

ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2019

№ 3 [49]



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

Научное периодическое издание
Scientific serial

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

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

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

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

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

международную ассоциацию издателей CrossRef

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

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

Периодичность 4 раза в год

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

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

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

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

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

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

Редакционный совет

Editorial board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет

International Editorial Board

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

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

Бидайбеков Есен Ыкласович, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия
Editorial board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

**Г.А. Проглядова, Л.А. Брюховских,
О.Л. Беляева, Т.В. Воронова**
ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ
НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА
**G.A. Proglyadova, L.A. Bryukhovskikh,
O.L. Belyayeva, T.V. Voronova**
FORMATION OF SIGN AND SYMBOLIC EDUCATIONAL
ACTIONS BY SPEECH THERAPIST AMONG
PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH 3RD LEVEL
OF GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

[6]

**Н.В. Чевычелова, Е.А. Черенёва,
Д.В. Черенёв, С.Г. Маслобоев**
АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
**N.V. Chevychelova, E.A. Chereneva,
D.V. Cherenev, S.G. Masloboyev**
ANALYSIS OF MODERN TECHNOLOGIES
IN TEACHING AND SUPPORT OF CHILDREN
WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

[15]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

В.А. Адольф, В.А. Корытков, Л.К. Сидоров
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ
ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
V.A. Adolf, V.A. Korytkov, L.K. Sidorov
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR TRAINING
MILITARY SPECIALISTS IN MODERN CONDITIONS:
THEORY AND PRACTICE

[26]

**В.В. Воног, С.В. Поликарпова,
В.Г. Андюсева, О.В. Шагалина**
МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ
В УСЛОВИЯХ ДИГИТАЛИЗАЦИИ
**V.V. Vonog, S.V. Polikarpova,
V.G. Andyuseva, O.V. Shagalina**
MODEL OF TEACHING READING
PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS
IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

[36]

О.В. Воронова
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
O.V. Voronova
GAME-BASED TECHNOLOGIES
AS A MEANS OF PROFESSIONAL
SELF-REALIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS
IN THE PROCESS OF LEARNING
A FOREIGN LANGUAGE

[46]

И.Г. Каблукова, Т.А. Шкерина
СТАЖИРОВКА ПЕДАГОГОВ
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
I.G. Kablukova, T.A. Shkerina
TRAINING OF TEACHERS AS A FORM
OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
COMPETENCE IN THE CONDITIONS
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

[54]

М.А. Кислякова, А.Е. Поличка
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ
НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ПОДХОДОВ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС
M.A. Kislyakova, A.E. Polichka
MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS
OF SOCIO-HUMANITARIAN SPECIALTIES BASED
ON INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES
IN COMPLIANCE WITH REQUIREMENTS
OF FEDERAL EDUCATIONAL STANDARD

[62]

Т.О. Кочеткова, О.А. Карнаухова, В.Р. Майер
 АДАПТИВНЫЙ МОДУЛЬ
 КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО
 ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ
 С РАЗНЫМ УРОВНЕМ

ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
T.O. Kochetkova, O.A. Karnaukhova, V.R. Mayer
 ADAPTIVE MODULE AS AN EFFECTIVE MEANS
 OF TEACHING MATHEMATICS TO FIRST-YEAR
 STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL
 OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS SKILLS

[71]

**К.В. Сафонов, В.В. Золотарев, Е.А. Маро,
 Е.А. Ищуква, Н.Ю. Пароткин**
 ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗАЩИЩЕННОГО
 ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
 СТУДЕНТОВ – УЧАСТНИКОВ
 СЕТЕВЫХ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ ПРОЕКТОВ
**K.V. Safonov, V.V. Zolotarev, E.A. Maro,
 E.A. Ishchukova, N.Yu. Parotkin**
 PROVIDING SECURE INFORMATION
 INTERACTION OF PARTICIPANTS
 IN NETWORK GAMIFIED PROJECTS

[83]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY
 OF PHYSICAL EDUCATION

**Р.В. Деловой, С.А. Бондарева,
 С.В. Бугаева, И.Н. Полиенко**
 ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ –
 БУДУЩИХ АГРОНОМОВ В ОБЛАСТИ
 ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ
 ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
 НА ПЛАТФОРМЕ *MOODLE*

**R.V. Delovoy, S.A. Bondareva,
 S.V. Bugaeva, I.N. Polienko**
 DEVELOPMENT OF COMPETENCE AMONG
 STUDENTS, FUTURE AGRONOMISTS,
 IN PROFESSIONAL AND APPLIED
 PHYSICAL EDUCATION

[94]

Ю.В. Шевчук
 КИНЕМАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА
 СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИКИ ИСПОЛНЕНИЯ
 БОЛЬШОГО ОБОРОТА НАЗАД НА ПЕРЕКЛАДИНЕ
 КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ
 СКОРОСТНЫХ ПАРАМЕТРОВ ГИМНАСТА

Yu.V. Shevchuk
 KINEMATIC STRUCTURE OF MODERN
 METHOD OF EXECUTION FOR GIANT
 FELGE BACKWARD ON THE BAR AS MEANS
 FOR INCREASING SPEED PARAMETERS

[103]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PSYCHOLOGY

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Л.В. Арамачева, Е.Ю. Дубовик
 КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
 К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
 ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ СТУДЕНТОВ –
 БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ
 (НА ПРИМЕРЕ УЧАСТНИКОВ
 НАЦИОНАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ «АБИЛИМПИКС»)
L.V. Aramacheva, E.Yu. Dubovik
 COMPETENCY-BASED APPROACH
 TO ASSESSMENT OF DEVELOPMENT LEVEL
 IN LABOR FUNCTIONS AMONG STUDENTS,
 FUTURE PSYCHOLOGISTS
 (ON THE EXAMPLE OF MEMBERS
 OF THE NATIONAL MOVEMENT "ABILYMPICS")

[117]

**М.В. Сафонова, В.А. Ковалевский,
 Ю.Ю. Бочарова, Л.А. Новопашина**
 СОВРЕМЕННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО:
 ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
**M.V. Safonova, V.A. Kovalevskiy,
 Yu.Yu. Bocharova, L.A. Novopashina**
 MODERN PARENTHOOD:
 PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS

[129]

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ PERSONALITY PSYCHOLOGY

О.В. Барканова
 ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ
 ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО
 ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА
O.V. Barkanova
 MANIFESTATIONS OF SOCIAL GIFTEDNESS
 AMONG JUNIOR ADOLESCENT STUDENTS

[141]

Н.Ю. Кресова ОТКРЫТОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ ПРЕДИКТОР ЭФФЕКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ СИТУАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗАТРУДНЕНИЯ N.Yu. Kresova OPENNESS AS A PERSONAL PREDICTOR OF EFFECTIVE RESOLUTION OF PEDAGOGICAL DIFFICULTIES	[151]	A.D. Vasilyev, S.P. Vasilyeva ELEMENTS OF SOCIAL MARKING IN THE RUSSIAN SEMIOFFICIAL DISCOURSE	[185]
И.В. Мешкова, Л.П. Завьялова АДАПТИВНЫЙ КОПИНГ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ I.V. Meshkova, L.P. Zavyalova ADAPTIVE COPING AS A RESOURCE FOR DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY AMONG FUTURE TEACHERS	[163]	Н.Н. Казыдуб ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРИНЦИПЫ И СТРАТЕГИИ N.N. Kazydub PROFESSIONAL COMMUNICATION IN BILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PRINCIPLES AND STRATEGIES	[196]
Т.Ю. Тодышева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ T.Yu. Todysheva PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT AMONG HUMANITARIAN STUDENTS	[172]	А.С. Кройтор ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ A.S. Kroytor PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AT VOCATIONAL SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING	[205]
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PHILOLOGY ЯЗЫКОЗНАНИЕ LINGUISTICS		СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ CREDITS	[214]
А.Д. Васильев, С.П. Васильева ЭЛЕМЕНТЫ СОЦИАЛЬНОЙ МАРКИРОВАННОСТИ В РОССИЙСКОМ ОФИЦИОЗНОМ ДИСКУРСЕ		ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ INFORMATION FOR AUTHORS	[219]
		НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ SCIENTIFIC DEBUT	

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Г.А. Проглядова (Красноярск, Россия)

Л.А. Брюховских (Красноярск, Россия)

О.Л. Беляева (Красноярск, Россия)

Т.В. Воронова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В настоящей статье рассмотрим обновленное содержание работы учителя-логопеда с точки зрения формирования знаково-символических учебных действий. *Цель* статьи – обосновать необходимость формирования знаково-символических учебных действий на занятиях учителя-логопеда.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом.

Результаты. Выявлены особенности сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня, принявших участие в эксперименте: трудности перевода устного высказывания в письменную форму; наличие в письменных работах специфических ошибок языкового анализа и синтеза:

слитное написание слов, отдельное написание частей слова, пропуск букв и слогов, добавление лишних букв и слогов, перестановка букв; слабая сформированность умения осуществлять языковой анализ на слух в специальных пробах, трудности составления звуковой схемы слова и схемы предложения; трудности видоизменения слов; необходимость в дифференциации уровня сложности письменного задания (на слух, с визуальной опорой) и необходимость в помощи взрослого в виде подсказок и обучения.

Заключение. Обозначенные авторами статьи проблемы формирования знаково-символических учебных действий при обучении навыкам письма могут быть использованы практикующими учителями-логопедами при разработке рабочих программ, в работе с обучающимися с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, знаково-символические учебные действия, ученики с общим недоразвитием речи.

Постановка проблемы. В федеральных государственных образовательных стандартах¹ (далее – ФГОС) начального и основного общего образования, утвержденных приказами Министерства образования и науки России

от 06.10.2009 № 373 и от 17.12.2010 № 1897, заложена идея метапредметности. Метапредметные результаты обучения проверяются через уровень сформированности у обучающихся универсальных учебных действий (далее – УУД). В соответствии с ФГОС одним из важнейших компонентов основной образовательной программы школы должна стать программа формирования УУД. Данная программа находит отражение в рабочих программах всех учебных предметов различных образовательных областей и в программе внеурочной воспитательной работы, в том числе и в рабочих программах учителей-логопедов.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 1576 [Электронный ресурс]. URL: www.pravo.gov.ru
Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://www.10spb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014>

Чтобы разобраться, как учителю-логопеду целенаправленно вести работу по формированию УУД обучающихся, нужно понимать их трактовку.

Методологическая основа. В стандарте УУД указывается совокупность способов различных действий, которые способствуют активному саморазвитию учащихся, становлению социальной идентичности, помогают детям самостоятельно овладевать новыми знаниями, осваивать социальный опыт. Таким образом, УУД позволяют обучающимся самостоятельно получать знания, ставить учебные задачи, находить способы их реализации, контролировать и оценивать процесс и результат своей деятельности, что обеспечивает успешное усвоение детьми учебных знаний и необходимых умений, компетентностей в различных предметных областях. Мы согласны с В.Б. Лебединцевым, который указывает на то, что определение УУД в ФГОС является достаточно обобщенным. В широком смысле под УУД понимается умение учиться, то есть способность к самосовершенствованию, саморазвитию путем сознательного присвоения новых знаний и социального опыта. В узком смысле УУД трактуются как совокупность способов действий, позволяющих самостоятельно усваивать новые знания, организовывать процесс по усвоению знаний и формированию умений [Лебединцев и др., 2012; Лебединцев, 2016]. Таким образом, УУД включают в себя большую разнообразную группу умений и навыков.

Для целенаправленного формирования УУД необходимо конкретизировать пооперационный состав этих действий.

Согласно ФГОС НОО одним из видов УУД, дающих детям возможность ориентироваться в потоке информации, анализировать ее, познавать окружающий мир, решать учебные задачи, являются познавательные УУД, которые включают в себя: общеучебные действия, логические учебные действия, действия постановки и решения проблем.

В рамках нашего исследования представляет интерес более подробное рассмотрение общеучебных УУД.

Как отмечает А.Г. Асмолов², специфика общеучебных УУД состоит в том, что они создают предпосылки для развития межпредметных связей, рациональности мышления, стимулируют гибкость познавательных процессов, а также способствуют развитию самостоятельности обучающихся. Овладение общеучебными УУД позволяет сократить время, необходимое для обучения.

В.Б. Лебединцев³ выделяет особую значимую группу общеучебных УУД, которую составляют знаково-символические УУД, позволяющие установить взаимосвязь реальности и мира символов. На современном этапе развития общества обучающимся необходимо осваивать системы социально принятых знаков и символов, существующих в современной культуре и необходимых не только для успешного обучения, но и для социализации ребенка. Использование знаков позволяет отражать учебную информацию в более удобном и легко воспринимаемом виде.

К знаково-символическим УУД относятся:

- моделирование (преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графические или знаково-символические);
- умение структурировать знания;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения учебных задач [Микерова, 2017].

Изучению проблемы формирования знаково-символических учебных действий посвящены работы таких отечественных ученых, как А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, В.Б. Лебединцев и других. По мнению авторов, знаково-символические УУД выполняют следующие функции:

² Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

³ Лебединцев В.Б. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе. М.: Илекса, 2016. 208 с.

– кодирование, предполагающее прием и передачу информации;

– схематизация, заключающаяся в использовании знаково-символических средств, выполняющих функции отображения учебного материала;

– моделирование, то есть способность выделять и отображать существенные признаки объектов с помощью оперирования знаково-символическими средствами.

По данным С.П. Ожигиной, знаково-символические учебные действия позволяют овладеть конкретными способами преобразования учебного материала, моделирования, выделения существенного, способствуют отрыву от конкретных ситуативных значений, формированию обобщенных знаний.

Отечественные авторы сходятся во мнении о том, что особо значимым результатом развития знаково-символических учебных действий у обучающихся является овладение ими навыками письма [Ожигина, 2011; Поникарова, Комкова, 2015; и др.].

Особо значимыми среди универсальных учебных действий являются знаково-символические действия, позволяющие строить высказывание в письменной форме, поскольку овладение детьми навыками письма в начальном периоде обучения в школе является залогом их успешного последующего обучения, а также развития их познавательной и личностной сферы. Именно в данный период у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, формируются умственные и практические операции. Отсутствие данного фундамента приводит к значительным трудностям в овладении программой средних классов, в результате такие дети нередко выпадают из обучения. Нарушения письма могут стать причиной школьной дезадаптации, школьной тревожности, снижения учебной мотивации [Величенкова, Русецкая, 2015; Проглядова, 2011 и др.].

Овладение обучающимися с ОНР знаково-символическими учебными действиями во многом предопределяет успешность последующего

обучения. Нарушения письма могут стать причиной школьной дезадаптации, школьной тревожности, снижения учебной мотивации [Величенкова, Русецкая, 2015; Киселева, 2015; Поникарова, Комкова, 2015]. Данный факт говорит о необходимости проведения логопедической работы по формированию знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР.

Деятельность учителя-логопеда в том числе предусматривает работу по формированию навыков чтения и письма, т.е. обучение учащихся овладению знаково-символическими действиями (освоение конфигурации букв, составление и написание слов, работа с символами звуков при составлении звуковых схем и т.п.).

Результаты исследования. Рассмотрим деятельность учителя-логопеда с точки зрения формирования знаково-символических учебных действий.

В нашем исследовании принимали участие обучающиеся 1 и 2 классов с ОНР III уровня. Исследование было направлено на выявление усвоения знаково-символических учебных действий на уровне слова, предложения, текста и исследования навыков видоизменения слов. Обучающимся предлагались следующие задания.

Серия 1. Исследование усвоения знаково-символических учебных действий на уровне слова, предложения, текста.

- Письмо под диктовку.
- Определение количества слов в предложении.
- Название заданного по счету слова в предложении.
- Подбор схемы к предложениям.
- Определение количества слогов в слове.
- Определение количества звуков в слове.
- Определение места звука в слове.
- Определение первого звука в слове.
- Определение последнего звука в слове.
- Определение заданного по счету звука в слове.

Серия 2. Исследование навыков видоизменения слов.

- Преобразование слога в слово путем добавления одного звука.

- Преобразование слова путем исключения одного звука.
- Преобразование слова путем добавления звука.
- Преобразование слова путем изменения первого звука.
- Преобразование слова путем изменения последнего звука.
- Преобразование слова путем изменения второго звука.

- Преобразование слова путем перестановки звуков.
 - Преобразование слова путем исключения одного слога.
 - Преобразование одного слова в другое путем постепенного замещения букв.
 - Составление слов из букв одного слова.
- Результаты обследования по сериям заданий представлены на рис. 1 и 2.

