1985, с.107]).

В определенном смысле развитием этих идей можно считать перечень параметров, предлагаемых Ю.М. Лотманом для оценки эффективности семиотических систем: «Для того чтобы достаточно сложное высказывание было воспринято с абсолютной идентичностью, нужны условия, в естественной ситуации практически недостижимые <...>: чтобы адресант и адре-

сат <...> в семиотическом отношении представляли как бы удвоенную одну и ту же личность» [Лотман, 1998, с. 13]; то есть если бы партнеры, пользуясь одним и тем же языком, использовали бы его ресурсы совершенно одинаково, обладая при этом полностью совпадающими культурно-образовательными уровнями, мировоззрениями, особенностями невербального поведения и т.п. А такие двойники, или, скорее, клоны, в реальности пока невозможны.

Вариативность понимания высказывания, несомненно уместная, скажем, при усвоении литературно-художественного текста, вряд ли может приветствоваться при знакомстве с произведениями ряда других стилей и жанров – например, официально-делового или политических выступлений.

В последнем случае на передний план выступает еще одна значительная проблема, а именно социальная стратификация языка. При ее рассмотрении используются различные подходы.

Так, Е.Д. Поливанов полагал, что в бытовании т.н. стандартного языка имеет место некая стабильность, не подверженная социальным катаклизмам: «...Во всей истории литературных (или стандартных) языков мы видим примеры того, как класс, переживший эпоху своего господства, уступая свою руководящую позицию новому, идущему ему на смену классу, передает последнему, наравне с прочими внешними формами культуры, и языковую традицию» [Поливанов, 2001, с. 311]. При всей привлекательной изящности этой позиции, она все же довольно уязвима, даже если пытаться иллюстрировать ее культурно-речевыми процессами хорошо знакомого Е.Д. Поливанову послеоктябрьского периода. Известно, насколько радикально по сравнению с предшествующим временем изменились формы общественного поведения, в том числе и на уровне ритуализованного этикета высшей (правящей) страты; затруднительно считать, и что в отборе и употреблении языковых единиц не было никаких изменений – напротив, особенно в лексико-семантическом отношении трансформации проявились незамедлительно (в 1919 г. об этом уже писал А.П. Баранников [Баранников, 1919]).

Конечно, в основе своей русский язык остался тем же самым, но вот наиболее частотные варианты применения, прежде всего лексем, в речевой коммуникации стали совсем иными. Довольно четко эти явления отразились, например, в текстах внимательнейшего бытописателя 1920–1930-х гг. М.М. Зощенко, который, между прочим, на критику, утверждавшую, что он искажает «прекрасный русский язык», резонно отвечал: «Я почти ничего не искажаю. Я пишу на том языке, на котором сейчас говорит и думает улица» [Зощенко, 1986, с. 539].

Несомненно, актуальными сегодня являются исследования в области особенностей массового словоупотребления, в частности строящиеся по модели ассоциативного эксперимента. Результаты таких изысканий, в материалах которых ключевое место принадлежит вербальным формам воплощения концептов, ключевых для национальной ментальности, позволяют в должной мере объективно установить состояние и главные векторы общественного сознания (см. об этом, например: [Васильева, 2016; 2017; Васильев, Васильева, Тимченко, 2015в] и др.). Подобные подходы значительно способствуют диагностированию духовно-нравственного состояния социума.

Таким образом, революционный слом экономических и социально-политических формаций действительно может отразиться (и отражается, как свидетельствует хотя бы отечественный опыт) на культурно-речевой практике. Совсем иной вопрос – какие конкретные формы принимают подобные эволюции, какие общественные силы и какими каналами пользуются для трансляции своего влияния на речекоммуникативную ситуацию.

Несомненно, проще (и удобнее) всего декларировать в очередной раз стихийность языка, прихотливость языковой моды, «языкового вкуса» и т.п. Но ведь априорно понятно, что никакой модный вкус не возникает сам по себе: его разрабатывают и насаждают те, кому это выгодно. То же следует сказать и о «языковой моде», которая материализуется под воздействием разнородных и прежде всего экстралингвистических факторов.