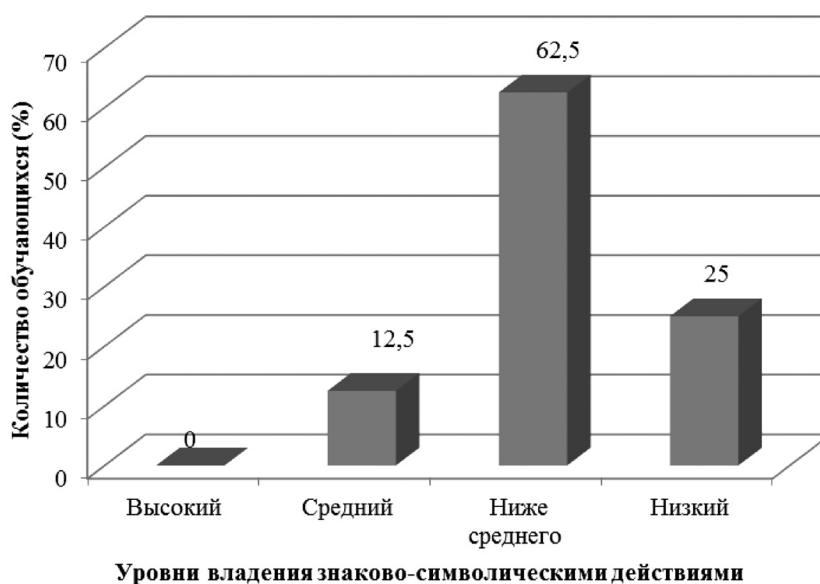


Рис. 1. Результаты изучения усвоения знаково-символических учебных действий на уровне слова, предложения, текста младшими школьниками с ОНР III уровня

Fig. 1. The results of the study of the assimilation of symbolic and symbol learning actions at the level of a word, sentence, text by younger students from the 3rd level of the general speech underdevelopment

Из рис. 1 можно увидеть, что 87,5 % обучающихся набрали ниже среднего и низкий уровни. Дети, находящиеся на уровне ниже среднего, допускали многочисленные ошибки языкового анализа и синтеза преимущественно на уровне слова: пропуск букв («куби» вместо «кубик») и слогов («бел» вместо «белый»), добавление лишних букв («люблят» вместо «любят») и слогов («Слалавы» вместо «Славы»), перестановки букв («джурно» вместо «дружно»). Также встречались работы, в которых были допущены ошибки языкового анализа и синтеза на уровне предложения: слитное написание слов, раздельное написание частей слова. При выполнении заданий дети данной группы не всегда правильно определяли количество слов в тех предложениях, в которых присутствовал предлог (младшие школьники

не воспринимали его как отдельное слово). При назывании заданного по счету слова в предложении дети давали как правильные, так и не правильные ответы. Количество слогов обучающиеся с ОНР III уровня определяли не верно в том случае, когда слово заканчивалось на согласный звук (в словах «торт», «гриб» детьми было определено два слога, в слове «туман» – три слога). Задание на определение количества звуков в словах детьми было выполнено частично (дети давали правильные и неправильные ответы) либо с помощью взрослого (четкое, медленное проговаривание слов взрослым, разбор образца с использованием фишек). Место звука в слове дети данного уровня определяли правильно в позиции звука в начале и конце слова, иногда требовалась помощь взрослого (выделение звука голо-

сом). Если звук находился в середине слова, дети испытывали затруднения и чаще всего определяли ошибочно место данного звука в слове. Обучающиеся правильно определяли первый звук в словах, при определении последнего звука в слове иногда допускали ошибки («с» в слове «мост», «о» в слове «волк»). При определении заданного звука в слове обучающиеся с ОНР III уровня допускали многочисленные ошибки.

На низком уровне оказались 25 % младших школьников с ОНР III уровня. Среди них 66,7 % детей от данной группы справились с заданием на письмо под диктовку. Однако 33,3 % обучающихся не научились писать под диктовку, они смогли только списывать с печатного текста. При этом допускали многочисленные ошибки языкового анализа и синтеза на уровне слова и предложения: пропуск слов, слитное написание слов, раздельное написание частей слова, пропуски слогов и букв, добавление лишних слогов и букв, их перестановка, контаминации. При выполнении зада-

ний ученики допускали многочисленные ошибки на уровне предложения и слова. Обучающиеся данного уровня ошибочно определяли количество слов в предложениях: не учитывали предлоги, считали один слог слова как отдельное слово («*Зи мой идет снег*»). Назвать правильно заданное слово в предложении не смог ни один обучающийся данного уровня. Количество слогов в словах дети определяли не всегда правильно, требовалась помощь взрослого (педагог хлопал вместе с ребенком). Обучающиеся правильно определили количество звуков лишь в словах из трех звуков, в остальных случаях детьми были допущены многочисленные ошибки. Место звука в слове младшие школьники с ОНР III уровня определяли верно в позиции в начале слова, в конце и середине слова дети определяли место звука с ошибками. При определении заданного звука в слове обучающиеся допускали многочисленные ошибки.

Результаты изучения навыков видоизменения слов представлены на рис. 2.

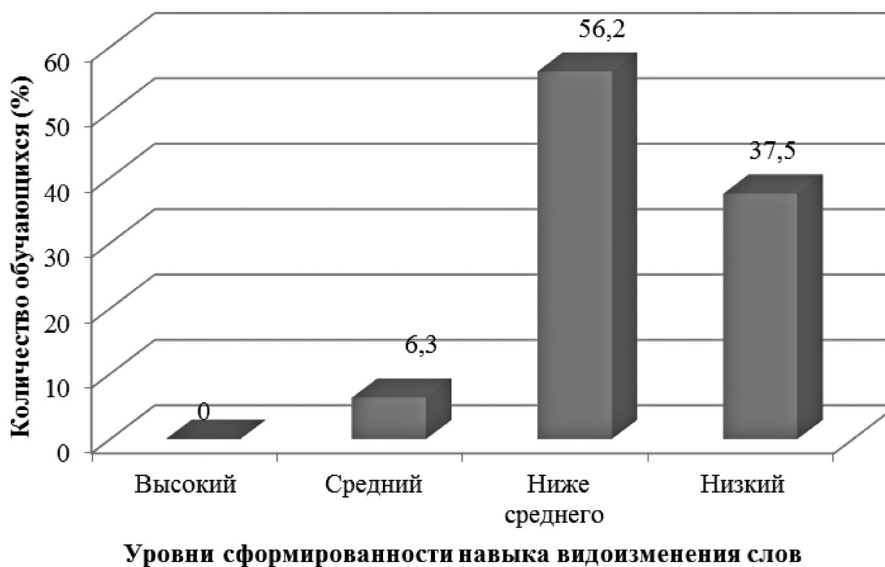


Рис. 2. Результаты изучения навыков видоизменения слов у младших школьников с ОНР III уровня

Fig. 2. The results of the study of the skills of word modification among primary school students of the 3rd level of the general speech underdevelopment

Из рис. 2 можем увидеть, что большинство обучающихся справились с заданиями на уровне ниже среднего. Ученики успешно справились с заданием на преобразование слога в слово путем добавления одной буквы. Остальные задания были выполнены детьми частично: неко-

торые слова дети образовывали правильно (в основном слова из трех букв), другая часть слов у детей вызвала затруднения: дети либо совсем не называли новое слово, либо просто добавляли звук, образовывая несуществующее слово (*пар – спар, лес – мес*). В задании на преобра-

зование слова путем перестановки звуков дети справились лишь с двумя словами, в которых достаточно было лишь переставить местами слоги (*пила – липа, кабан – банка*). Задания на преобразование одного слова в другое путем постепенного замещения букв и составление слов из букв одного слова оказались недоступными для детей. Обучающиеся с ОНР III уровня смогли составить лишь одно слово из букв другого слова с помощью учителя.

Ученики, оказавшиеся на низком уровне, справились с заданиями на преобразование слога в слово путем добавления и исключения одного звука. При выполнении всех заданий ученикам потребовался образец взрослого.

Как видно из представленных выше рисунков, младшие школьники с ОНР III уровня демонстрируют трудности в овладении знаково-символическими учебными действиями. В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие особенности сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня, принявших участие в эксперименте:

– трудности перевода устного высказывания в письменную форму, наличие в письменных работах специфических ошибок языкового анализа и синтеза: слитное написание слов, раздельное написание частей слова, пропуск букв и слогов, добавление лишних букв и слогов, перестановка букв;

– слабая сформированность умения осуществлять языковой анализ на слух в специальных пробах, трудности составления звуковой схемы слова и схемы предложения;

– трудности видоизменения слов;

– необходимость в дифференциации уровня сложности письменного задания (на слух, с визуальной опорой);

– необходимость в помощи взрослого в виде подсказок, схем-опор и обучения.

В связи с этим нами выделены несоответствия и противоречия:

– между трудностями овладения знаково-символическими действиями младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня и

их значимостью для успешного овладения детьми данной категории учебной деятельностью;

– указаниями на наличие специфических ошибок письма у обучающихся с общим недоразвитием III уровня и недостаточной изученностью особенностей сформированности знаково-символических действий у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня;

– практической востребованностью в коррекционно-педагогической работе и дефицитом новых форм логопедической работы по формированию знаково-символических действий у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в условиях общеобразовательной организации.

Несмотря на все многообразие методов и приемов в логопедической работе по формированию умения строить высказывание в письменной форме у обучающихся с общим недоразвитием речи (О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.В. Мазанова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова и другие), проблема формирования знаково-символических учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в условиях общеобразовательной организации остается актуальной.

Перевод высказывания на знаково-символический язык, приводящий к построению модели, является важным этапом решения учебных задач и вместе с тем вызывает наибольшие трудности у обучающихся младших классов.

Заключение. Таким образом, выявленные дефициты в сформированности знаково-символических учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи существенно снижают их возможности успешного обучения и требуют целенаправленной работы по их формированию. Также возникает необходимость в разработке или адаптации таких умственных и практических способов действий с пооперациональной проработкой перевода учебной информации в чувственный план и преобразованием ее в пространственно-графические или знаково-символические модели с выделением существенных характеристик объекта.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. и др. // Инклюзивное образование: новые возможности и опыт: кол. монография / О.Л. Беляева, Л.А. Брюховских, О.А. Дмитриева, О.А. Козырева, Л.А. Сырвачева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23061395> (дата обращения: 29.08.2019).
2. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35549981> (дата обращения: 29.08.2019).
3. Киселева Н.Ю. Письменно-речевая деятельность учащихся с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 12–4. С. 96–99.
4. Корольков В.А., Орехова А.С. Общеучебные умения и навыки как составная часть универсальных учебных действий // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 118-2. С. 76–77. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27424233_51398904.pdf (дата обращения: 29.08.2019).
5. Лебединцев В.Б., Горленко Н.М. и др. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования // Народное образование. 2012. № 4. С. 153–160. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17717697_19520699.pdf (дата обращения: 29.08.2019).
6. Лебединцев В.Б. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе. М.: Илекса, 2016. 208 с.
7. Микерова Г.Ж. Система формирования общеучебных познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 10. С. 16–24. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30730602_61694466.pdf (дата обращения: 29.08.2019).
8. Ожигина С.П. Формирование знаково-символических универсальных учебных действий у младших школьников через моделирование // Герценовские чтения. Начальное образование. 2011. № 1. С. 183–186. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15607657_42810342.pdf (дата обращения: 29.08.2019).
9. Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности // Science for Education Today. 2019. № 4. С. 19–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.02> (дата обращения: 29.08.2019).
10. Поникарова В.Н., Комкова И.Н. Возможности формирования функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 1–7. С. 107–110. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23601880_71439340.pdf (дата обращения: 29.08.2019).
11. Проглядова Г.А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 98–103. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/old/l112011lverstka_1320049567.pdf (дата обращения: 29.08.2019).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://www.10spb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014>
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 1576 [Электронный ресурс]. URL: www.pravo.gov.ru
14. Boer H. de, Donker A.S., Kostons D.D. N. M., van der Werf G.P. C. Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis // Educational Research Review. 2018. Vol. 24. P. 98–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002>

FORMATION OF SIGN AND SYMBOLIC EDUCATIONAL ACTIONS BY SPEECH THERAPIST AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH 3RD LEVEL OF GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

G.A. Proglyadova (Krasnoyarsk, Russia)

L.A. Bryukhovskikh (Krasnoyarsk, Russia)

O.L. Belyayeva (Krasnoyarsk, Russia)

T.V. Voronova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. In this article, we consider the updated content of the work of a speech therapist from the point of view of the formation of sign and symbolic educational actions. *The purpose of the article* is to justify the need for the formation of sign and symbolic educational actions in the classroom of a speech therapist.

The research methodology implies the analysis and synthesis of research works by international and Russian scientists recognized by the scientific community.

Research results. Special features of the formation of sign and symbolic educational actions are disclosed among students with a general underdevelopment of speech of the 3rd level who took part in the experiment, namely: difficulties in translating an oral utterance into written form, the presence of specific errors in language analysis and synthesis in written works: continuous spell-

ing of words, separate spelling of parts of words, skipping letters and syllables, adding extra letters and syllables, rearranging letters; poor formation of the ability to perform linguistic analysis by ear in special tests, difficulties in compiling a sound scheme of a word and a sentence scheme; difficulty in modifying words; the need to differentiate the level of complexity of the written assignment (by ear, with visual support) and the need for adult assistance in the form of tips and training

Conclusion. The problems identified by the authors of the article for the formation of sign and symbolic learning actions when learning writing skills can be used by practicing speech therapists when developing work programs, in working with students with general underdevelopment of speech of the 3rd level.

Keywords: *universal educational actions, sign and symbolic educational actions, students with general speech underdevelopment.*

References

1. Belyaeva O.L. et al. Inclusive education: new opportunities and experience / O.L. Belyaeva, L.A. Bryukhovskikh, O.A. Dmitrieva, O.A. Kozyreva, L.A. Syrvacheva. Collective monograph; Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2014. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23061395> (access date: 08.29.2019).
2. Velichenkova O.A., Rusetskaya M.N. Speech therapy work to overcome reading and writing disorders in primary school students. Moscow: Natsionalny knizhny tsentr, 2015. 320 p. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35549981> (access date: 08.29.2019).
3. Kiseleva N.Yu. Written-speech activity of students with a general underdevelopment of speech // Aktualnye problem gumanitarnykh i estestvennykh nauk (Actual problems of the humanities and natural sciences). 2015. No. 12–4. P. 96–99. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23061395> (access date: 08/30/2019).
4. Korolkov V.A., Orekhova A.S. General educational skills and abilities as an integral part of universal educational actions // Novaya nauka: Strategii i vektory razvitiya (New science: Strategies and development vectors). 2016. No. 118–2. P. 76–77. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27424233_51398904.pdf (access date: 08/29/2019).
5. Lebedintsev V.B., Gorlenko N.M. et al. The structure of universal educational actions and the conditions for their formation // Narodnoye obrazovanie (Public Education). 2012.

- No. 4. P. 153–160. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17717697_19520699.pdf (access date: 08.29.2019).
6. Lebedintsev V.B. Formation of universal educational actions in elementary school. M.: Ileksa, 2016. 208 p.
 7. Mikerova G.Zh. The system of formation of general educational cognitive universal educational actions among younger schoolchildren in the learning process // *Mezhdunarodny zhurnal eksperimentalnogo obrazovania* (International Journal of Experimental Education). 2017. No. 10. P. 16–24. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30730602_61694466.pdf (access date: 08/29/2019).
 8. Ozhigina S.P. Formation of sign-symbolic universal educational actions among primary schoolchildren through modeling // *Gertsenovskie chtenia. Achalnoye obrazovanie* (Herzen readings. Elementary education). 2011. No. 1. P. 183–186. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15607657_42810342.pdf (access date: 08/29/2019).
 9. Perikova E.I., Lovyagina A.E., Byzova V.M. The effectiveness of metacognitive decision-making strategies in educational activities // *Science for Education Today*. 2019. No. 4. P. 19–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.02> (access date: 08/29/2019).
 10. Ponikarova V.N., Komkova I.N. Possibilities of forming a functional basis of writing in older preschool children with general speech underdevelopment // *Sovremennye tendentsii razvitiia nauki i tekhnologii* (Modern trends in the development of science and technology). 2015. No. 1–7. P. 107–110. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23601880_71439340.pdf (access date: 08/29/2019).
 11. Proglyadova G.A. Peculiarities of written speech within a norm and under strong visual impairments among primary school children // *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2011. No. 1. P. 98–103. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/old/I112011Iverstka_1320049567.pdf (access date: 08/29/2019).
 12. Federal State Educational Standard for Primary General Education for Students with Disabilities [Electronic resource]. URL: <http://www.10spb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014>
 13. Federal State Educational Standard for Primary General Education, approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 31, 2015, No. 1576 [Electronic resource]. URL: www.pravo.gov.ru
 14. Boer H. de, Donker A. S., Kostons D.D. N. M., van der Werf G.P.C. Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2018. Vol. 24. P. 98–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002>

УДК 159.972

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Н.В. Чевычелова (Красноярск, Россия)

Е.А. Черенёва (Красноярск, Россия)

Д.В. Черенёв (Красноярск, Россия)

С.Г. Маслобоев (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Расстройства аутистического спектра (РАС) на сегодняшний день по праву считаются одной из самых распространенных патологий в развитии детей раннего возраста во всем мире, и в частности в России. На сегодняшний день специалистами разрабатываются и апробируются не отдельные технологии, а комплексные модели, объединяющие наиболее перспективные технологии, методы и средства обучения и сопровождения детей с РАС, особое внимание уделяется прогрессивной модели позитивной социализации. Достижение этой цели требует реализации системного подхода, объединяющего технологии помощи самому ребенку и поддержки семьи, в которой он воспитывается.

Методология (материалы и методы). Методологией исследования явились положения общей и специальной психологии и педагогики: о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, о потенциальных возможностях развития ребенка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.); теория социального научения (А. Бандура); подход к аутизму как расстройству аффективной организации поведения и сознания (Л. Каннер, В.В. Лебединский, О.С. Никольская); система сенсорно-перцептивной диагностики и коррек-

ции (О. Богдашина); принципы невербальной коммуникации детей с РАС (Р. Хейхау) и др.

Результаты исследования. Для детей с аутизмом наиболее правильной является технология, при которой для них открыты разные пути обучения – и в массовом, и в инклюзивном, и в специальном учреждении, и в группе / классе для РАС, в зависимости от уровня развития ребенка и запроса родителей. При этом образовательный маршрут таких детей может иметь стадильность, что обеспечивает возможность перехода от облегченной к усложненной форме обучения как для ребенка, так и для преподавателей.

Выводы. Таким образом, организация и внедрение образовательного процесса для аутичного ребенка – это полисистемный процесс, который можно реализовать только при условии согласованной работы участников междисциплинарной группы сопровождения, способных разработать для ребенка комплексную технологию, целенаправленно ее выполнять, отслеживать динамику успешности этого процесса и вносить необходимые коррективы для повышения его эффективности.

Ключевые слова: *расстройство аутистического спектра, коррекция, обучение, сопровождение, технология, комплексная модель образования и сопровождения.*

П*остановка проблемы.* Известно, что с увеличением возраста пациентов с расстройствами аутистического спектра растет и стоимость их содержания. И своевременная поддержка детей может существенно повлиять и на улучшение качества их жизни, и на снижение стоимости дальнейшего сопровождения [Морозов, 2017]. Поддержка ориентирована на особые потребности людей с РАС, и поэтому при органи-

зации сопровождения требуется решать более сложные задачи, чем при работе с людьми, имеющими другие нарушения. В случаях, например, серьезного недоразвития социальных навыков или при отсутствии вербального общения некоторые модели независимой жизни неприемлемы, и такие люди нуждаются в особых условиях пребывания с сопровождением и дополнительным пространством. Некоторым людям необходимы

специальные условия, изолирующие от освещения или шумов, а также для удовлетворения особых сенсорных потребностей [Никольская, Баенская, Либлинг, 2014]. Очевидно, что помощь детям с расстройствами аутистического спектра должна быть адаптированной к их потребностям, а также доступной, несмотря на значительные финансовые затраты их семей на абилитацию и реабилитацию с раннего детства, тем более что в будущем многие из них не будут заниматься профессиональной деятельностью.

Цель статьи. Несмотря на значительное разнообразие методов и подходов к коррекции РАС, следует отметить, что иногда их подбирают хаотично, в зависимости, прежде всего, от знаний и умений специалистов, а не от потребностей ребенка. Цель статьи – раскрыть особенности технологии психолого-педагогического сопровождения как системы упорядоченных действий, операций, методов и средств, направленных на прогнозируемый результат. Прогнозируемым (желаемым) исходом в случае детей с особыми образовательными потребностями (в том числе с аутизмом) является их оптимальное развитие и качественное образование.

Методологию исследования составляют: положения общей и специальной психологии и педагогики о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, потенциальных возможностях развития ребенка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.); подход к аутизму как расстройству аффективной организации поведения и сознания (Л. Каннер, В.В. Лебединский, О.С. Никольская).

Иногда коррекционная работа ограничивается только одним (вроде бы универсальным) методом, или, наоборот, педагог ориентируется на эклектичный подход, упуская необходимость взаимосвязей между результатами диагностики и принципами построения индивидуальной программы развития ребенка. Общее мнение таково, что ни один из методов не является хорошим или плохим сам по себе, обоснованность его применения зависит от двух условий.

1. От эффективности метода для конкретного ребенка на данный момент его развития.

2. От способности специалиста правильно применить этот метод (уровня его подготовленности – развития профессиональных и личностных качеств). Практика терапевтической помощи детям с расстройствами аутистического спектра в мире показала, что их «лечением» являются коррекционно-развивающие и учебные программы, и хотя специалистами разных стран наработаны многочисленные подходы, методы и средства психолого-педагогической коррекции, на сегодня нет однозначности и согласованности в отношении выбора и применения этих подходов. Перечислим подходы и технологии вмешательства, широко применяемые в коррекционной работе с детьми с РАС [Virues-Ortega, Julio, Pastor, 2013].

В работе с детьми с аутизмом существует около пятисот методов и методик. Выделяют следующие основные подходы и методы работы с детьми с РАС.

1. Поведенческие подходы: АВА (Applied behavior analysis) – прикладной анализ поведения; ВВА (Verbal behavior analysis) – вербально-поведенческий анализ; Pivotal Response Treatment (PRT) – обучение основным реакциям; TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) – программа, позволяющая обучать детей с аутизмом и детей с особыми потребностями и др.

2. Развивающие подходы: эмоционально-смысловой подход; DIR Floortime; Son-Rise; Daily life therapy – ежедневная жизненная терапия; RDI – программа развития межличностных отношений; PECS – коммуникационная система обмена изображениями и др.

3. Сенсорно-перцептивные подходы: сенсорная интеграция; Томатис-терапия и др.

4. Эклектичные подходы: модель SCERTS: The Miller Method – метод Миллера и др.

Обзор научной литературы по проблеме. Большинство современных подходов к работе с детьми с РАС в качестве основной цели позиционируют разработку индивидуального жизненного маршрута, который позволял бы ребенку найти свое место в образовательной и профессиональной системах (О. Богдашина, Ф.Р. Волкмар,

С. Гринспен, И.А. Костин, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, D. Fein и др.).

Достижение этой цели требует реализации системного подхода, объединяющего технологии помощи самому ребенку и поддержки семьи, в которой он воспитывается.

Значительное количество существующих технологий обучения и сопровождения детей с РАС обусловлено главным образом множественностью лежащих в их основе теоретических предпосылок, которая, в свою очередь, происходит из клинического полиморфизма рассматриваемого нарушения (М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, E. Schopler, R. Simpson).

Исследовательский интерес к дальнейшим разработкам методов и технологий обучения и сопровождения детей с РАС объясняется необходимостью обеспечения вариативности форм обучения таких детей, поиска вариантов создания инклюзивных образовательных сред, способствующих полноценной социализации детей с нарушениями в развитии [Морозов, Морозова, 2016].

Сложившуюся на сегодняшний день ситуацию с инклюзией детей с РАС в образовательную и социальную среду очень точно охарактеризовала в своей недавней публикации ведущий сотрудник лаборатории психологических проблем детей с ограниченными возможностями адаптации Московского психолого-педагогического университета Н.Я. Семаго: «Еще 5–7 лет назад трудно было представить, что большинство детей с РАС будут реально рассматриваться как участники процесса инклюзивного образования, а учителя обычных школ будут запрашивать на курсах повышения квалификации информацию об особенностях РАС. Реальностью на сегодняшний день является то, что во многих школах дети с РАС обучаются вместе со сверстниками, имеющими другие проблемы, или просто с обычными сверстниками. Но, несмотря на достигнутые в этой сфере успехи, существует много проблем, связанных собственно с социальной и образовательной адаптацией детей с РАС, что и определяет необходимость длительного и специфического психолого-педагогического сопровождения» [Семаго, Соломахина, 2017].

В качестве основополагающих принципов создания благоприятной, адаптированной к потребностям и возможностям детей с РАС образовательной среды специалистами называются следующие: раннее начало коррекционной работы; системность, своевременность и правильная организация помощи; поэтапность в осуществлении коррекционно-развивающих мероприятий; командный подход специалистов к работе с детьми и семьями, в которых они воспитываются; значительный объем и высокая интенсивность коррекционной работы; поддержание постоянного взаимодействия с семьей, в которой воспитывается ребенок с РАС (С.Б. Лазуренко, 2012).

Все эти принципы лежат в основе современных комплексных моделей помощи детям с РАС.

Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что в последнее десятилетие в российских образовательных учреждениях для детей с РАС активно внедряются модель комплексной многоуровневой реабилитации и мультидисциплинарная модель взаимодействия специалистов (С.А. Морозов, Т.И. Морозова, Е.А. Черенёва, Е.А. Володенкова и др.). Суть модели состоит в организации межведомственного взаимодействия, объединения специалистов разного профиля для оказания всесторонней поддержки детям с РАС и семьям, в которых они воспитываются. Основное различие состоит в том, что первая модель объединяет специалистов сферы медицины, психологии, педагогики и социальной защиты, а вторая, помимо перечисленных, подключает к работе с семьями с детьми с РАС также государственные и общественные организации, специализирующиеся на оказании правовой помощи, экономической поддержке и нетрадиционных альтернативных технологиях терапии РАС.

Применительно к альтернативным технологиям, речь идет о таких терапевтических технологиях, как иппотерапия, анималотерапия, дельфинотерапия, канистерапия, позволяющие задействовать практически все сенсорные системы [Богдашина, 2016].

Существенная роль отводится арттерапевтическим методам и технологиям работы с деть-

ми, развивающим мелкую моторику, символическое мышление, речь, конструктивный праксис, коммуникативные и социальные навыки межличностного взаимодействия [Никольская, Баенская, Либлинг, 2014].

В рамках названных комплексных моделей обучения и сопровождения детей с РАС активно применяются технологии сенсорной интегративной терапии, когнитивно-поведенческого тренинга [Богдашина, 2016].

Анализ публикаций специалистов-практиков показывает, что альтернативные методы и технологии обучения и сопровождения детей с РАС обеспечивают выраженный положительный терапевтический эффект.

Так, например, А.А. Аделова апробировала метод фототерапии в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра различной степени тяжести. Фототерапия использовалась ею в качестве способа замены вербальной формы подачи дидактики на визуальную с опорой на короткий текст-комментарий [Аделова, 2017].

Основным содержанием фототерапии является создание и восприятие фотографических образов, дополняемое их обсуждением. Фототерапия используется как вспомогательное средство для развития речи, коммуникации, нормализации поведения, также для решения ряда других коррекционных задач.

Авторский подход в использовании фототерапии базируется на общеизвестной специфике детей с РАС, а именно: многие дети с РАС не видят смысла в занятии той деятельностью, которая их не интересует, и отказываются от участия в ней. Это бывает даже и при показе результатов решенной задачи или проверке письменной работы. Дети могут настороженно относиться к новым заданиям и предпочитают выполнять уже известную и хорошо знакомую им работу. Поэтому педагогу важно уметь дозированно вводить незнакомый материал, соотносить его со знакомым, и делать связь между ними более четкой и явной.

В таком случае подобранные последовательно фотографии дают возможность детям

воспринимать информацию от педагога также и визуально (на фото), а не только на слух (в словах). В случае с особым ребенком это важно вдвойне, так как у них обычно имеются проблемы с восприятием и переработкой поступающей информации.

Идея использования фотографии в обучении и психолого-педагогическом сопровождении детей с РАС поддерживается и зарубежными специалистами. В качестве примера здесь можно привести разработанную американским педагогом дополнительного образования, специалистом по абилитации Еврейской Академии для особых детей Диной Векслер технику фотокнижек, использование которой существенно улучшает качественные характеристики учебной деятельности детей, повышает ее результативность за счет стимулирования в детях с РАС живого интереса к предмету изучения¹.

Современные комплексные модели помощи детям с РАС активно совершенствуются путем обогащения их виртуальными компьютерными технологиями, предназначенными для обучения детей навыкам социальной коммуникации. При этом основной акцент делается на обеспечении пользователям безопасных и комфортных условий обучения, минимизации всех отвлекающих факторов и предоставлении дополнительной поддержки от специалистов [Айсина, Максименко, 2015].

Отечественными специалистами, занимающимися внедрением в практику работы с детьми с РАС компьютерных технологий, был взят за основу опыт зарубежных коллег. Еще в 2007 г. в Великобритании были разработаны обучающая программа, позволяющая улучшить навыки понимания различных эмоций (радости, страха, печали, гнева) у детей с РАС в возрасте от 7 до 16 лет, и виртуальная обучающая модель «Виртуальное кафе», предназначенная для обучения подростков с аутизмом навыкам поведения в общественных местах [Айсина, Максименко, 2015].

¹ Фототерапия: использование фотографии в психологической практике / под ред. А.И. Копытина. М.: Когито-центр, 2006.

Вслед за учеными из Великобритании, португальские специалисты предложили виртуальную технологию в виде тренажера, с помощью которого дети и подростки с РАС обучались распознавать эмоциональную экспрессию по выражению лица аватара. На сегодняшний день этот виртуальный тренажер дорабатывается путем добавления в игру музыкальных стимулов и дополнения голосовой инструкции визуальной, после чего будет проведено рандомизированное контролируемое исследование, направленное на определение его эффективности [Mitchell, Parsons, Leonard, 2007].

Среди виртуальных технологий особого внимания заслуживает разработка международной группы ученых – виртуальная система «StoryTable», предназначенная для высокофункциональных детей с аутизмом от 9 до 11 лет и направленная на формирование таких важных социальных навыков, как зрительный контакт, обмен мнениями и сотрудничество. Система представляет собой трехмерную виртуальную среду, в которой дети в режиме реального времени могут сочинять историю с определенным сюжетом, выбирая главного героя, других персонажей и предметы интерьера. Специфика данной технологии заключается в том, что каждая сессия предполагает одновременную работу двоих детей, которых просят вместе придумать и рассказать историю. Апробация системы подтвердила гипотезу ее разработчиков о том, что виртуальные технологии, предлагающие стимулирующий, вознаграждающий визуальный интерфейс и активные виртуальные коммуникации, способствуют улучшению навыков общения аутичных детей как друг с другом, так и с неаутичными людьми [Wang, Anagnostou, 2014].

Помимо общераспространенных технологий, которые применяются совокупно, образуя комплексные модели обучения и сопровождения, в разных регионах России осуществляются разработка и апробация локальных подходов к поддержке детей с РАС.

Очевидно, что технология социального проектирования носит по большей части вспомога-

тельный характер и направлена в первую очередь на совершенствование механизмов социальной адаптации лиц с расстройствами аутистического спектра.

Результаты исследования. Таким образом, даже этот коротко представленный перечень технологий оказания помощи детям с РАС позволяет сделать вывод о выраженных положительных тенденциях в решении проблем семей, воспитывающих детей с РАС. Вместе с тем нельзя игнорировать тот факт, что на сегодняшний день назрела необходимость объединения этого опыта в виде определенной системы, концепции, единой структурированной, наполненной содержательными компонентами комплексной модели сопровождения детей с РАС.

Такая модель была предложена коллективом ученых института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета под руководством А.А. Нестеровой. Авторское ее наименование звучит как «Модель сопровождения позитивной социализации детей с РАС и сложными дефектами» [Нестерова, Айсина, Суслова, 2016].

Уникальность данной модели заключается в органичном сочетании мультидисциплинарного и междисциплинарного подходов, что во внешнем плане выражается в организации работы команды специалистов разного профиля, которые совместными, четко скоординированными усилиями вовлекают детей с РАС и сложными дефектами в деятельность социализирующих институтов.

В основе модели – базовые условия позитивной социализации личности, а именно: точная оценка состояния психического здоровья ребенка; постоянное тесное взаимодействие всех субъектов образовательной и коррекционно-развивающей деятельности (детей, педагогов, психологов, дефектологов, родителей, социальных партнеров и т.д.); непрерывный мониторинг совокупных показателей (в том числе социальной компетентности) развития детей в динамике.

Одно из ключевых концептуальных положений, которым руководствовались разработчики рассматриваемой модели, заключается в при-

знании того факта, что РАС – группа крайне неоднородная, в силу чего единая комплексная модель обучения и сопровождения детей с РАС имеет место быть только в том случае, если она будет состоять из жизненно необходимых для социализации ребенка с РАС компонентов.

Основное понятие в данной модели – позитивная социализация. Оно трактуется как «расширение спектра собственных умений и повышение возможностей участия ребенка с РАС в социальной жизни, что может быть достигнуто как за счет формирования навыков и развития способностей самого ребенка, так и за счет создания специальных условий посредством основных агентов социализации ребенка» [Нестерова, Айсина, Сулова, 2016].

Ядро модели составляют 4 модуля: управленческий, педагогический, коррекционно-реабилитационный и психолого-педагогический. Каждый модуль содержит описание организационных (функций, целей, задач и т.д.) и содержательных (компетенция специалистов, методы и технологии работы и т.д.) вопросов.

Применение авторами междисциплинарного и мультидисциплинарного подходов одновременно позволяет решать целый ряд актуальных и до настоящего времени не решенных задач.

Во-первых, такой подход позволяет подготовить работников общеобразовательных учреждений к разработке и реализации программ инклюзивного образования, выработать у них практические навыки работы с детьми-аутистами, расширить и углубить теоретические знания по вопросам, связанным с РАС, без чего практическая деятельность педагогов невозможна.

Во-вторых, такой подход обеспечивает полноценное междисциплинарное и межведомственное взаимодействие и тем самым устраняет проблему разделения полномочий между специалистами разного профиля, определения границ ответственности каждого из них, облегчает выработку единой стратегии работы для достижения наилучшего для ребенка результата.

В-третьих, создание общей команды позволяет решить широко распространенную проблему «недоступности» специалистов узкого про-

филя (врачей и дефектологов) для основных специалистов (педагогов, психологов, социальных педагогов), которым может оперативно потребоваться консультативная помощь.

Международный институт аутизма в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева (МИА) выполнил уникальную системную работу по диагностике и сопровождению детей с РАС и сходными состояниями. Уникальность подхода заключается в разработке дифференцированного подхода на основе сенсорно-перцептивной сферы ребенка и активного включения семьи в процесс сопровождения. Разработанные технологии являются основой для развития навыков коммуникации, социального взаимодействия ребенка с РАС, формирования у него активной социальной роли. Для этого используются сенсорно-перцептивная терапия (Ольга Богдашина), коррекция синдрома скотопической чувствительности (синдром Ирлен), невербальный театр (Ричард Хейхау), PECS, телесно-ориентированная терапия [Черенёва, Володенкова, 2016; Черенёва и др., 2018].