Наиболее эффективным каналом внедрения и культивирования речекоммуникативных новаций, очевидно, являются средства массовой информации, чей вербальный поток по традиции советских времен либо попросту в силу недомыслия значительной частью аудитории воспринимается как эталонно-нормативный.

Таким образом, неминуемо встает вопрос о вдохновителях оборота слов в СМИ. Перестроечное словечко *плюрализм* давно ушло в пассивный запас, и сегодня наблюдается почти абсолютное единодушие всех информационных каналов (за исключением Интернета), безусловно во всем проводящих непрерывную пропагандистскую кампанию, отвечающую запросам их распорядителей.

Продуктивным в связи с этим считаем обращение к известному в социолингвистике методу социолингвистической интерпретации, т.е. «анализу устных и письменных текстов, а также статистической информации и другого экстралингвистического материала, с целью выявления корреляций между отобранными исследователем лингвистическими и экстралингвистическими данными» (Словарь социолингвистических терминов, 2006, с. 208).

Напомним, что предметом рассмотрения в социолингвистике является вариативность языковой структуры, именно переменные, а не постоянные величины становятся объектом самого пристального внимания. «Исследуя социально обусловленное варьирование языковых единиц, социолингвистика соотносит языковые факты с фактами социальными. Зависимость первых от вторых устанавливается путем выявления систематического параллельного варьирования (covariance) элементов языковой и социальной структуры. Отсюда следует, что метод корреляции языковых и социальных явлений является одним из важнейших методов социолингвистического исследования» [Швейцер, 2006].

Н.Г. Комлев логично ставил «вопрос о роли классов или социальных слоев в формировании стилистического образа языка или речевых эталонов. Является ли господствующий класс также господствующим в отношении языка?»

[Комлев, 2003, с. 121]. По всей вероятности, ответ может быть скорее положительным – хотя все же применительно не столько к языку как таковому, сколько к возможностям его речевой реализации.

Основной инструментальной единицей такой манипуляционной кампании необходимо считать слово: его семантику, имиджеобразующую, аксиологическую и культурную функции, основным объектом воздействия — общественное мнение [Васильев, Подсохин, 2016б, с. 33].

В результате чего коммуникативная функция языка превращается в манипулятивную. Порождением такого подхода к использованию языка стало явление, называемое «информационная война», которое определяется как «совокупность массовых коммуникативных практик, целью которых является воздействие (или противодействие) посредством специфического употребления единиц языка на общность людей (географическую, этнографическую, конфессиональную, политическую, экономическую и т.д.) при одновременном обеспечении безопасности и защиты актора для достижения информационного превосходства в стратегических целях» [Васильев, Подсохин 2016а, с. 11].

Но вот здесь вновь вырисовывается вышеупомянутая проблема взаимного понимания участников общения, усугубляемая их социальной дифференциацией, и следует задаться еще одним важным вопросом: насколько адекватно воспринимает аудитория вербальные акты «элиты» (к тому же зачастую перенасыщенные заимствованиями, выступающими как социолингвистический маркер власть имущих)?

Действительно, ряд проведенных исследований подтверждает: публичные выступления высоких руководителей могут пониматься весьма вариативно – обычно вследствие неоднозначного выражения ими даже концептуально значимых понятий (см. об этом: [Васильев, 2010; Васильев, 2015а; 2015б]). От исследователя текстов публичных выступлений требуется в значительной степени опора на неединичные факты, убедительность и достоверность выводов.

Следует отметить, что при попытках публикации результатов подобных исследований ино-

гда возникают затруднения совсем не лингвистического свойства, когда со стороны некоторых изданий отмечается социальное давление, проявляющееся путем отказа от «неудобных» публикаций, вопреки научной объективности.

Между тем, очевидно, что искусственное культивирование «белых пятен» в науке чревато в конечном счете ее ущербностью, а следовательно, разноаспектные исследования в указанной сфере должны быть продолжены, невзирая даже на низкую вероятность незамедлительной публикации их результатов: слишком велика в противном случае возможность незаметного возвращения к многократно заклеяемому тоталитаризму (который вербально может быть довольно успешно декорирован под безбрежную демократию).