Заключение. Подводя итог вышесказанному, мы можем констатировать наличие разнообразных подходов технологий обучения и сопровождения детей с РАС и семей, в которых они воспитываются. Вместе с тем в отечественной практике обучения и сопровождения детей с РАС до настоящего времени отсутствует единая структурированная, наполненная содержательными компонентами комплексная модель работы с данной категорией детей. На сегодняшний день образец такой модели разработан на теоретическом уровне, с позиций мультидисциплинарного (комплексного) и междисциплинарного подходов – модель сопровождения позитивной социализации детей РАС. Ее реализация в регионах РФ позволит эффективно планировать программу сопровождения детей с РАС в общеобразовательных и коррекционных школах, организациях, практикующих инклюзивное обучение и воспитание, в медико-психолого-педагогических центрах, а также усовершенствовать деятельность системы повышения ква-

лификации педагогов, врачей, социальных реабилитологов, психологов, специалистов коррекционной педагогики.

Обозначим основные ориентиры эффективной подготовки ребенка с аутизмом к образовательному процессу.

1. Главным фактором успешности такого процесса является раннее выявление у ребенка с аутизмом нарушений развития и оказание ему и его семье системной помощи, организованной на основе стандартных требований к деятельности служб раннего вмешательства.

2. Чрезвычайно важно наладить способствующую развитию ребенка обстановку в семье. Это касается организации быта, порядка жизнедеятельности, способов общения и взаимодействия родителей с ребенком. Без соответствующих преобразований в семье как микросоциуме практически невозможно достичь устойчивых изменений в развитии ребенка.

3. Возможность аутичного ребенка пребывать в детском коллективе обусловлена соответствующим уровнем развития не столько его интеллектуальных, сколько адаптивных функций. Так, например, при подготовке детей с аутизмом к школьному обучению в первую очередь следует уделять внимание психомоторному и социальному развитию, и только на этом фоне – формированию школьных навыков. Лишь с появлением надежного фундамента, которым являются базовые структуры психической организации (тоническая регуляция, сенсорная интеграция, интерес к людям и чувство доверия), можно значительно облегчить состояние ребенка и достичь устойчивых положительных изменений в его целостном развитии.

Своевременная грамотная помощь ребенку с аутизмом и его семье значительно облегчает процесс его вхождения в образовательное пространство. Однако столь же важной является подготовка для него учебной среды. В этой статье больше внимания уделяется такому важному компоненту осмысленной организации образовательного процесса, как создание необходимых условий образовательного процесса в учебном заведении для ребенка с аутизмом.

Библиографический список

1. Аделова А.А. Опыт работы по использованию метода фототерапии в коррекционной работе с дошкольниками с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: сб. матер. II Всерос. науч.-практ. конф., 22–24 ноября 2017 г., Москва / под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 12–17. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1507/sbornik_blok.pdf
2. Айсина Р.М., Максименко Ж.А. Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на ступени полного общего образования // Психология образования. Модернизация психолого-педагогического образования: матер. XI Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 19–20 мая 2015 г. М.: ФПО России, 2015. С. 3–5.
3. Богдашина О.Б. Модели организации комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра на Западе // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14, № 4. С. 27–34. DOI: 10.17759/autdd.2016140405
4. Копытин А.И. Фотография в контексте арт-терапии [Электронный ресурс] // Школьный психолог. 2009. № 5. URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200900506 (дата обращения: 10.09.2015).
5. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14, № 4. С. 3–9. DOI:10.17759/autdd.2016140401
6. Морозов С.А. О критериях эффективности практик работы с людьми, имеющими РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15, № 4. С. 10–15. DOI: 10.17759/autdd.2017150402
7. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы. Ч. 2 // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 140–155.

8. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2014. 288 с.
9. Самсонова Е.В., Алексеева М.Н. Проблемы организации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 3. С. 97–104. DOI: 10.17759/pse.2016210311
10. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15, № 1. С. 4–14. DOI: 10.17759/autdd.2017150101
11. Черенёва Е.А., Елтышева Н.В., Беляева О.Л., Брюховских Л.А. Влияние детско-родительских отношений на развитие коммуникации у младших школьников с расстройством аутистического спектра (РАС) // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2018. Т. 7, № 4. С. 53–60. URL: <https://bulletinbstu.editorum.ru/ru/nauka/article/24194/view>
12. Черенёва Е.А., Володенкова Е.А. Межведомственная модель организации системы помощи детям с РАС в Красноярском крае // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14, № 4. С. 19–26. DOI: 10.17759/autdd.2016140404
13. Черенёва Е.А., Богдашина О.Б., Казанова М.Ф., Ли С. Модернизация идей исследования аутизма и развития системы помощи людям с аутизмом в России: от региональной инициативы к глобализации решений // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 3. С. 131–140. DOI: 10.17759/pse.2016210315
14. Эрц-Нафтульева Ю.М., Фала В. Применение комбинированной системы жетонов для коррекции проблемного поведения у ребенка с РАС в группе детского сада // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13, № 1. С. 38–43. URL: http://psyjournals.ru/autism/2015/n1/fala_ernaftulyeva.shtml
15. Abi-Dargham A., Horga G. The search for imaging biomarkers in psychiatric disorders. *Nature Medicine*. 2016, epub: doi:10.1038/nm.4190 <http://www.nature.com/nm/journal/vaop/ncurrent/full/nm.4190.html>
16. A Serious Game about Emotions for Children with Autism Spectrum Disorders // *Psychology Journal*. 2013. Vol. 11, № 3. P. 191–211. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/297601285_
17. Bancroft K. *The Way We Are: Autism in 2012*. London: The National Autistic Society, 2012.
18. Baron-Cohen S., Allison C., Williams J., Bolton P., Matthews F.E. Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study // *The British Journal of Psychiatry*. 2009. 194(6). P. 500–509.
19. Cheung C.H., Bedford R., Johnson M.H., Charman T., Gliga T. BASIS team Visual search performance in infants associates with later ASD diagnosis. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2016, e-pub. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27769716>
20. Mitchell P., Parsons S., Leonard A. Using virtual environments for teaching social understanding to 6 adolescents with autistic spectrum disorders // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2007. Vol. 37, № 3. P. 589–600.
21. Virues-Ortega J., Julio F., Pastor R. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies // *Clinical Psychology Review*. 2013. 33 (8). P. 940–953. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005>
22. Wang M., Anagnostou E. Virtual reality as treatment tool for children with Autism. In: Patel VB, Preedy VR, Martin CR, editors. *Comprehensive Guide to Autism*. New York, NY: Springer New York; 2014. P. 2125–2141. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5817417/>

ANALYSIS OF MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING AND SUPPORT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

N.V. Chevychelova (Krasnoyarsk, Russia)

E.A. Chereveva (Krasnoyarsk, Russia)

D.V. Cherenev (Krasnoyarsk, Russia)

S.G. Masloboyev (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem and purpose of the article. Autism spectrum disorders (ASD) are rightly considered one of the most common pathologies in the development of young children throughout the world and, in particular, in Russia. Today, specialists are developing and testing not individual technologies, but complex models that combine the most promising technologies, methods and means of teaching and supporting children with ASD, special attention is paid to the progressive model of positive socialization. Achieving this goal requires the implementation of a systematic approach, combining technologies to help the child himself and support the family in which he is brought up.

Methodology (materials and methods). The methodology of the study was the provisions of general and special psychology and pedagogy: on the unity of the laws of development of a normal and abnormal child, on the potential development of the child (L. S. Vygotsky, R. E. Levina, E. Mastjukova, etc.); theory of social learning (A. Bandura); approach to autism as a disorder of the affective organization of behavior and consciousness (L. Kanner, V.V. Lebedinsky, O.S. Nikolskaya); sensory-per-

ceptual diagnosis and correction system (O. Bogdashina); principles of non-verbal communication of children with ASD (R. Heyhow).

Results. For children with autism, the most appropriate is the technology in which different ways of learning are open for them – in the mass, and inclusive, and in special institutions, and in the group / class for ASD, depending on the level of development of the child and the request of parents. At the same time, the educational route of such children can be staged, which makes it possible to switch from a lightweight to a complicated form of education for both the child and teachers.

Conclusions. Thus, the organization and implementation of the educational process for an autistic child is a multisystem process that can only be achieved if the members of the multidisciplinary support group are able to work together to develop a comprehensive technology for the child, purposefully implement it, track the dynamics of the success of this process and make the necessary adjustments for increase its effectiveness.

Keywords: *autism spectrum disorder, correction, training, support, technology, a comprehensive model of education and support.*

References

1. Adelova A.A. Experience in using the phototherapy method in correctional work with preschool children with ASD. In: Integrated support for children with autism spectrum disorders. Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference, November 22–24, 2017, Moscow / ed. A.V. Haus-tova. Moscow: FRC Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education at Moscow State Pedagogical University, 2017. P. 12–17. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1507/sbornik_blok.pdf
2. Aisina R.M., Maksimenko Zh.A. Prospects for the use of virtual computer technologies in the psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders at the stage of complete general education. In: Educational Psychology. Modernization of psychological and pedagogical education: Proceedings of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, May 19–20, 2015. M.: FPO of Russia, 2015. P. 3–5.
3. Bogdashina O.B. Models of organizing comprehensive care for children with autism spectrum disorders in the West // Autism and developmental disorders. 2016. Vol. 14, No. 4. P. 27–34. DOI: 10.17759 / autdd.2016140405

4. Kopytin A.I. Photography in the context of art therapy // *Shkolny psikholog* (School psychologist). 2009. No 5. URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200900506 (access date: September 10, 2015).
5. Morozov S.A., Morozova T.I. Clinical polymorphism and variability in the education of children with autism // *Autism and developmental disorders*. 2016. Vol. 14, No. 4. P. 3–9. DOI: 10.17759 / autdd.2016140401
6. Morozov S.A. On the criteria for the effectiveness of practices with people with ASD // *Autism and developmental disorders*. 2017. Vol. 15, No. 4. P. 10–15. DOI: 10.17759 / autdd.2017150402
7. Nesterova A.A., Aisina R.M., Suslova T.F. A model for supporting positive socialization of children with autism spectrum disorders (ASD): a comprehensive and interdisciplinary approach. P. 2 // *Obrazovanie i nauka* (Education and science). 2016. No. 3 (132). P. 140–155.
8. Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. *Autistic child: ways to help*. M.: Terevinf, 2014. 288 p.
9. Samsonova E.V., Alekseeva M.N. Problems of organizing the education of students with autism spectrum disorders // *Psychological Science and Education*. 2016. Vol. 21, No. 3. P. 97–104. doi: 10.17759 / pse.2016210311
10. Semago N.Ya., Solomakhina E.A. Psychological and pedagogical support of a child with ASD // *Autism and developmental disorders*. 2017. Vol. 15, No. 1. P. 4–14. DOI: 10.17759 / autdd.2017150101
11. Chereneva E.A., Bogdashina O.B., Casanova M.F., Lee S. Modernization of ideas on the study of autism and development of a system of assistance to people with autism in Russia: from a regional initiative to globalization of decisions // *Psychological Science and Education*. 2016. Vol. 21, No. 3. P. 131–140. DOI: 10.17759 / pse.2016210315
12. Chereneva E.A., Volodenkova E.A. An inter-agency model for organizing a system for helping children with ASD in the Krasnoyarsk Territory // *Autism and developmental disorders*. 2016. Vol. 14, No. 4. P. 19–26. DOI: 10.17759 / autdd.2016140404
13. Chereneva E.A., Eltyshcheva N.V., Belyaeva O. L., Bryukhovskikh L. A. The influence of parent-child relationships on the development of communication in primary school children with autism spectrum disorder (ASD) // *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sotsialno-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii* (Research and development. Social and humanitarian research and technology). 2018. Vol. 7, No. 4. P. 53–60. URL: <https://bulletinbstu.editorum.ru/ru/nauka/article/24194/view>
14. Erts-Naftuleva Yu.M., Falla V. The use of a combined system of tokens to correct problem behavior in children with ASD in the kindergarten group // *Autism and developmental disorders*. 2015. Vol. 13, No. 1 (47). P. 38–43. URL: http://psyjournals.ru/autism/2015/n1/fala_erzhaftulyeva.shtml
15. Abi-Dargham A., Horga G. The search for imaging biomarkers in psychiatric disorders. *Nature Medicine*. 2016, epub: doi:10.1038/nm.4190 <http://www.nature.com/nm/journal/vaop/ncurrent/full/nm.4190.html>
16. *A Serious Game about Emotions for Children with Autism Spectrum Disorders* // *Psychology Journal*. 2013. Vol. 11. No. 3. P. 191–211. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/297601285_
17. Bancroft K. *The Way We Are: Autism in 2012*. London: The National Autistic Society, 2012.
18. Baron-Cohen S., Allison C., Williams J., Bolton P., Matthews F.E. Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*, 194(6), 2009. P. 500–509.
19. Cheung C.H., Bedford R., Johnson M.H., Charman T., Gliga T. BASIS team Visual search performance in infants associates with later ASD diagnosis. *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2016, e-pub. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27769716>
20. Mitchell P., Parsons S., Leonard A. Using virtual environments for teaching social under-

- standing to 6 adolescents with autistic spectrum disorders // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2007. Vol. 37, No. 3. P. 589–600.
21. Virues-Ortega J., Julio F., Pastor R. The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies // *Clinical Psychology Review*. 2013. 33 (8). P. 940–953. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005>
22. Wang M., Anagnostou E. Virtual reality as treatment tool for children with Autism. In: Patel VB, Preedy VR, Martin CR, editors. *Comprehensive Guide to Autism*. New York, NY: Springer New York; 2014. P. 2125–2141. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5817417/>

УДК 355.233.2

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В.А. Адольф (Красноярск, Россия)

В.А. Корытков (Новосибирск, Россия)

Л.К. Сидоров (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье в качестве методологических оснований подготовки военных специалистов в современных условиях выдвинуты и обоснованы: системный подход, предполагающий рассмотрение объекта исследования как системы, раскрыты его структура и содержание. Компетентностный подход в определении содержания подготовки военных специалистов, ориентирующий на конечный результат обучения – подготовленность военных специалистов к профессиональной деятельности. Личностно-деятельностный подход, который ставит в центр внимания личность военного специалиста и его активность в учебном процессе.

Цель статьи – проанализировать необходимость и целесообразность использования в качестве методологического основания подготовки военных специалистов системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов с учетом особенностей воинского труда и требований Министерства обороны России. Доказать эффективность их применения на примере подготовки военных специалистов в Сибирском федеральном университете и в учебной воинской части Центрального военного округа.

Методология исследования. Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор теоретических и эмпирических методов исследования: понятийно-терминологический анализ философских, психолого-педагогических трудов; метод анализа нормативно-правовых документов в области деятельности Вооруженных сил России по вопросам профессиональной подготовки специалистов;

метод прогнозирования и перспективного планирования; метод моделирования; метод констатирующего эксперимента.

Результаты. Приведены итоги опытно-экспериментальной работы по определению уровня подготовленности к профессиональной деятельности студентов Сибирского федерального университета, обучающихся по программам военно-учетных специальностей, и курсантов учебной воинской части Центрального военного округа на констатирующем и завершающем этапах эксперимента.

Заключение. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили необходимость и целесообразность в интересах дальнейшего совершенствования подготовки военных специалистов в современных условиях использования системного подхода к решению проблемы профессиональной подготовки военных специалистов, к определению ее цели, задач, структуры как совокупности содержания их подготовки. Опоры на компетентностный подход в определении содержания профессиональной подготовки военных специалистов, ориентирующий на конечный результат обучения; выдвижение на первый план личностно-деятельностного подхода, предполагающего поставить в центр внимания личность военного специалиста и его активность в учебном процессе.

Ключевые слова: *военный специалист, студент, курсант, воинский труд, профессиональная подготовка, системный подход, компетентностный подход, личностно-деятельностный подход, военно-учетная специальность, стратегия подготовки военных специалистов, критерии подготовленности к профессиональной деятельности.*

Постановка проблемы. Анализ военно-политической обстановки в мире показывает изменение характера военных угроз. Все больше стран трансформируют свою политику в сторону неограниченных,

упреждающих действий наступательного характера. Возникают новые тенденции в развитии средств и способов вооруженной борьбы, которые во многом основаны на современных технологиях и технике.

С учетом названных проблем в настоящее время на повестку дня выдвинулась проблема необходимости развития такой системы подготовки военных специалистов, которая бы не только успевала за жизнью войск, но и с учетом перспективы обеспечивала их должную профессиональную мобильность [Юнацкевич, 2017].

Цель статьи – проанализировать необходимость и целесообразность использования в качестве методологического основания подготовки военных специалистов системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов с учетом особенностей воинского труда и требований Министерства обороны России. Доказать эффективность их применения на примере подготовки военных специалистов в Сибирском федеральном университете и в учебной воинской части Центрального военного округа.

На основе анализа ряда педагогических работ, в которых исследуется феномен «подготовка специалистов» (В.А. Адольф, В.А. Краевский, А.А. Орлов, О.А. Полежаев, В.В. Полич, В.А. Цвык и др.), под подготовкой военных специалистов мы понимаем целенаправленный процесс освоения ими военно-специальных знаний, навыков, умений и компетенций, а также развитие организационно-волевых качеств, позволяющих успешно выполнять обязанности в рамках полученной военно-учетной специальности.

Мы считаем, что в целом решение проблем профессиональной подготовки военных специалистов в современных условиях можно осуществить, опираясь на системный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы.

Что касается системного подхода, то ряд ученых рассматривают его посредством понятия «система подготовки».

Исходя из этого, мы определяем, что основные составные части системы подготовки военных специалистов определяют цель, задачи и структуру, совокупность которых составляет ее содержание [Адольф и др., 2011; Иванов, 2018; Parsons, 1977].

Главной целью подготовки военных специалистов мы определяем приобретение военными специалистами соответствующих знаний,

практических навыков, умений, а также формирование определенного уровня компетенций, формирование профессионально значимых и личностных качеств, мировоззренческой позиции и глубоких убеждений.