Выводы. Таким образом, актуальными направлениями развития современной социолингвистики становятся политическая лингвистика и психоллингвистика: 1) задача современных социолингвистических исследований заключается в выявлении фактов эволюции языковых единиц, главным образом лексем, приводящих к вариативности понимания, на основе которой, в частности в политическом дискурсе, строятся коммуникативные стратегии и тактики манипулятивного воздействия на общественное сознание; 2) достоверными способами определения духовно-нравственного состояния этноса являются экспериментальные исследования и описание результатов массового ассоциативного эксперимента, демонстрирующего наиболее объективированные данные о шкале этнокультурных ценностей современного общества.

Заключение. Лишь с преимущественным вниманием к соблюдению высказанных в статье положений социолингвистика способна быть высокопродуктивной научно-гуманитарной областью знания и обладать соответствующим общественным статусом.

Библиографический список

1. Баранников А. Из наблюдений над развитием русского языка в последние годы // Ученые записки Самарского университета. Самара, 1919. Вып. 2. С. 64–80.

2. Васильев А.Д. Доминантные концепты одного политического диалога // Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития. Екатеринбург, 2015а. С. 43–47.
 3. Васильев А.Д. Интерпретативные потенции текста политического выступления // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2014а. С. 51–59. № 1 (47).
 4. Васильев А.Д., Подсохин Ф.Е. Информационная война: лингвистический аспект // Политическая лингвистика. 2016а. № 2 (56). С. 10–16.
 5. Васильев А.Д. Лексико-фразеологические представления своего и чужого в посланиях В.В. Путина Федеральному Собранию (2012–2014 гг.) // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2015б. № 2 (52). С. 17–25.
 6. Васильев А.Д. Манипулятивная эвфемизация как атрибут дискурса СМИ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 150–158.
 7. Васильев А.Д., Подсохин Ф.Е. От прецедента к стереотипу: три этапа информационной кампании // Политическая лингвистика. 2016б. № 6 (60). С. 32–37.
 8. Васильев А.Д. Слово в телеэфире. Очерки новейшего словоупотребления в российском телевидении. Красноярск, 2000. 166 с.
 9. Васильев А.Д. Слово в российском телеэфире. М., 2003. 224 с.
 10. Васильев А.Д. Современное мифотворчество и российская телевизионная словесность. М., 2014б. 240 с.
 11. Васильев А.Д., Васильева С.П., Тимченко А.Г. Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015в, 204 с.
 12. Васильева С.П. Деньги как ценность в языковом сознании русских Приенисейской Сибири // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3(37). С. 158–165.
 13. Васильева С.П., Васильев А.Д., Мамаева Т.В., Шибаев М.В. Жизненные ценности студентов и преподавателей: лингвоаксиологическое исследование // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 138–147. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-13>
 14. Гулида В.Б., Вахтин Н.Б. Петербургская социоллингвистика: пятнадцать лет развития // Вопросы языкознания. 2010. № 2. URL: <http://naukarus.com/peterburgskaya-sotsiolingvistika-pyatnadsat-let-razvitiya>
 15. Зощенко М.М. Письма к писателю (цит. по: Зощенко М.М. Собр. соч.: в 3 т. Л., 1986. Т. 1. С. 539).
 16. Комлев Н.Г. Слово в речи. Денотативные аспекты. Изд. 2-е. М., 2003. 216 с.
 17. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. М., 1998. 464 с.
 18. Поливанов Е.Д. Задачи социальной диалектологии русского языка // Е.Д. Поливанов и его идеи в современном освещении. Смоленск, 2001. С. 312–331.
 19. Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976а. С. 312–331.
 20. Потебня А.А. Язык и народность // Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976б. С. 253–285.
 21. Сеттарова М.Д. Актуальные проблемы социоллингвистики // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 8 (50). С. 101–103.
 22. Суспицына И.Н. Толерантность «в верхах» и «в низах» // Изучение русского языка и приобщение к русской культуре как путь адаптации мигрантов к проживанию в России. Екатеринбург, 2008. С. 71–73.
 23. Тютчев Ф.И. Silentium! // Тютчев Ф.И. Стихотворения. М., 1985. С. 107.
 24. Швейцер А.Д. Некоторые актуальные проблемы социоллингвистики. Предмет социоллингвистики и методы социоллингвистического анализа // Методическая мозаика (приложение к журналу «Иностранные языки в школе»). 2006. № 4. С. 15–26. URL: <http://naukarus.com/nekotorye-aktualnye-problemy-sotsiolingvistiki-predmet-sotsiolingvistiki-i-metody-sotsiolingvisticheskogo-analiza>
- Словари**
1. Словарь социоллингвистических терминов / В.А. Кожемякина, Н.Г. Колесник, Т.Б. Крючкова. М.: ИЯРАН, 2006. 312 с.

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN SOCIOLOGICAL LINGUISTICS

A.D. Vasiliev (Krasnoyarsk, Russia)

S.P. Vasilieva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem statement. The article is devoted to a brief description of some pressing problems in the field of sociolinguistics as a special section of linguistics, predetermined by the social nature of the language.

Objective: based on our own research experience, to identify a list of problems of the most popular areas of modern sociolinguistics, in the field of which there are various studies of socially stratified verbal communication.

Research results. The traditional problems identified in the 60-es of the XX century in Russian sociolinguistics have undergone significant changes due to changes in the social stratification of society in the post-Soviet space. The deepening of the process of social inequality, in the light of the isomorphism of social and linguistic phenomena, leads to the complication of forms of communication, the

development of methods of language manipulation. In this regard, it is impossible to underestimate the mobilization role of the media, verbal artifacts of which, moreover, often embodied with numerous violations of cultural and speech norms, construct a kind of virtual reality creating a manipulative discourse of the media.

Conclusions: the specific features of modern sociolinguistics include the following: 1) on the basis of the variability of linguistic units, in particular, in political discourse, communicative strategies and tactics of manipulative influence on public consciousness are built; 2) the description of the results of a mass associative experiment demonstrates the most objective data on the scale of ethno-cultural values of modern society.

Key words: *sociolinguistics, actual problems, effectiveness of communication, stratification of society.*

References

1. Barannikov A. From observations on the development of the Russian language in recent years // Scientific notes of Samara University. Vol. 2. Samara, 1919. P. 64–80.
2. Vasiliev A.D. Dominant concepts of one political dialogue // Political linguistics: problems, methodology, research aspects and development prospects. Ekaterinburg, 2015a. P. 43–47.
3. Vasiliev A.D. Interpretative potency of the text of political speeches // Political linguistics No. 1 (47). Ekaterinburg, 2014a. P. 51–59.
4. Vasiliev A.D., Podsokhin F.E. Information warfare: linguistic aspects // Political linguistics. 2016a. No. 2 (56). P. 10–16.
5. Vasiliev A.D. Lexical and phraseological representations of 'us' and 'them' in V.V. Putin's messages to the Federal Assembly (2012–2014) // Political linguistics No. 2 (52). Ekaterinburg, 2015b. P. 17–25.
6. Vasiliev A.D. Manipulative euphemisms as an attribute of the political media discourse // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2010. No. 1. P. 150–158.
7. Vasiliev A.D., Podsokhin F.E., From the precedent to the stereotype: three stages of sensitization campaign // Political linguistics. 2016b. No. 6 (60). P. 32–37.
8. Vasiliev A.D. Word in the television. Essays of the latest word consumption in Russian television. Krasnoyarsk, 2000. 166 p.
9. Vasiliev A.D. Word in Russian television. M., 2003. 224 p.
10. Vasiliev A.D. Modern myth-making and Russian television literature. M., 2014b. 240 p.
11. Vasiliev A.D., Vasilieva S.P., Timchenko A.G. Ethno-cultural consciousness and self-consciousness of the Siberian as reflected in the language. Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafiev. 2015c, 204 p.
12. Vassilieva S.P., Money as a value in the linguistic consciousness of Russian Yenisei Siberia // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev, 2016. No. 3 (37). P. 158–165.
13. Vasiliev S.P., Vasiliev A.D., Mamaeva T.V., Shibaev V.M. Life values of students and teachers: linguoculturological research // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev, 2017.