Конкретизируя цель подготовки военных специалистов в современных условиях, мы выделяем следующие задачи:

- адаптация будущих военных специалистов к военно-профессиональной среде;
- оказание помощи в профессиональном самоопределении;
- развитие профессионально важных качеств личности военного специалиста;
- освоение личностью военного специалиста объективной системы профессиональных ролей;
- создание условий для успешного овладения будущими военными специалистами соответствующими знаниями, навыками, умениями и компетенциями;
- формирование у военных специалистов мотивов к прохождению военной службы, высоких психологических качеств.

Одно из важных требований современности к системе военно-профессионального образования заключается в инновационном содержании деятельности военного специалиста в течение всего периода военной службы.

В связи с этим в основу организации образовательного процесса нами был положен принцип его целостности. В его структуре мы выделяем такие компоненты, как учебно-организационный, учебно-познавательный; пространственно-временной, личностно-ценностный, социально-коммуникативный [Adolf et al., 2018; Адольф и др., 2019; Зеер, 2005]. Взаимосвязь этих компонентов позволило создать особое образовательное пространство, которое характеризуется многоуровневостью, системной организацией образовательного процесса.

Опираясь на результаты педагогических исследований и практику подготовки военных специалистов, мы приходим к выводу, что, основываясь на системном подходе к определению содержания подготовки военных специалистов,

его формированию, следует выделить следующие его уровни.

1. Общетеоретический уровень – содержание представляется в виде обобщенного социального опыта.

2. Уровень учебной дисциплины. На этом уровне содержание профессиональной подготовки зафиксировано в программах и учебных планах.

3. Уровень учебного материала. На этом уровне содержание учебного материала реализуется в методических пособиях, рекомендациях, разработках.

4. На уровне взаимодействия обучающего и обучающегося происходит смещение акцента с обучающей роли преподавателя на познавательную деятельность обучающегося.

Овладение обучающимися содержанием происходит путем их собственной мотивированной активности, а не с помощью преподавателя, передающего им информацию.

5. На уровне личностном – формирование внутреннего содержания, осмысление возможности его применения в практической деятельности. На этом этапе образование выступает как итог, результат обучения. Образование становится достоянием личности военного специалиста.

Современные условия функционирования Вооруженных сил России значительно повысили роль компетентного военного профессионала.

В контексте анализа обучения ряд исследователей в структуру компетенций включают знания, навыки и умения, а также способность действовать на основе приобретенных качеств [Адольф, Савчук, 2014; Адольф, Фоминых, 2017; Адольф, Евтихов, 2014; Хуторской, 2003].

Решение задач подготовки военного специалиста, отвечающего современным требованиям, возможно посредством формирования у него военно-профессиональной компетентности, необходимой для качественного выполнения своих функциональных обязанностей в сложных условиях военной службы. Суть военно-профессиональной компетентности заключается в сформированности у военных специалистов определенного набора качеств, соот-

ветствующих требованиям воинского труда: социальных, общевойсковых и военно-специальных.

Как нам представляется, использование компетентностного подхода позволяет успешно осуществлять подготовку военных специалистов к будущей профессиональной деятельности при условии внедрения в образовательный процесс новых стратегий его организации.

Исходя из этого, в качестве стратегии подготовки военных специалистов в Сибирском федеральном университете и учебной воинской части Центрального военного округа мы выдвинули:

– системную интеграцию подсистем профессиональной подготовки в общую педагогически ориентированную систему;

– обогащение профессиональных знаний, умений и навыков военных специалистов на основе активных технологий.

В интересах реализации выработанной стратегии подготовки военных специалистов мы рассматривали интеграцию содержания основных образовательных программ высшего образования и программ военно-учетных специальностей. Для этого мы провели оценку степени сходства направления (специальности) высшего образования и военно-учетной специальности, используя унифицированный вариант методики профессиографического исследования. Это позволило нам для военно-учетной специальности «Радиолокационные станции (комплексы)» избрать направления «Радиотехника», «Приборостроение», а также специальность «Радиоэлектронные системы и комплексы». Для военно-учетной специальности «Радиолокационные станции» учебной воинской части ЦВО были избраны курсанты-выпускники Южно-Уральского металлургического колледжа, обучавшиеся по специальности «Сварщик».

Обогащение знаний, навыков и умений, обеспечение развития компетенций военных специалистов, развитие их организационно-волевых качеств осуществлялось посредством постоянного обновления содержания и использования в образовательном процессе современных активных технологий обучения.

Возможность личностного включения будущего военного специалиста в освоение военной специальности представляет технология кейс-стади как форма активного проблемно-ситуативного занятия. Одним из эффективных методов практической подготовки явились разработанные нами ситуационные задания. Преподаватели создавали возможные ситуации, которые требовали от будущих военных специалистов самостоятельного принятия решения использованием своих теоретических знаний. В ходе тактико-строевых занятий будущие военные специалисты привлекались к проектной деятельности. В этих целях широко использовались тренажеры, воспроизводящие работу реальной военной техники. В СФУ и в учебной воинской части ЦВО в учебном процессе используются системы учебных командных пунктов радиотехнических войск Воздушно-космических сил, оснащенных современными средствами отображения, позволяющими в режиме реального времени вести обработку радиолокационной информации. Компьютерный артиллерийский полигон в СФУ используется для решения проектов и ситуационных заданий в области применения артиллерийского вооружения.

Устойчивое закрепление студентами СФУ и курсантами учебной воинской части практических навыков применения военной техники и вооружения осуществляется в ходе учебных сборов.

Мы считаем, что необходимым условием развития образовательного процесса как фактора профессиональной подготовки должен стать личностно-деятельностный подход к образованию, позволяющий повысить заинтересованность военных специалистов в получении профессионального образования, в развитии своих профессиональных качеств.

Личностно-деятельностный подход рассматривается нами как единство деятельностного и личностного компонентов. Личностный компонент соотносится с личностным подходом. Он позволяет обеспечить свободный выбор всего содержания образования в интересах всестороннего удовлетворения духовных, культурных и жизненных потребностей военного специалиста, гуманное отношение к нему, развитие его

индивидуальности и возможность ее самореализации [Adolf et al., 2017].

На основе личностного компонента в центр обучения будущих военных специалистов в СФУ и учебной воинской части ставится обучающийся, учитываются его цели, мотивы и особенности психологического склада. Учитывая цели, интересы, уровень знаний личности военного специалиста, преподаватель формулирует цель занятия, корректирует образовательную деятельность и направляет ее на всестороннее интеллектуальное, духовное, нравственное, профессиональное становление.

Рассматривая деятельностный компонент личностно-деятельностного подхода, отметим, что в его основе лежит категория «деятельность» как форма активного взаимодействия человека с другими людьми, а также с окружающим миром. Рассматривая содержание профессиональной подготовки будущих военных специалистов с позиций личностно-деятельностного подхода, мы опираемся также на теорию социального конструктивизма (Ж. Пиаж, Дж. Брунер, Л.С. Выготский, П.Я. Галперина и др.). Главной идеей этой теории является идея о том, что обучающийся сам конструирует свои знания, выступающие фрагментом движения деятельности, ее началом, отправной точкой и результатом всей деятельности. Обучению выделяется роль быть организатором познавательной деятельности студента, вовлекать его в творческую работу, опираясь на имеющиеся знания и понимание.

Содержание подготовки специалиста в рассматриваемой теории выступает как:

– компетентностно-ориентированное, поскольку связано непосредственно с ожидаемыми результатами обучения;

– личностно ориентированное и деятельностное, поскольку допускает, что внутреннее содержание формируется в деятельности обучающегося по освоению внешнего содержания в процессе образования. Центром фокусирования внимания являются студент и его активная деятельность в образовательном процессе [Адольф и др., 2017].

Результаты исследования. На основе разработанных теоретических положений методологии подготовки военных специалистов к профессиональной деятельности в 2017–2019 гг. нами было проведено исследование эффективности применения в образовательной деятельности студентов Сибирского федерального университета, обучающихся по программам военно-учетных специальностей, и курсантов учебной воинской части Центрального военного округа системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов.

Основными критериями и параметрами подготовленности военных специалистов к профессиональной деятельности мы выдвинули следующие.

1. Мотивационно-ценностный критерий. Основными параметрами его являются профессионально значимые ценности; мотивы прохождения военной службы.

2. Содержательно-когнитивный критерий. Его основные параметры: качество усвоения военно-профессиональных знаний (объем, полнота, осознанность усвоения знаний); умения увязывать теоретические знания с практикой.

3. Деятельностно-поведенческий критерий. В качестве его параметров мы избрали навыки и умения владения военной техникой и оружием; умения преодолевать трудности (препятствия) воинской деятельности.

Опираясь на содержательное наполнение критериев подготовленности, мы выделили три уровня подготовленности военных специали-

стов к профессиональной деятельности: низкий, средний и высокий.

К опытно-экспериментальной работе были привлечены студенты Сибирского федерального университета, обучающиеся по программам военно-учетных специальностей со сроком их обучения два года. Нами были определены 4 экспериментальные группы общей численностью 100 человек, обучающихся по программе военно-учетной специальности «Радиолокационные станции» и 4 экспериментальные группы студентов (100 человек), обучающихся по программе военно-учетной специальности «Буксируемая артиллерия и минометы», а также 4 контрольных группы студентов (100 человек) – по две группы по каждой из названных военно-учетных специальностей. К участию в эксперименте также были привлечены курсанты учебной воинской части Центрального военного округа, обучающиеся по программе военно-учетной специальности «Радиолокационные станции», в количестве 100 человек – по 50 человек в экспериментальной и контрольной группах.

В опытно-экспериментальной работе использовались методы анкетирования, опросники, тестовые задания, педагогическое наблюдение, метод независимых характеристик, контрольные задания, работа на боевой технике, тактико-специальные учения, итоговая аттестация.

Результаты исследования приведены в табл. 1, 2 и 3.

Таблица 1

Результаты исследования уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента студентов на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Table 1

Study results of the level of formation of a motivational and axiological component among students at ascertaining and control stages of the experimental work

Уровни	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	СФУ		Учебная воинская часть		СФУ		Учебная воинская часть	
	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %
Низкий	46,00	44,00	48,00	54,00	16,00	36,00	18,00	42,00
Средний	40,00	42,00	40,00	36,00	40,00	44,00	42,00	42,00
Высокий	14,00	14,00	12,00	10,00	44,00	20,00	40,00	16,00

Результаты оценки мотивационно-ценностного критерия показали, что на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы в экспериментальных группах (ЭК) значительно выросло количество студентов, обладающих высоким уровнем профессионально значимых ценностей и мотивов прохождения военной службы (ЭГ студентов на 30,00 %, ЭГ курсантов на 28,00). На 30,00 %

снизилось количество студентов и курсантов экспериментальных групп с низким уровнем ценностей и мотивов. В то же время среди студентов и курсантов контрольных групп (КГ) прирост с высоким уровнем мотивов и ценностей составил 6,00 % как в КГ студентов, так и в КГ курсантов, а снижение количества студентов и курсантов с низким уровнем составило 8,00 и 12,00 % соответственно.

Таблица 2

Результаты исследования уровня сформированности содержательно-когнитивного компонента студентов на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Table 2

Study results of the level of formation of a content-cognitive component among students at the ascertaining and control stages of the experimental work

Уровни	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	СФУ		Учебная воинская часть		СФУ		Учебная воинская часть	
	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %
Низкий	52,00	54,00	58,00	56,00	22,00	44,00	26,00	46,00
Средний	44,00	40,00	40,00	40,00		38,00	44,00	40,00
Высокий	4,00	6,00	2,00	4,00	32,00	18,00	30,00	14,00

Из табл. 2 видно, что на завершающем этапе эксперимента доля студентов экспериментальных групп с высокими теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками составила 32,0 %, а с низким уровнем – 26,00 % против 4,00 и 6,00 % соответствен-

но на констатирующем этапе. Количество курсантов ЭГ с высокими показателями увеличилось на 28,00 %, а с низким уровнем уменьшилось на 32,00 %. В контрольных группах произошли менее значительные изменения в этом параметре.

Таблица 3

Результаты исследования уровня сформированности деятельностно-поведенческого компонента студентов на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Table 3

Study results of the level of formation of an activity-behavioral component among students at the ascertaining and control stages of the experimental work

Уровни	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	СФУ		Учебная воинская часть		СФУ		Учебная воинская часть	
	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %	ЭГ, чел.; %	КГ, чел.; %
Низкий	62,00	60,00	64,00	62,00	28,00	48,00	30,00	46,00
Средний	36,00	36,00	32,00	34,00	50,00	42,00	50,00	46,00
Высокий	2,00	4,00	4,00	4,00	22,00	10,00	20,00	8,00

В деятельностно-поведенческом компоненте подготовленности студентов и курсантов экспериментальных групп произошел прирост с высокими показателями на 20,00 % в ЭГ студентов и на 16,00 % в ЭГ курсантов. На 34,00 % снизилось количество студентов и курсантов ЭГ с низким уровнем

деятельностно-поведенческого компонента подготовленности. В контрольных группах количество студентов и курсантов с высокими показателя выросло на 6,00 и 4,00 % соответственно, и на 12,00 % в КГ студентов и на 16,00 % в КГ курсантов уменьшилось количество с низким уровнем.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили необходимость и целесообразность в интересах дальнейшего совершенствования системы подготовки военных специалистов в современных условиях:

– использование системного подхода к решению проблем профессиональной подготовки будущих военных специалистов, к определению ее цели, задач, структуры как совокупности содержания их подготовки;

– опоры на компетентностный подход в определении содержания профессиональной подготовки будущих военных специалистов, ориентирующий на конечный результат обучения — конкретизированные компетенции;

– выдвигание на первый план личностно-деятельностного подхода, предполагающего поставить в центр внимания личность военного специалиста и его активность в учебном процессе.

Успешное решение задач подготовки военных специалистов предполагает использование достижений и современной педагогической науки, и практики подготовки их по военно-учетным специальностям.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Дашкова Е.К. Адаптация студентов вуза к будущей профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 61–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29116886> (дата обращения: 27.08.2019).
2. Адольф В.А., Фоминых А.В. Конкурентоспособность выпускника современного вуза: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 280 с.
3. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 353 с. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/09/25/c0bdc826518a75a14603ec2394e22439/monografiya-prognozirovaniye-stanovlenie-professionalnoj-kompetentnosti-vyipuskni.pdf> (дата обращения: 20.08.2019).
4. Адольф В.А., Дашкова А.К., Зандер Ф.В. Программа адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 69–76. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-47-1-122
5. Адольф В.А., Ковалевич И.А., Чурляева Н.П. Проектирование системы профессионального образования в условиях комплекса «школа – вуз – предприятие» // Казанский педагогический журнал. 2011. № 4. С. 77–87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19006487> (дата обращения: 27.08.2019).
6. Адольф В.А., Евтихов О.В. Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетенции курсантов в вузе правоохранительных органов: монография. Красноярск, 2014. 364 с.
7. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: РАО Московский психолого-социальный институт, 2005. 215 с.
8. Иванов В.Г. Системный подход к подготовке компетентных специалистов в условиях взаимодействия образовательной организации и производства // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 2. С. 101–109. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-2-101-109
9. Симонова Т.А. Компетентностный подход как фактор модернизации общего образования // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 1. С. 119–123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kompetentnostnyy-podhod-kak-faktor-modernizatsii-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения: 20.08.2019).
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
11. Юнацкевич П.И. Концепция новой кадровой политики в сфере подготовки и применения военных специалистов России не-

- прерывное образование военных кадров. СПб.: Научный Консорциум высоких гуманитарных и социальных технологий, 2017. 20 с. URL: <http://sci.ast.social/poslednie-novosti/340-kontseptsiya-novoj-kadrovoj-politiki-v-sfere-podgotovki-i-primeneniya-voennykh-spetsialistov-rossii-nepreryvnoe-obrazovanie-voennykh-kadrov.html> (дата обращения: 10.06.2019).
12. Adolf V.A., Gadaborsheva Z.I., Azhiev A.V. Algorithm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects // *Espacios*. 2018. Vol. 39, No. 35. P. 23. URL: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n35/18393523.html>
13. Adolf V.A., Belova E.N., Bykodarova E.S., Chusovlyanova S.V., Volegzhanina I.S. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // *Journal of Social Studies Education Research*. 2017. Vol. 8, № 2. P. 39–61. DOI: 10.17499/jsser.360863
14. Parsons T. Social system and the evolution of action theory. N.Y.; L., 1977. 186 p.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-139>

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR TRAINING MILITARY SPECIALISTS IN MODERN CONDITIONS: THEORY AND PRACTICE

V.A. Adolf (Krasnoyarsk, Russia)

V.A. Korytkov (Novosibirsk, Russia)

L.K. Sidorov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. As a methodological foundation for training military specialists in modern conditions, the article puts forward and substantiates a systematic approach, involving consideration of the object of the study as a system, and reveals its structure and content. Competence-based approach is considered in determining the content of training military specialists, orienting to the final result of training is the readiness of military specialists for professional activities. Personal-activity approach is also considered as putting the personality of a military specialist and his activity in the educational process in the center of attention.

The purpose of the article is to analyze the necessity and feasibility of using the systemic, competence-based and personal-activity approaches as a methodological foundation for training military specialists, taking into account the specifics of military labor and the requirements of the Russian Defense Ministry. The articles also aims to prove the effectiveness of their application on the example of the training of military specialists in the Siberian Federal University and in the training military unit of the Central Military District.

Research Methodology. The combination of the theoretical and methodological level of research with the solution of problems of an applied nature led to the choice of theoretical and empirical research methods, namely: a conceptual and terminological analysis of philosophical, psychological and pedagogical works; a method for analyzing

legal and regulatory documents in the field of the activities of the Armed Forces of Russia on the issues of professional training of specialists; forecasting and forward planning method; modeling method; method of stating experiment.

Research results. The results are presented of the experimental work to determine the level of preparedness for the professional activity of students from the Siberian Federal University, enrolled in the programs of military accounting specialties and cadets of the training military unit of the Central Military District at the ascertaining and final stages of the experiment.

Conclusions. The results of the experimental work confirmed the necessity and expediency in the interests of further improving of training military specialists in modern conditions to use a systematic approach to solving the problem of professional training of military specialists, to defining its purpose, tasks, and structure as a combination of the content of their training. It is important to rely on a competence-based approach in determining the content of the professional training of military specialists, orienting them to the final result of training. It is also necessary to highlight the personality-activity approach, which presupposes the focus on the personality of a military specialist and his activity in the educational process.

Keywords: *military specialist, student, cadet, military labor, vocational training, systems approach, competence approach, personal activity approach, military accounting specialty, strategy for training military specialists, criteria for professional readiness.*

References

1. Adolf V.A., Dashkova E.K. Adaptation of high school students to future professional activity // Siberian Pedagogical Journal. 2017. No. 1. P. 61–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29116886>
2. Adolf V.A., Fominykh A.V. Competitiveness of a graduate of a modern university: monograph. Krasnoyarsk: RIO Astafiev KSPU, 2017. 280 p.
3. Adolf V.A., Savchuk A.N. Prediction of the development of professional competence of a university graduate: monograph. Krasnoyarsk: RIO
4. Astafiev KSPU, 2014. 353 p. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/09/25/c0bd-c826518a75a14603ec2394e22439/monografiya-prognozirovaniye-stanovleniye-professionalnoy-kompetentnosti-vyipuskni.pdf>
4. Adolf V.A., Dashkova A.K., Zander F.V. The program of adaptation of future engineers to educational and professional activities // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2019. No. 2 (48). P. 69–76. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-47-1-122

5. Adolf V.A., Kovalevich I.A., Churlyayeva N.P. Designing the system of vocational education in the conditions of the "school-university-enterprise" complex // *Kazan pedagogical journal*. 2011. No. 4. P. 77-87. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19006487>
6. Adolf V.A., Evtikhov O.V. Theoretical and methodological foundations of the formation of professional competence of cadets in the university of law enforcement: monograph. Krasnoyarsk, Astafiev KSPU, 2014. 364 p.
7. Zeyer E.F., Pavlova A.M., Symanyuk E.E. Modernization of vocational education: competence-based approach: educational manual. Moscow: RAO Moscow Psychological and Social Institute, 2005. 215 p.
8. Ivanov V.G. System approach to the preparation of competent specialists in the conditions of interaction between an educational organization and industry // *Uchenye Zapiski Zabaikalskogo Gosudarstvennogo Universiteta* (Scholarly notes of Transbaikal State University). Series: pedagogical sciences. 2018. Vol. 13, No. 2. P. 101–109. DOI: 10.21209/2542-0089-2018-13-2-101-109
9. Simonova T.A. The competence approach as a factor in modernization of general education // *Bulletin of the Chekhov Institute of Taganrog*. 2017. No. 1. P. 119–123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kompetentnostnyy-podhod-kak-faktor-modernizatsii-obshego-obrazovaniya>
10. Khutorskoy A.V. Key competences as a component of the personality-oriented paradigm // *Narodnoye obrazovanie* (Public education). 2003. No. 2. P. 58–64.
11. Yuntskevich P.I. The concept of a new personnel policy in the field of training and application of Russian military specialists – the continuous education of military personnel. St. Petersburg, Scientific Consortium of high humanitarian and social technologies, 2017. 20 p. URL: <http://sci.ast.social/poslednie-novosti/340-kontseptsiya-novoj-kadrovoj-politiki-v-sfere-podgotovki-i-primeneniya-voennykh-spetsialistov-rossii-nepriyvnoe-obrazovanie-voennykh-kadrov.html>
12. Adolf V.A., Gadaborsheva Z.I., Azhiev A.V. Algorithm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects // *Espacios*. 2018. Vol. 39. No. 35. P. 23. URL: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n35/18393523.html>
13. Adolf V.A., Belova E.N., Bykodarova E.S., Chusovlyanova S.V., Volegzhanina I.S. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // *Journal of Social Studies Education Research*. 2017. Vol. 8, No. 2. P. 39–61. DOI: 10.17499/jsser.360863
14. Parsons T. Social system and the evolution of action theory. N.Y.; L., 1977. 186 p.

УДК 378

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В УСЛОВИЯХ ДИГИТАЛИЗАЦИИ

В.В. Воног (Красноярск, Россия)

С.В. Поликарпова (Красноярск, Россия)

В.Г. Андюсева (Красноярск, Россия)

О.В. Шагалина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме обучения чтению профессионально ориентированной литературы студентов инженерных направлений Сибирского федерального университета (далее – СФУ). Авторы рассматривают возможные подходы к организации процесса чтения в условиях дигитализации образования, выделяя при этом особую роль автономного чтения. Практической целью статьи является разработка модели чтения профессионально ориентированных текстов, при руководстве которыми студенты могли бы развить большую самостоятельность на этапе поиска, умение давать качественную оценку ресурсам и содержанию текстов, способность анализировать, интерпретировать и обрабатывать получаемую информацию.

Методологию исследования составляет анализ как государственных образовательных стандартов высшего образования, так и работ отечественных и зарубежных педагогов в области обучения чтению профессионально ориентированных текстов на иностранном языке.

Результаты исследования. В рамках использования электронного образовательного курса «Иностранный язык для аспирантов (английский)», размещенного на платформе LMS Moodle, разработана мо-

дель (алгоритм) обучения автономному чтению профессионально ориентированных текстов аспирантов, обучающихся по направлениям 08.06.01 Техника и технологии строительства, 07.06.01 Архитектура, 13.06.01 Электро- и теплотехника, 03.06.01 Физика и астрономия, 15.06.01 Машиностроение.

Заключение. Результаты позволили сделать следующий вывод: применение синхронных и асинхронных технологий обеспечивает создание модели обучения автономному чтению, эффективность которой зависит от всех участников образовательного процесса. Преподаватель может точно предоставить алгоритм работы при выборе и работе с текстом, познакомить с критериями оценки устного монологического высказывания на экзамене, основанного на прочтении профессионально ориентированного текста. С другой стороны, навыки самостоятельного поиска знаний посредством работы с дополнительными информационными ресурсами, работа в автономном режиме не только способствуют повышению мотивации в обучении иностранному языку, но и позволяют любому аспиранту критически оценивать качество информации и адекватно ее интерпретировать.

Ключевые слова: *иностраннный язык, автономное чтение, модель, система контроля, дигитализация, аспирантура.*

Постановка проблемы. Понятие «моделирование» подразумевает процесс разработки, конструирования нового, не существующего в практике. Данный метод выступает как этап деятельности, направленной на изменение состояния системы или объекта в сторону улучшения их функционирования. Особенно ценно то, что при моделировании социальных процессов появляется возмож-

ность найти пути ликвидации или ослабления отрицательных последствий, обнаруженных при моделировании, до их реального проявления [Загвязинский, Атаханов, 2005, с. 137].

В нашей статье рассмотрен процесс моделирования в рамках преподавательской деятельности кафедры иностранных языков для инженерных направлений Сибирского федерального университета. Преподавание иностранного языка

студентам неязыковых специальностей является многогранной задачей, имеющей определенные сложности. В настоящее время инженерная, как и любая другая профессиональная, область явно демонстрирует потребность в специалистах, обладающих знанием иностранного языка. Уже в процессе обучения на уровне бакалавриата студенты работают с иноязычными профессиональными текстами, а также сталкиваются с учебными или моделируемыми профессиональными задачами, требующими от них навыков эффективного общения на изучаемом иностранном языке. Под профессиональной направленностью обучения иностранному языку подразумевается процесс ориентации целей, содержания, форм и методов обучения на будущую специальность [Sysoyev, Zavyalov, 2019, с. 238]. На уровне магистратуры и аспирантуры при выполнении научного исследования потребность в языковой компетенции становится еще более очевидной. Так, участие в международных конференциях, публикации результатов исследования в журналах наукометрической базы Scopus, участие в программах академической мобильности требуют от инженеров нового поколения высокого уровня владения иностранным языком.

Известно, что современное образование в вузе основывается на личностно-деятельностном компетентностном подходе. Компетентностная модель обучающегося отражена в образовательных стандартах в комплексе компетенций, в том числе общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных, как неотъемлемый результат подготовки специалиста [Volegzhaniina et al., 2017; Vonog, Yarotskaya, 2018; Воног, 2018]. В основе содержания компетентностной модели инженерного образования лежит будущая профессиональная деятельность, которая в настоящее время немыслима без своевременных знаний о развитии зарубежной и отечественной науки и техники. Современному специалисту необходимо уметь находить, понимать и анализировать зарубежные источники информации, а также при необходимости общаться с иностранными коллегами в условиях межкультурной коллаборации.

Данная необходимость отражена в ФГОС ВО 3++ уже на уровне универсальных компетенций (УК), единых по уровням образования для всех направлений и специальностей, как на уровне бакалавриата: УК-4 – способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах), так и на уровне магистратуры: УК-4 – способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (-ых) языке (-ах), для академического и профессионального взаимодействия. На уровне аспирантуры взаимодополняющие УК-3 и УК-4 подразумевают готовность к участию в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач и использованию современных методов и технологий научной коммуникации на государственном и иностранном языках¹.

Здесь нужно обратить особое внимание на то, что природа универсальных компетенций является деятельностной, то есть формируется не за счет информирования учащихся на предметно-содержательном уровне, а в процессе «систематического интегрирования в целостный образовательный процесс через содержание, технологии и средовые факторы» [Бугайчук, 2016, с. 132]. Ключевым аспектом, который влияет и на содержание, и на технологии образования, в современном мире является дигитализация (англ. digitalization – переход на цифровой тип кодирования, что, однако, является не просто техническим процессом, а социокультурным и антропологическим в том числе). В образовании это выражается в смене ведущего субъекта образовательного процесса: вместо обучающего – обучающийся [Дятлова, 2017а, с. 338], а также в смещении фокуса от потребления знаний (почерпнутых из книг, полученных от преподавателя) на управление знаниями: поиск, редактирование и создание контента.

¹ Реестр примерных основных образовательных программ высшего образования // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://noon.рф/projects> (дата обращения: 04.02.2019).

Однако параллельно и в результате такой модернизации образования можно выделить ряд противоречий:

– между накопленной высшей школой богатой практикой обучения будущих инженеров иностранным языкам в рамках традиционного образования и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения этого процесса в условиях дигитализации;

– между преобладанием традиционных форм организации учебного процесса и возрастающим объемом лингвистической информации и возможностями применения информационных и телекоммуникационных технологий.

Кроме этого, специфичной с точки зрения инженерной профессиональной деятельности является проблема так называемого информационного неравенства, возникающая вследствие того, что актуальная профессиональная литература в информационном пространстве в основном представлена на английском языке, занимающем приоритетное значение в мировом сообществе. Поэтому люди, не владеющие иностранным языком, попадают в ситуацию информационного неравенства, так как не могут воспользоваться мировыми ресурсами знания.

Таким образом, обучение эффективному восприятию и пониманию профессионального текста на иностранном языке, по нашему мнению, является одной из ключевых задач в современной методике преподавания иностранного языка для студентов инженерных направлений.

Целью нашей статьи является рассмотрение проблемы профессионально ориентированного чтения в контексте компетентностной модели обучения и дигитализации образования. При этом чтение рассматривается нами как сложный и многоуровневый процесс, в котором студент сталкивается с необходимостью не только решить «лингвистическую» задачу, то есть осмыслить текст с точки зрения формы и содержания, но и быть способным оценить прагматическую составляющую, то есть оценить контекст реального процесса опосредованной коммуникации.

Обзор научной литературы. Исследованию обучения иностранному языку, включая об-

учение чтению аутентичных текстов, с применением информационных и электронных технологий посвящены труды многих российских и зарубежных ученых и педагогов, среди которых С.В. Титова, Е.С. Полат, П.В. Сысоев, В.А. Шершнева, Л.В. Шкерина, В.Н. Сидоров, Т.В. Сидорова, К.В. Сафонов, О.А. Прохорова, В.В. Воног, K. Facer, J.Watson, D. Whitelock и многие другие.

В данных исследованиях выделяются следующие функциональные возможности данной технологии: сохранение в цифровой форме неограниченного количества аутентичной информации [Watson, 2008]; повышение у обучающихся интереса и мотивации к изучению иностранных языков через разнообразные, отличные от традиционных учебные материалы [Полат, 2010; Shershneva et al., 2016]; увеличение автономии и самостоятельной работы обучающегося при работе с гипертекстами и веб-страницами [Титова, 2017; Sysoyev et al., 2015; Прохорова, Воног, 2015; Watson, 2008; Whitelock, 2008].

Кроме того, в рамках обучения иностранному языку с применением информационно-коммуникационных технологий ряд исследователей называют текст центром коммуникации, который становится при этом основной единицей учебного материала [Серова, 2009, с. 97]. Рассматривая иноязычные профессиональные тексты как учебный материал, можно сузить данное понятие до специально отобранных преподавателем текстов на основе целого комплекса требований. Безусловно, данный подход имеет свои преимущества, так как позволяет выбрать оптимально подходящие источники с точки зрения учебной задачи. Так, С.К. Фоломкина приводит параметры отбора текста, выделяя: целостность, смысловую законченность, соответствие адаптированных текстов характеристикам оригинальных текстов, языковую доступность, содержание, мотивирующее студентов, информационную насыщенность, величину текста [Фоломкина, 2005].

Однако, говоря о профессионально ориентированных иноязычных текстах в образовательном контексте, данное понятие можно максимально расширить, включив все материалы,

так или иначе используемые преподавателями и студентами на различных этапах обучения с целью содействия изучению иностранного языка [Tomlinson, 2012].

И в первом и во втором случае речь идет об аутентичных материалах, под которыми понимаются оригинальные, заимствованные из подлинных источников, созданные носителями языка и не преследующие учебные цели тексты. При отборе текстов преподаватель может адаптировать аутентичный текст под конкретные учебные цели, подобрать на начальном этапе фундаментальные по значению и элементарные по глубине специальных знаний тексты [Давыденко, 2017]. Адаптация текста предполагает изменения в содержательном или формальном отношении, после которых текст становится вторичным. Однако мы допускаем, что преимущества такой адаптации могут быть объективно необходимы исходя из запросов потенциальных читателей (в нашем случае бакалавров, магистрантов и аспирантов), их фоновых знаний в теме, уровня владения иностранным языком, а также исходя из учебной задачи. Задачей преподавателя в этом случае становится сохранение языкового поля отобранного оригинального текста, цельности, логической связности, особенности построения предложений, присущей научному стилю речи и техническим текстам в целом [Горюнова, 2011].

Аутентичным традиционно принято считать текст, который изначально не был предназначен для учебных целей. Некоторые ученые рассматривают аутентичность не только как свойство речевого произведения, но и как характеристику учебного процесса [Титова, 2017].

Однако при несомненных плюсах отбора и адаптации текстов для профессионального чтения в данном подходе мы видим ряд проблем, которые ведут к слабому умению учащихся самостоятельно:

- осуществлять поиск необходимого материала;
- оценивать качество информации и адекватно ее интерпретировать;
- осуществлять избирательность в потреблении информации;

– перерабатывать и представлять информацию в различных видах.

Таким образом, с нашей точки зрения, будет эффективно и целесообразно использовать автономное чтение наряду с более традиционной формой работы, где основой выступают отобранные и адаптированные преподавателем тексты. Автономное чтение позволит стимулировать самостоятельность и независимость выбора тем, источников, стратегий и задач со стороны обучающихся. Данный вид чтения ориентирован в большой степени на развитие «субъектности студентов», где под субъектностью понимается «качество (свойство личности), выражающее способность и готовность самостоятельно осуществлять свою деятельность на всех ее этапах: проводить анализ внешних и внутренних условий; определять долгосрочные и краткосрочные цели и перспективы; использовать адекватные способы и средства достижения целей; оценивать процесс и результат своей деятельности, руководствуясь ценностными установками и мотивами» [Краснощекова, 2016, с. 3].

Помимо этого, расширяется текстовая база, а также характер и форма самих текстов [Дятлова, 2017; Nurutdinova et al., 2018]. В современной информационной среде текст все чаще представляется в форме гипертекста. Гипертекст – это текст, который имеет разветвления внутри самого себя, содержит ссылки на другие ресурсы, веб-страницы, может быть дополнен аудио- и видеoinформацией. Информация представляется иерархически в виде ссылок, при переходе на которые обучающийся может получить разъясняющую или дополнительную информацию. Также в сети Интернет существует множество языковых корпусов, которые при запросе демонстрируют слово в контексте его реального использования [Андюсева и др., 2017].

Таким образом, при автономном чтении студент может использовать особенности современного чтения и предоставления информации в полной мере, учитывать личную заинтересованность в той или иной теме, а также получать более полный и интересный с точки зрения мультимедиа контент.