- No. 3 (41). S. 138–147. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-13>
14. Gulida V.B., Vakhtin N.B. Petersburg Sociolinguistics: fifteen years of development // Issues of linguistics, № 2, 2010. URL: <http://naukarus.com/peterburgskaya-sotsiolingvistika-pyatnadsat-let-razvitiya>
 15. Zoshchenko M.M. Letters to the writer (CIT. by: M.M. Zoshchenko]. Comp. w in 3 v. V. 1, L., 1986. P. 539).
 16. Komlev N.G. The word in speech. Denotative aspects. Ed.2. M., 2003. 216 p.
 17. Lotman Y.M. Inside thinking worlds. M., 1998. 464 p.
 18. Problems of social dialectology of the Russian language // E.D. Polivanov and his ideas in modern treatment. Smolensk, 2001. P. 312–331.
 19. Potebnya A.A. Thought and language // Potebnya A. A. Aesthetics and poetics. M., 1976. P. 312–331.
 20. Potebnya A.A. Language and the nation // A.A. Potebnya, Aesthetics and poetics. M., 1976. P. 253–285.
 21. Settarova M.D. Topical problems of Sociolinguistics // Problems of modern science and education. No. 8 (50), 2016. P. 101–103.
 22. Suspitsyna I.N. Tolerance «at the top» and «at the bottom» // Study of the Russian language and introduction to Russian culture as a way of adaptation of migrants to life in Russia. Ekaterinburg, 2008. S. 71–73.
 23. Tyutchev F.I. Silentium! // F.I. Tyutchev's Poem. M., 1985. P. 107.
 24. Schweitzer A.D. Some topical problems of Sociolinguistics. The subject of Sociolinguistics and methods of sociolinguistic analysis // Methodical mosaic (Appendix to the journal «Foreign languages at school»). 2006. No. 4. P. 15–26. URL: <http://naukarus.com/nekotorye-aktualnye-problemy-sotsiolingvistiki-predmet-sotsiolingvistiki-i-metody-sotsiolingvisticheskogo-analiza>

Dictionaries

1. Dictionary of sociolinguistic terms / V.A. Kozhemyakina, N.G. Kolesnik, T.B. Kryuchkova. M.: IYaRAN, 2006. 312 p.

К ЮБИЛЕЮ ПРОФЕССОРА ВАЛЕРИЯ АНАТОЛЬЕВИЧА КОВАЛЕВСКОГО



28 мая 2018 года исполнилось 60 лет российскому психологу, доктору медицинских наук, профессору, председателю общественного совета по правам ребенка при правительстве Красноярского края, ректору Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева Валерию Анатольевичу Ковалевскому.

В.А. Ковалевский с отличием окончил в 1981 году лечебно-профилактический факультет Омского государственного медицинского института, аспирантуру Красноярского государственного медицинского института и защитил в 1986 году в Томском государственном медицинском институте диссертацию на соискание ученой степени кандидата медицинских наук.

С 1986 года Валерий Анатольевич работает в Красноярском государственном педагогическом университете сначала на должности старшего преподавателя кафедры педагогики и психологии, затем кафедры психологии. В этот период он ведет активную научную деятельность по проблемам возрастной и медицинской психологии и в 1998 году защищает докторскую диссертацию, а в 1999 году получает ученое звание профессора.

С 1991 по 1995 год Валерий Анатольевич являлся первым деканом факультета педагогики и психологии детства Красноярского государственного педагогического университета. В 1999 году он возглавил кафедру психологии детства и вывел кафедру на лидирующие позиции. Также в этот период Валерий Анатольевич стал руководителем аспирантуры по направлению 37.06.01 Психологические науки. Медицинская психология. Под его руководством защищено 9 диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук и 2 докторские диссертации.

В 2012 году профессор В.А. Ковалевский выступил в новом качестве, заняв должность первого проректора – проректора по науке ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». С 5 апреля 2014 года на Ковалевского Валерия Анатольевича приказом министра образования и науки Российской Федерации Д.В. Ливанова возложено исполнение обязанностей ректора ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева».

Валерий Анатольевич является основателем и руководителем научной школы «Технологии интеграции особого детства в пространстве современной социокультурной среды». В его исследованиях новое развитие получила концепция психосоматических корреляций, им изучены контекст развития соматически больных детей, направления и способы медико-психологической помощи детям и родителям. Разработаны и успешно внедрены технологии профилактики зависимостей и созависимостей.