Однако недостатками гипертекстового и мультимедийного характера современной информационной среды можно назвать его образность и огромный объем, который приводит к проблемам информационного поиска. Студент может затрудняться с поиском материала в таком количестве информации, представленной в глобальном информационном пространстве, недостаточно критически оценить качество ресурса и самой информации. Также необходимо отметить трудности, которые студент может испытывать, оперируя языком как системой, но не умея воспринимать и преобразовывать эту информацию.

В рамках обучения автономному чтению профессионально ориентированных текстов в аспирантуре авторы данной статьи руководствовались и необходимостью решения данной проблемы для успешной сдачи кандидатского экзамена обучающимися. Согласно критериям оценивания на экзамене устная часть включает беглое (просмотровое) чтение и реферирование аутентичного научного текста по специальности. Форма проверки – передача извлеченной информации на иностранном языке для гуманитарных специальностей и на языке обучения для естественнонаучных специальностей (по желанию аппликанта – на английском языке). На экзамене оцениваются способность к пониманию и краткому изложению статьи на английском / русском языке, беглость речи, отсутствие грамматических, лексических, фонетических и стилистических ошибок.

Результаты обучения. Для активизации самостоятельной работы аспирантов и эффективного обучения автономному чтению профессионально ориентированных текстов был разработан электронный образовательный курс «Иностранный язык для аспирантов (английский)», размещенный на платформе LMS Moodle. Курс разбит на девять модулей, представленных в тематическом плане-графике. Контактная работа аспиранта и преподавателя предполагает обсуждение и утверждение монографии (статей) для перевода по направлению обучения, реферирование статей, предоставление на проверку преподавателю письменного перевода научного

текста по направлению в объеме 15 000 знаков и словаря спецтерминов (250–300 слов). Опыт работы с аутентичными текстами в преподавании иностранного языка позволил составить некий алгоритм, нацеленный в конечном итоге на формирование их собственных умений поиска, критической оценки информации и ее последующей обработки.

Данный алгоритм состоит из принципов, которыми аспиранты (так же, как и студенты бакалавриата и магистратуры) могут руководствоваться при автономном поиске и чтении профессиональной литературы. Здесь необходимо отметить, что профессионально ориентированные тексты относятся к промежуточному между научным и публицистическим жанром, который представлен в основной своей массе в виде статей. Таким образом, при составлении данных принципов мы оперируем понятием «статья». Новизна разработанного авторами алгоритма заключается в его направленности на развитие у обучающихся самостоятельности и эффективности на всех этапах работы с текстами (от отбора материала в соответствии с профессионально-информационным и образовательным запросом до финальной рефлексии и представления обработанной информации). Для решения этой задачи алгоритм работы и выбора статей для автономного чтения также является поэтапным и представляется в виде трех блоков: блок 1 – предваряющий чтение, блок 2 – сопровождающий и блок 3 – рефлексировующий.

Блок 1

Включает в себя ряд вопросов, на которые аспиранты должны ответить прежде всего себе до начала чтения текста.

- Почему вы собираетесь прочесть именно эту статью? Какой вы видите ее цель?
- О чем вам говорят заголовок и подзаголовок?
- Что вы уже знаете об этой теме?
- Что вы планируете узнать из этой статьи?
- Кто автор текста? Каковы его квалификация и позиция в профессиональной сфере?
- Когда статья была написана, прошла ли она процедуру рецензирования?

– Каким образом вы нашли данную статью? Пользовались ли вы обычным поиском в браузере либо использовали специализированный поиск, например: scholar.google.com, academia.edu, freepdf.com., научные базы данных, сайты профильных журналов?

– Бегло прочитайте аннотацию или краткий обзор статьи, оцените, насколько она релевантна к вашей области профессиональных интересов.

– Оцените объем статьи, уровень сложности языка, наличие профессиональных терминов.

Блок 2

– Просмотрите текст, не вдаваясь в детали.

– Условно поделите его на смысловые разделы, удобные для работы с точки зрения объема.

– Работайте отдельно с каждым из разделов.

– Закончив чтение, постарайтесь рассказать своими словами содержание раздела.

– При наличии незнакомых слов, оцените, насколько они мешают вам понять текст. Если смысл можно понять из контекста, нет необходимости использовать словарь.

– Однако при работе с терминами обязательно проверять их значение в профессиональном терминологическом словаре.

– В процессе работы составляйте собственный терминологический глоссарий.

– При работе с разделом выделяйте ключевую информацию разными способами: подчеркивание, заметки на полях, стикеры, маркирование.

– Избегайте чрезмерного использования возможностей гипертекста, оставайтесь в рамках своей цели.

– Даже уже начав чтение, будьте готовы его прекратить, если осознали, что текст не соответствует вашему запросу.

Блок 3

– Закончив чтение, проанализируйте ваши пометки по тексту.

– Напишите краткое содержание статьи, выделяя основные смысловые моменты.

– Постарайтесь сформулировать, что нового вы узнали из текста, где и как вы можете использовать эту информацию.

– Изучите список литературы в качестве источников для дальнейшего чтения в интересующей вас области.

Как показывает практика, работа с аутентичными профессионально ориентированными текстами, подготовка на их основе собственных образцов научной коммуникации на иностранном языке позволяют аспирантам выявить, а затем и усвоить систему базовых параметров и требований, предъявляемых к различным видам научной устной коммуникации. Актуальность обучения автономному чтению аутентичных материалов на иностранном языке с использованием информационно-коммуникационных технологий оправдана прежде всего их функциональностью, а именно ориентацией на использование в реальной коммуникации, что способствует эффективному обучению аспектам языка и видам речевой деятельности, поскольку позволяет имитировать естественно-коммуникативные ситуации общения [Прохорова, Воног, 2015, с. 27].

Заключение. Таким образом, как показывает опыт, эффективность обучения автономному чтению профессионально ориентированных текстов на иностранном языке студентов инженерных специальностей зависит от обеих сторон образовательного процесса. Со стороны преподавателя необходимым условием является предоставление точных требований и алгоритма работы при выборе и работе с текстом, что позволит избежать использование обучающимися некачественных ресурсов и поможет лучше понимать и преобразовывать текст. Ознакомление с критериями оценивания устной передачи извлеченной информации на экзамене позволит студенту более осознанно подойти к вопросу выбора темы, источников и текстов профессиональной направленности. Составление терминологического глоссария и выделение ключевой информации также нацелено на развитие у обучающихся автономии поиска, его избирательности, умение критически оценивать качество информации и адекватно ее интерпретировать.

Библиографический список

1. Андюсева В.Г., Латынина Е.С., Поликарпова С.В., Шагалина О.В. Использование конкорданса в обучении английскому языку для специальных академических целей в неязыковом вузе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8, № 10-1. С. 5–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32451034>
2. Бугайчук Т.В. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 131–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25897795>
3. Воног В.В. Контроль обученности иностранному языку в аспирантуре инженерного профиля // Казанский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 127–131. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36643815>
4. Горюнова Е.С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 2 (104). С. 60–63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15581495>
5. Давыденко Ю.И. Обучение автономному чтению на иностранном языке в техническом вузе: критерии отбора текстового материала // Труды БГТУ. Сер. 4: Принт- и медиатехнологии. 2017. № 1 (195). С. 52–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30726176>
6. Дятлова Р.И. Стратегии автономного чтения в обучении иностранного языка в высшей школе // Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем: сб. науч. тр. III Междунар. науч.-практ. конф. 2017а. С. 338–341. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32418378>
7. Дятлова Р.И. Технологическое обеспечение стратегий автономного чтения // Фундаментальные проблемы радиоэлектронного приборостроения. 2017б. Т. 17, № 5. С. 1232–1234. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32844386>
8. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 208 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19918741>
9. Краснощекова Г.А. Модульная организация учебного процесса по иностранным языкам студентов инженерных специальностей // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2016. № 3 (27). С. 2–5. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27701280>
10. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. Минск: Академия, 2010. 365 с.
11. Прохорова О.А., Воног В.В. Компетентный подход в обучении иностранным языкам в аспирантуре // Вестник ТГПУ. 2015. № 12 (165). С. 25–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24988807>
12. Серова Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009.
13. Титова С.В. Модель мобильного обучения иностранным языкам // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 123–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29109851>
14. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 2005.
15. Facer K. Taking the 21st century seriously: young people, education and socio-technical futures // Oxford Review of Education. 2012. Vol. 38 (1). P. 97–113. DOI: 10.1080/03054985.2011.577951
16. Nurutdinova A.R. et al. The interactive education in teaching languages: microblogging as the way to improve postgraduate students' communicative interaction in English // XLinguae. 2018. Т. 11, № 2. С. 120–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35513699>. DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.10

17. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidорова T.V., Safonov K.V. Contemporary Didactics in Higher Education in Russia // *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. 17. P. 357–367. DOI: 10.13187/ejced.2016.17.357. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27000432>
18. Sysoev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. The development of students' discourse skills via modern information and communication technologies // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 200. P. 114–121. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.028. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25147001>.
19. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Teaching English as a Foreign Language to Law Students Based on Content and Language Integrated Learning Approach. In: *Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective Advances in Intelligent Systems and Computing* / Ed. by Anikina Zh. Springer International Publishing, 2019. P. 237–244. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36858603>
20. Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching. In: *Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Vol. 45, is. 2. P. 143–179. DOI: 10.1017/S0261444811000528
21. Volegzhanina I.S., Chusovlyanova S.V., Adolf V.A., Bykadorova E.S., Belova E.N. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-soviet professional education // *Journal of Social Studies Educational Research*. 2017. Vol. 8(2). P. 39–61. DOI: 10.17499/jsser.34544. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=31085865>
22. Vonog V.V., Yarotskaya L.V. Learning individual's development as function of productive assessment // *The Asian EFL Journal*. 2018. Vol. 6 (20). P. 429–449. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35550111>
23. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. *North American Council for Online Learning*. 2008. 16 p.
24. Whitelock D. Activating Assessment for Learning: are we on the way with Web 2.0? In: *Web 2.0-Based-E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching* / Lee, M.J.W. and McLoughlin, C. (Eds.). IGI Global. 2010. P. 319–342. DOI: 10.4018/978-1-60566-294-7.ch017
25. Whitelock D., Watt S. Reframing e-assessment: adopting new media and adapting old frameworks // *Learning, Media and Technology*. 2008. Vol. 33 (3). P. 151–154. DOI: 10.1080/17439880802447391

MODEL OF TEACHING READING PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

V.V. Vonog (Krasnoyarsk, Russia)

S.V. Polikarpova (Krasnoyarsk, Russia)

V. G. Andyuseva (Krasnoyarsk, Russia)

O.V. Shagalina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem and the purpose of the article. The article deals with the problem of teaching reading professionally-oriented texts to engineering students of Siberian Federal University (hereinafter SibFU). The authors consider the possible ways to organize the reading process in the context of digitalization in education, highlighting the special role of independent reading. The aim of the paper is to develop a model for reading professionally-oriented texts which could promote students' autonomy in searching, a skill to critically evaluate the sources and content of the text and an ability to analyze, interpret and process the acquired information.

The research methodology is based on the analysis of the state educational standards of higher education as well as on the studies of Russian and foreign educators in the field of teaching reading professionally-oriented texts in a foreign language.

Research results. Within the blended learning course "Foreign Language for Graduate Students (English)" placed on the LMS Moodle platform, there has been developed a model (algorithm) for independent reading teaching intended to postgraduate students en-

rolled in the following study programs: 08.06.01 "Engineering and construction technology", 07.06.01 "Architecture", 13.06.01 "Electrical and thermal engineering", 03.06.01 "Physics and astronomy", 15.06.01 "Mechanical Engineering".

Conclusion. The results allowed concluding that the use of synchronous and asynchronous technologies makes it possible to produce a model for independent reading teaching, the effectiveness of which depends on all participants of the educational process. The teacher can accurately provide the algorithm for choosing and working with the text, introduce the evaluation criteria of oral individual statements on the exam, based on the reading of professionally-oriented text. On the other hand, the skills of independent knowledge search by working with additional information resources as well as working offline enable not only the increase of motivation in learning a foreign language, but also allow any postgraduate student to be able to critically assess the quality of information and adequately interpret it.

Keywords: *foreign language, independent reading, model, control system, digitalization, postgraduate course.*

References

1. Andyuseva V.G., Latynina E.S., Polikarpova S.V., Shagalina O.V. Use of concordance in teaching of English for specific academic purposes in non-linguistic universities // *Modern Research of Social Problems* (online). 2017. Vol. 8, No. 10–1. P. 5–18.
2. Bugaychuk T.V. Concept of adults' socialization by means of further professional education // *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2016. No. 1. P. 131–135.
3. Vonog. V.V. Assessment of teaching a foreign language in a postgraduate course of engineering profile // *Kazan pedagogical bulletin*. 2018. No. 6. P. 127–131.
4. Goryunova E.S. Criteria of selecting texts for teaching profession-oriented reading to non-language university students // *Bulletin of TSPU*. 2011. Vol. 2 (104). P. 60–63.
5. Davydenko Y.I. The learning of autonomous foreign language reading in technical university: criteria for the selection of textual material // *Bulletin of BSTU*. 2017. № 1 (195). P. 52–57.
6. Dyatlova R.I. Autonomous reading strategies in foreign language teaching in the system of higher education. In: *Proceedings of scientific articles of the III International conference "Urgent problems and prospects for development of RF and Infocommunication systems"*. 2017. P. 338–341.

7. Dyatlova R.I. Technological base for autonomous reading strategies // *Fundamental problems of radioelectronic engineering*. 2017. Vol. 17, No. 5. P. 1232–1234.
8. Zagvyazinski V.I., Atakhanov R.A. *Methodology and methods of pedagogical study*. Moscow: Academia, 2005. 208 p.
9. Krasnoshchekova G.A. Modular organization of educational process in foreign languages of engineering students // *Computer science, computer engineering and engineering education*. 2016. No. 3 (27). P. 2–5.
10. Polat E.S. *Modern pedagogical and information technologies in the system of education*. Minsk: Akademiya. 2010. 365 p.
11. Prokhorova O.A., Vonog V.V. Competence-based approach used in teaching foreign languages in a post-graduate course // *Bulletin of TSPU*. 2015. No.12 (165). P. 25–29.
12. Serova V.S. *Teaching flexible foreign-language reading in business intercultural communication*. Perm State Technical University, 2009.
13. Titova S.V. The model of mobile teaching for foreign languages // *Pedagogics and psychology of education*. 2017. No. 1. P. 123–133.
14. Folomkina S.K. *Teaching reading in a foreign language in non-linguistic university*. Moscow: Vysshaya shkola, 2005.
15. Facer K. Taking the 21st century seriously: young people, education and socio-technical futures // *Oxford Review of Education*. 2012. Vol. 38 (1). P. 97–113. DOI: 10.1080/03054985.2011.577951
16. Nurutdinova A.R. et al. The interactive education in teaching languages: microblogging as the way to improve postgraduate students' communicative interaction in English // *XLinguae*. 2018. Vol. 11. No. 2. P. 120–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35513699>. DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.10
17. 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. P. 357–367. DOI: 10.13187/ejced.2016.17.357. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27000432>
18. Sysoev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. The development of students' discourse skills via modern information and communication technologies // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 200. P. 114–121. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.028. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25147001>
19. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Teaching English as a Foreign Language to Law Students Based on Content and Language Integrated Learning Approach. In: *Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective Advances in Intelligent Systems and Computing* / Ed. by Anikina Zh. Springer International Publishing, 2019. P. 237–244. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36858603>
20. Tomlinson B. Materials development for language learning and teaching. In: *Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Vol. 45 Issue 2. P. 143–179. DOI: 10.1017/S0261444811000528.
21. Volegzhanina I.S., Chusovlyanova S.V., Adolf V.A., Bykadorova E.S., Belova E.N. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-soviet professional education // *Journal of Social Studies Educational Research*. 2017. Vol. 8(2). P. 39–61. DOI: 10.17499/jsser.34544
22. Vonog V.V., Yarotskaya L.V. Learning individual's development as function of productive assessment // *The Asian EFL Journal*. 2018. Vol. 6 (20). P. 429–449.
23. Watson J. *Blended learning: The convergence of online and face-to-face education*. North American Council for Online Learning. 2008. 16 p.
24. Whitelock D. Activating Assessment for Learning: are we on the way with Web 2.0? In: *Web 2.0-Based-E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching* / Lee, M.J.W. and McLoughlin, C. (Eds.). IGI Global. 2010. P. 319–342. DOI: 10.4018/978-1-60566-294-7.ch017
25. Whitelock D., Watt S. Reframing e-assessment: adopting new media and adapting old frameworks // *Learning, Media and Technology*. 2008. Vol.33 (3). P. 151–154. DOI: 10.1080/17439880802447391

УДК 378

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О.В. Воронова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье выявляется и анализируется проблема эффективности применения игровых технологий в обучении иностранному языку с целью формирования элементов развития личности студентов вуза, значимых для их профессиональной самореализации в вузе. Цель статьи заключается в эмпирическом доказательстве влияния игровых технологий на рост элементов личностного развития, значимых для профессиональной самореализации студентов.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, и опыта обучения иностранным языкам студентов различных направлений подготовки с помощью внедрения в учебный процесс игровых технологий, а также описание экспериментальной работы, включающей формирующий эксперимент.

Результаты. По результатам проведенного исследования установлена ведущая роль ценностно-смысловых, мотивационно-необходимых и функционально-регуляторных компонентов профессиональной самореализации и определена иерархия индивидуальных свойств личностной субъективности студента. Доказано, что структура и содержание критериев когнитивной, необходимой мотивационной и практической деятельности, установленных в ходе исследования, доминируют в процессе самосовершенствования студента и изменяют целостность профессиональной самореализации как процесса, харак-

теризующегося особенностями проявления в учебно-профессиональной деятельности, и как интегративная личностная формация, представленная структурой свойств личностной субъективности, а также ориентированная на реализацию стратегической цели – профессиональной самореализации.