Валерий Анатольевич активно сотрудничает с образовательными и медицинскими учреждениями России, города, региона. В рамках этого сотрудничества под его руководством подготовлены актуальные концепции и программы развития, ведется их научно-методическое сопровождение. Трём образовательным учреждениям,

работающим под научным руководством профессора В.А. Ковалевского, был присвоен статус Федеральной экспериментальной площадки.

В русле разрабатываемых научных проблем психосоматики детского развития с участием Валерия Анатольевича впервые за Уралом организована система научно-практических образовательных комплексов по коррекции нарушений личности и здоровья детей, использующих лучшие отечественные и авторские технологии.

По результатам научной деятельности им опубликовано более 180 научных работ по проблемам возрастной и медицинской психологии, в том числе пять монографий, восемь пособий. По инициативе ученого успешно развиваются научные периодические издания: «Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева»; «Сибирский вестник специального образования»; «Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки».

Большое внимание Валерий Анатольевич уделяет общественной деятельности. В 2002 году

он избран председателем общественного совета по защите прав ребенка при администрации Красноярского края.

Валерий Анатольевич Ковалевский является почетным работником высшего профессионального образования, лауреатом премии главы города Красноярска в области науки и образования, награжден знаком «Отличник народного просвещения», а также имеет многочисленные грамоты и благодарности за многолетний плодотворный труд в сфере защиты прав детей и профилактики их безнадзорности и правонарушений, в области государственной семейной политики, в сфере профилактики наркотической зависимости, по вопросам модернизации педагогического образования.

Научно-педагогическая деятельность профессора В.А. Ковалевского является наглядным примером служения избранной профессии и преданной любви к науке, образованию.

Ученики и коллеги от всей души поздравляют Валерия Анатольевича Ковалевского с юбилеем и желают дальнейших научных достижений!

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛЫПОВ Александр Геннадьевич – учитель физической культуры, МАОУ СШ № 145; аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ Астафьева; e-mail: aag37@mail.ru

БАРСУКОВА Надежда Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической механики и сопротивления материалов, Иркутский национальный исследовательский технический университет; e-mail: barnk@bk.ru

БРОНОВ Сергей Александрович – доктор технических наук, доцент, заведующий научно-учебной лабораторией систем автоматизированного проектирования, кафедры систем искусственного интеллекта института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: sa_bronov@mail.ru

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: rlc_siberia@kspu.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasiljeva@kspu.ru

ДЕЛОВОЙ Роман Владимирович – ассистент кафедры физической культуры, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: ddeloo@yandex.ru

ДЕРГАЧ Елена Абрамовна – мастер спорта международного класса, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: dergach_l@mail.ru

ЖЕЛНИНА Полина Александровна – учитель начальных классов, Зеленогорская школа-интернат; e-mail: klukva.85@mail.ru

ЗАВЬЯЛОВ Дмитрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики борьбы, КГПУ им. Астафьева; e-mail: biopedagog@yandex.ru

ЗАВЬЯЛОВА Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики борьбы, КГПУ им. Астафьева; e-mail: imagezavyalova@yandex.ru

КАЛИНИН Алексей Владимирович – ассистент кафедры физической культуры, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: kalinin.kgau@mail.ru

КАРНАУХОВА Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: olga_ka81@mail.ru

КОЗИН Алексей Владимирович – ассистент кафедры физической культуры, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: zenit02@rambler.ru

КОЗНЕВА Татьяна Михайловна – заместитель директора по учебной работе, Зеленогорская школа-интернат (Зеленогорск); e-mail: TatianaKozneva@yandex.ru

КОЛКОВА Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: kolkova67@mail.ru

КОНДРАШОВА Алена Сергеевна – аспирант педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: alyona_log@mail.ru

КОЧЕТКОВА Татьяна Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ta-ko@yandex.ru

ЛИСТКОВА Марина Леонидовна – старший преподаватель кафедры физического воспитания, Омский государственный педагогический университет; e-mail: Lest58@mail.ru

ЛОЗОВАЯ Наталья Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: lozovayanat@mail.ru

ЛЫСЕНКО Оксана Федоровна – аспирант КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: okca87@mail.ru

МАРТЫНОВ Александр Владимирович – аспирант кафедры систем искусственного интеллекта, института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: sandysman@mail.ru

МАРТЫНОВА Дарья Сергеевна – аспирант кафедры информационных технологий и математического обеспечения информационных систем института экономики и управления АПК, Красноярский государственный аграрный университет;
e-mail: selenga2402@gmail.com

НЕЧЕПУРЕНКО Татьяна Леонидовна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 4, МГИМО МИД России;
e-mail: tn.73@mail.ru

ПАРШИН Юрий Олегович – выпускник, Сибирский федеральный университет (Красноярск);
e-mail: parshin_yura@mail.ru

ПЕТРОГРАДОВА Екатерина Максимовна – магистр психологических наук, ассистент кафедры психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет (Красноярск);
e-mail: Ekaterinamaksimovna24@gmail.com

САВЧУК Александр Николаевич – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: savchuk@kspu.ru

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.safonova@mail.ru

СИДОРОВ Леонид Константинович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sidorovk@kspu.ru

СКРИПЧЕНКО Екатерина Андреевна – магистр психологических наук, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: eka-skripchenko@mail.ru

СКУТИНА Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: tvforte@mail.ru

СОКОЛОВА Анжела Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета (Нижний Тагил);
e-mail: sav_874@mail.ru

СМИРНОВА Людмила Васильевна – учитель-логопед, Зеленогорская школа-интернат; e-mail: slud53@mail.ru

СУВОРОВА Елена Владимировна – старший преподаватель, аспирант кафедры социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasilina04@rambler.ru

СЫСОЕВА Екатерина Валентиновна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Вологодская государственная молочнохозяйственная академия им. Н.В. Верещагина

ФУРЯЕВА Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tat.fur130@mail.ru

ХАБАРОВА Ирина Викторовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования;
e-mail: i_khab@mail.ru

ХИТРОВА Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 4, МГИМО МИД России; e-mail: khitrova@inbox.ru

Credits

Alypov A.G. – school teacher of physical culture, secondary school № 145, postgraduate student of the Department of Theoretical Foundations of Physical Training, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: aag37@mail.ru

Barsukova N.K. – Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of Theoretical Mechanics and Resistance of Materials, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk); e-mail: barnk@bk.ru

Bronov S.A. – Doctor of Technical Sciences, associate professor, Head of the Scientific-Research Laboratory of the Automatic Projecting Systems, Department of «the Systems of Artificial Intellect», the Institute of Cosmic and Information Technologies, the Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: sa_bronov@mail.ru

Vasiliev A.D. – Doctor of Philology, professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: rlc_siberia@kspu.ru

Vasilieva S.P. – Doctor of Philology, professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: vasileva@kspu.ru

Delovoy R.V. – assistant of the Department of Physical Culture, the Krasnoyarsk State Agrarian University (Krasnoyarsk); e-mail: ddeloo@yandex.ru

Dergach E.A. – international master of sports, Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of Physical Culture, the Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: dergach_l@mail.ru

Zhelnina P.A. – primary school teacher of the Regional State Budget General Education Establishment «Zelenogorsk boarding school» (Zelenogorsk); e-mail: klukva.85@mail.ru

Zavalov D.A. – Doctor of Pedagogics, professor of the Department of Theory and Methodology of Wrestling, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: biopedagog@yandex.ru

Zavalova O.B. – Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of Theory and Methodology of Wrestling, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: imagezavalova@yandex.ru

Kalinin A.V. – assistant of the Department of Physical Culture, the Krasnoyarsk State Agrarian University (Krasnoyarsk); e-mail: kalinin.kgau@mail.ru

Karnaukhova O.A. – Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, the Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: olga_ka81@mail.ru

Kozin A.V. – assistant of the Department of Physical Culture, the Krasnoyarsk State Agrarian University; e-mail: zenit02@rambler.ru

Kozneva T.M. – deputy-director for academic work of Regional State Budget General Education Establishment «Zelenogorsk boarding school» (Zelenogorsk); e-mail: TatianaKozneva@yandex.ru

Kolkova S.M. – Candidate of Psychology, associate professor of the Development Psychology and Consulting Department, the Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: kolkova67@mail.ru

Kondrashova A.S. – postgraduate student of the Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: alyona_log@mail.ru

Kochetkova T.O. – Candidate of Physics and Mathematics, associate professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, the Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ta-ko@yandex.ru

Listkova M.L. – senior teacher of the Department of Physical Education, the Omsk State Pedagogical University; e-mail: Lest58@mail.ru

Lozovaya N.A. – Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of Advanced Mathematics, the Reshetnev Siberian State University of Science and Technologies (Krasnoyarsk); e-mail: lozovayanat@mail.ru

Lysenko O.F. – postgraduate student, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: okca87@mail.ru

Martynov A.V. – postgraduate student of the Department of «Systems of Artificial Intellect», Institute of Cosmic and Information Technologies, the Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: sandysman@mail.ru

Martynova D.S. – postgraduate student of the Department of «Information Technologies and Mathematical Support», the Institute of AIC Economics and Management, the Krasnoyarsk State Agrarian University (Krasnoyarsk); e-mail: selenga2402@gmail.com

Nechepurenko T.L. – Candidate of Philosophy, senior teacher of Department of the English language №4, Moscow State Institute of International Relations, MFA of Russian Federation; e-mail: tn.73@mail.ru

Parshin Yu.O. – secondary school undergraduate, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: parshin_yura@mail.ru

Petrogradova E.M. – Master of Psychology, assistant of the Development Psychology and Consulting Department, the Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: Ekaterinamaksimovna24@gmail.com

Savchuk A.N. – Candidate of Pedagogics, professor of the Department of Theoretical Foundations of Physical Training, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: savchuk@kspu.ru

Safonova M.V. – Candidate of Psychology, associate professor of the Department of Pedagogics and Psychology for Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: marina.safonova@mail.ru

Sidorov L.K. – Doctor of Pedagogics, professor, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: sidorovk@kspu.ru

Skripchenko E.A. – Master of Psychology, the Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: eka-skripchenko@mail.ru

Skutina T.V. – Candidate of Psychology, the Development of Psychology and Consulting Department, the Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: tvforte@mail.ru

Sokolova A.V. – Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of Psychology and Pedagogics for Preschool and Primary School Education, the Nizhny Tagil branch of the RSPPU; e-mail: sav_874@mail.ru

Smirnova L.V. – teacher-logopedist, the Regional State Budget General Education Establishment «Zelenogorsk boarding school» (Zelenogorsk); e-mail: slud53@mail.ru

Suvorova E.V. – senior teacher of the Department of foreign languages, the Vologda State Milk-production Management Academy named after N.V. Vereshchagins; e-mail: vasilina04@rambler.ru

Sysoeva E.V. – senior teacher of the Department of foreign languages, the Vologda State Milk-production Management Academy named after N.V. Vereshchagins; e-mail: ksysoeva1@yandex.ru

Furyaeva T.V. – Doctor of Pedagogics, professor, Head of the Department of Social Pedagogics and Social Work, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: tat.fur130@mail.ru

Khabarova I.V. – Candidate of Biology, associate professor of the Department of General and Special Pedagogics and Psychology, the Regional State Autonomous Establishment of Further Vocational Education «Krasnoyarsk Regional Institute for Educators' professional development» (Krasnoyarsk); e-mail: i_khab@mail.ru

Khitrova I.V. – Candidate of Pedagogics, associate professor of Department of the English language №4, Moscow State Institute of International Relations, MFA of Russian Federation; e-mail: khitrova@inbox.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и философских наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке *elibrary*, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical, psychological and philosophical sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *elibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library «KiberLeninka» and in the all-Russian electronic library system «Lan».

In order to increase the author's and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, «...» [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках*:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указываются место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

Пристатейный список литературы (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus, Web Of Science*) за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English*:

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author*– the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article*– a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus, Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5-2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses ...) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

*Структура авторского резюме**1. На русском языке*

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

- ясность / понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;
- соответствие требованиям структурных элементов;
- полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);
- наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

*Structure of the author's resume**1. In Russian*

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

Requirements for author's resumes:

- clarity / clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;
- compliance with the requirements of structural elements;
- completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);
- availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2018. № 2 (44)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста В.Е. Пэшко
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 20.06.18. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 21,25. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 03-РИО-003

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт»,
т. 8 (391) 295-03-40