Заключение. Проведенный трехгодичный эксперимент подтвердил предположение о том, что для развития личностных качеств и характеристик, таких как профессиональная самореализация, необходима реализация педагогических условий с помощью игровых технологий непрерывного (интегративного) обучения. Игровой метод обучения для создания и реализации педагогических условий всех типов должен быть спроектирован как модель, включающая все образовательные компоненты в культурную образовательную среду для стимулирования профессиональной самореализации студентов. При этом в процессе реализации педагогических условий с помощью игровых технологий необходимо учитывать самоорганизующиеся процессы, вынуждающие и студентов, и преподавателей выходить за рамки одной дисциплины.

Поскольку изучаемая проблема является сложной, необходимо продолжить работу по обеспечению междисциплинарности для расширения исследовательских горизонтов.

Ключевые слова: студент, самоактуализация, профессиональная самореализация, развитие личности, игровые технологии, игровое моделирование, иностранный язык.

Постановка проблемы. Самореализация личности представляет собой непростую проблему, так как выступает в роли междисциплинарной и межпарадигмальной проблем. Сегодня отсутствует общая модель концепции самореализации личности, что обусловлено наличием множества смежных понятий, таких как: самоактуализация, самоопределение, самоосуществление.

Следует отметить, что большую сложность вызывает не только единая концепция самореализации, но и возможность классификации понятия самореализации по форме, а именно выступает ли данное понятие явлением, процессом, потребностью, свойством или чем-то иным. Для одних исследователей самореализация выступает как явление, свойственное природе человека, предопределенность быть самоактуали-

зирующимся существом [Голубь, 2014], остальные, напротив, говорят об ее отсутствии, объясняя сущность самореализации процессуальной детерминацией [Григоренко, 2008].

Особый недостаток самореализации обусловлен тем, что нельзя наблюдать самореализацию непосредственно и объективно, заметны лишь ее эффекты и результаты, отраженные в психике субъекта. В связи с высокой субъективностью самореализация трудно измеряется, трудно контролируется в ходе эксперимента в силу влияния огромного количества факторов, что приводит к трудностям в применении измерительных и экспериментальных методов исследования. Теоретические разногласия наблюдаются в концептуальных вопросах относительно не только природы самореализации и механизмов ее осуществления, но и условий и факторов, влияющих на ее эффективность.

Методология исследования. Первая часть экспериментальной работы была направлена на обоснование критерия, для чего был реализован широкий спектр диагностических методов. Вторая часть экспериментальной работы была связана с организацией эксперимента и проводилась с использованием набора вопросов, адаптированных к цели исследования, для оценки начальных состояний качеств и характеристик студентов и коммуникативных компетенций в специально разработанных коммуникативных ситуациях. Третий этап был формирующим экспериментом, предназначенным для определения окончательных результатов. Полученные результаты были обобщены и проанализированы с помощью статистического метода.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа научных работ отечественных и зарубежных авторов [Бар, Таг, 2005; Барышникова¹, 2002; Галажинский², 2002; Коростылева, 2005; Роджерс³, 1994; Маслоу⁴, 2014; Ковалева, 2017]. Работы в зарубежной и отечественной научной литературе посвящены в основном изучению профессиональной самореализации с точки зрения достижения смыслозначимых вершин как кульминационного этапа профессионального развития личности. Вне

поля зрения ученых осталась проблема исследования профессиональной самореализации на этапе получения образования в вузе с позиций целостного, системно-деятельностного подхода, предполагающего изучить ее структурные компоненты в их взаимосвязи, взаимовлиянии, взаимообусловленности, а также в динамике развития [Исаев, Кормакова, 2012; Завьялова, 2017; Маренцева, 2010; Пиралова, 2014; Шутенко, Акулова, 2015].

Результаты исследования. Психолого-педагогическое направление исследования самореализации личности представлено рядом ведущих российских школ. Феномен самореализации рассматривается через проблему образования как сферы культуры, парадигму культурного образования личности в рамках личностно ориентированного образования, концепцию профессионального развития студента вуза, развитие ключевой компоненты общей и профессионально-образовательной культуры студентов, образовательную среду вуза как условие и показатель успешности студента [Трегубова, Масалимова, Сахиева, 2008; Тройникова, 2010; Нигматуллина, 2018].

Как показывает анализ теоретических отечественных и зарубежных исследований, на основании различных подходов к феномену самореализации данное явление можно рассматривать в трех аспектах: как потребность, как деятельность и как объективный и субъективный результат этой деятельности.

Внимание современных ученых по-прежнему сосредоточено на формировании самообразования студентов в образовательной среде путем увеличения количества педагогических приемов и инструментов как внешних пе-

¹ Барышникова Т.И. Педагогические условия развития способности к самореализации у студентов вуза (На материале изучения иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Хабаровск, 2002. 194 с.

² Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Томск, 2002. 320 с.

³ Rogers C. A Look at Psychotherapy: Becoming Human Being. Publishing Group Progress. M., 1994. 242 p.

⁴ Маслоу А.Г. Мотивация и личность. 3-е изд.: СПб.: ПИТЕР, 2014. 400 с.

дагогических составляющих образовательного процесса [Обсков, 2012], в то время как внутренние ценностно-смысловые механизмы развития студентов находятся за рамками исследований.

В частности, известно, что формирование профессиональной самореализации студентов основано на внутренних источниках развития, определяемых синергетическими саморазвивающимися способностями студентов совершенствоваться и формировать профессиональные знания, инициировать новые творческие способы работы и инновационные решения, а также генерировать новые методы взаимодействия в современной образовательной среде [Вагапова, 2013].

Актуальность профессиональной самореализации подчеркивается современными требованиями, учебными документами, интересами исследователей к проблеме совершенствования профессионального образования. Следует отметить, что профессиональная самореализация включена в характеристики общей профессиональной компетентности студентов [Дружилов, 2001] и обычно определяется саморегулируемой образовательной деятельностью студентов [Dmitrienko, 2017].

Принимая во внимание синергетические параметры самореализации, исследователи ссылаются на педагогическую синергию для объяснения самоорганизующейся стратегии обучения студентов [Егорова, 2013].

Экстраполируя принципы синергии на процесс обучения, исследователи отмечают, что педагогический процесс формирования профессиональной самореализации студентов может быть представлен как самоорганизующаяся коммуникативная деятельность студентов, определяемая и регулируемая внутренними источниками (мотивация студентов, творческое общение, сознание), но стимулируемая внешними источниками педагогических условий и технологий в современной образовательной среде [Браун, 2007; Дидковская⁵, 2000; Добрыдина, 2010].

⁵ Дидковская Я.В. Профессиональное самоопределение студенчества: современные проблемы: дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2000. 182 с.

В соответствии с заданиями исследования участников интервью попросили указать коммуникативные игровые ситуации как (1) стимулирующие или (2) препятствующие личному и профессиональному развитию студентов. Впоследствии респондентам было предложено причислить их по убыванию степени важности факторов коммуникативного творчества. Поскольку самореализация студентов является результатом внутренней активности студентов, ее можно оценить как деятельность сознания, отраженную в инновациях в личных структурах студентов (рефлексия, мотивация, автономия, самоконтроль), и их можно диагностировать с помощью реализации игровых технологий.

Тест на самореализацию применялся для оценки различных уровней самореализации студентов в экспериментальной и контрольной группах.

Исследование проводилось в течение трех лет в образовательной среде КГПУ им В.П. Астафьева на факультетах неязыковых специальностей. Эксперимент проведен в двух группах студентов по 35 человек, из них 15 – девушки, 20 – юноши, общее количество участников составило 130 человек (генеральная выборка – 130 человек). Эксперимент проводился на примере дисциплины «Иностранный язык» (базовая дисциплина, которая преподается на 1 и 2 курсах) в период с 2016 по 2018 учебный год. У студентов были разные уровни мотивации, так как они были случайным образом выбраны на разных факультетах 1 и 2 курсов. Таким образом, было 6 экспериментальных и 8 контрольных групп студентов. Следует отметить, что нами были исключены гендерные, национальные и социальные различия отобранных студентов, поскольку нами было доказано их слабое влияние на результаты процесса обучения с помощью игровых технологий.

Для реализации психолого-педагогического условия формирования устойчивой когнитивной ситуации нами была исследована эффективность самореализации в коммуникативных играх.

Педагогическое наблюдение показало, что у студентов экспериментальных групп высокие

уровни самооценки, независимости, свободы и т.д., что отражает более высокую степень самоактуализации, однако это происходило за счет снижения баллов в масштабах общительности и коммуникативной гибкости. В результате возникли такие личные проблемы с коммуникативными компетенциями, как самовыражение на иностранных языках. Студенты могли легко выразить свое независимое мнение и быстро нашли инновационное инвариантное коммуникативное решение, основанное на большей внутренней свободе, самоуважении и самопринятии. Это может быть объяснено накопительным эффектом коммуникативного развития студентов за время проведения эксперимента. Кроме того, изменения наблюдаются в показателях студентов экспериментальных групп, демонстрирующих увеличение показателей в шкалах самопринятия, принятия, в то время как обучающиеся контрольных групп охотно демонстрируют межличностную чувствительность (шкалу агрессивности и общительности).

Результаты обследования по методике Н.О. Лускановой.

С целью повышения позитивной мотивации к учебной деятельности у 75 % опрошенных, а также для формирования мотивов внутреннего характера у оставшихся 25 % группы нами был проведен эксперимент по применению игровой технологии и влиянию игры на уровень учебной мотивации. Со студентами экспериментальной группы было проведено занятие с использованием игровых технологий. После проведения игры была снова применена выбранная нами методика оценки мотивации учебной деятельности.

Если до проведения игрового моделирования на занятиях по английскому языку уровень мотивации находился в соотношении 75 к 25 %, то после проведения игровой технологии результаты несколько выросли: позитивная мотивация отмечалась уже у 85 % опрошенных студентов 1 и 2 курсов, то есть разница в 10 % между результатами до и после игры была достигнута именно благодаря формированию краткосрочного интереса к конкретной игре как виду учебной деятельности.

Полученные в ходе повторного исследования мотивации после проведения игрового занятия данные позволяют сделать следующие выводы: построение занятий с применением игровых технологий с целью поддержания познавательной инициативы студента ведет к реализации психолого-педагогического условия по формированию устойчивой позитивной мотивации к обучению. Для студентов с отрицательной мотивацией игровая методика позволяет достичь следующих результатов, значимых для повышения мотивации к обучению: создание ситуации успеха в ходе проведения игры, снятие тревожности, поскольку само отношение к игре у студента не вызывает страха неудачи, а значит, снимает напряженность и позволяет раскрепоститься, проявить искренний интерес к исследуемой теме. Рост группы с позитивной мотивацией на 10 % опрошенных после игры доказывает эффективность игровых технологий в процессе обучения, особенно в отношении студентов с неустойчивой или отрицательной мотивацией к обучению.

Студенты из числа первоначальной группы (25 % опрошенных) продемонстрировали стремление к развитию и проявлению собственной инициативы, интереса к игровой активности, что свидетельствует о причине их первоначально сниженной мотивации, которой является неверный подход к обучению, где преобладает уклон на подачу готовой информации, что фактически нивелирует инициативу студентов в познавательном процессе.

Выдвинутое утверждение об эффективности применения игрового моделирования для профессиональной самореализации студентов в процессе обучения в вузе подтверждается данными анкетирования обучающихся трех экспериментальных и трех контрольных групп.

В результате реализации педагогических условий (раскрепощение студента в коммуникативном процессе игры; успешное усвоение материала; формирование позитивного когнитивного стиля поведения; актуализация и пополнение активного вокабуляра; психологический комфорт в процессе обучения) по результатам итогового анкетирования нами выявлены следу-

ющие личностные качества студентов, значимые для профессиональной самореализации:

- здравый смысл (учиться на опыте других людей, а также на собственных ошибках);

- кумулятивный когнитивный эффект (учебный процесс продолжается после достижения высочайших высот);

- уверенность в себе (сила воли, умение ставить четкие цели);

- высокий общий уровень развития (способность быстро постигать сложные конструкции, модели, конструкции, подвергать их быстрому и четкому анализу);

- способность довести дело до конца (большая настойчивость в достижении цели).

Установлены и другие качества субъективности, которые присущи самореализующейся личности и эффективно используются в образовательной практике университетов:

- стремление к интересной работе, независимость, независимость мышления, склонность к риску, любопытство, оригинальность, гибкость, изобретательность, активность, настойчивость, настойчивость в поиске смысла жизни;

- способность к адаптации, упорство в достижении цели, независимость;

- оригинальность, гибкость мышления, расслабленность, стремление к самоутверждению.

Выявленная иерархия свойств основана на приоритетности направления деятельности субъективности личности в профессиональной самореализации.

В целом у экспериментальных групп студентов более ярко выражено стремление к самореализации, что активизируется ценностями роста и развития субъективности личности.

Заключение. Проведенное исследование подтверждает теоретическую и практическую значимость проблемы профессиональной самореализации в подготовке специалиста нового поколения, обладающего определенным набором качеств, обеспечивающих его продуктивный рост и развитие. В ходе исследования было доказано, что такой человек активен, ответственен и позитивен по отношению к себе и миру, целостен, креативен и спо-

собен успешно преодолевать встреченные препятствия. Установленные тенденции обосновывают теоретико-методический подход к структуре и содержанию профессиональной самоактуализации студента, определяемый в образовательном процессе вуза контекстом личностной субъективности. Самореализация личности в учебно-профессиональной деятельности рассматривается как непрерывный динамический процесс развития свойств личностной субъективности, индивидуальных потребностей, возможностей личностного и профессионального самоопределения, профессиональной идентичности студента и его готовности к будущему профессиональному успеху.

Библиографический список

1. Бар Р.Б., Таг Дж. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования // Дидактика высшей школы. Минск: Изд-во БГУ, 2005. С. 3–33.
2. Браун Т.П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой // Вестник КГУ. 2007. № 3. С. 20–26.
3. Вагапова А.Р. Социально-психологические аспекты сопровождения процессов направленной социализации молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2013. № 2. С. 146–151.
4. Голубь О.В. Профессиональное самоопределение как этап социализации личности // Фундаментальные исследования. 2014. № 3–2. С. 417–421.
5. Григоренко Д.Л. Самоопределение личности как междисциплинарная проблема // ЧиО. 2008. № 2. С. 89–94.
6. Добрыдина Т.И. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе обучения иностранному языку // Вестник ТГПУ. 2010. № 1 (91). С. 32–35.
7. Дружиллов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования // Сибирь. Философия. Образование:

- Альманах СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2001. № 5. С. 46–56.
8. Егорова Т.Г. Образовательная среда как педагогический феномен // Вестник Шадринского ГПИ. 2013. № 2 (18). С. 51–56.
 9. Завьялова М.С. Самореализация личности в условиях организации обучения иностранному языку // Ученые записки университета Лесгафта. 2017. № 11 (153). С. 76–81.
 10. Исаев И.Ф., Кормакова В.Н. Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов вуза // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Гуманитарные науки. 2012. № 12 (131). С. 160–167.
 11. Ковалева А.И. Проблемы социализации личности студента в вузе // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 3. С. 48–62. DOI: 10.17805/zpu.2017.3.4
 12. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 163 с.
 13. Маренцева Е.С. Содержание педагогической поддержки самореализации студентов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. № 2. С. 366–367.
 14. Нигматуллина Г.Р. Professionally oriented foreign language teaching to the ESP students // Молодой ученый. 2018. № 3. С. 203–205.
 15. Обсков А.В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе // Вестник ТГПУ. 2012. № 11 (126). С. 120–124.
 16. Пиралова О.Ф. Факторы самореализации при профессиональной подготовке студентов транспортных вузов // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 5. С. 143–144.
 17. Трегубова Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г. Исследования зарубежного опыта реформирования профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции // КПЖ. 2008. № 8. С. 77–84.
 18. Тройникова Е.В. Современные ориентиры развития языкового поликультурного образования: уровень образовательных технологий // Вестник Ижевского ГТУ. 2010. № 3. С. 180–183.
 19. Шутенко Е.Н., Акулова Е.П. Предпосылки и мотивационно-отношенческие показатели самореализации студентов в вузовской подготовке // СИСП. 2015. № 10 (54). С. 149–162. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-10-15
 20. Dmitrienko N.A. Formation of students' professional self-actualization // Journal of Social Studies Education Research. 2017. No. 8. P. 161–177. DOI: 10.17499/jsser.04670

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-141>

GAME-BASED TECHNOLOGIES AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

O.V. Voronova (Krasnoyarsk, Russian Federation)

Abstract

Statement of the problem. The article identifies and analyzes the problem of effectiveness of game-based technologies in teaching a foreign language in order to form the elements of personal development of university students, important for their professional self-realization at the university.

The purpose of the article is to prove empirically the influence of game-based technologies on the growth of elements of personal development that are important for the professional self-realization of students.

The research methodology implies the analysis and synthesis of research works of international and Russian scientists recognized by the scientific community and the experience of teaching foreign languages to students of various fields of training through the introduction of game-based technologies in the educational process, as well as a description of experimental work, including a formative experiment.

Research results. According to the results of the study, the leading role of value-semantic, motivational-necessary and functional-regulatory components of professional self-realization is established and the hierarchy of individual properties of student's personal subjectivity is determined. It is proved that the structure and content of criteria-cognitive, motivational and practical activities set in the study dominate the process of self-improvement of the student and change the integrity of professional self-realization as a process characterized

by peculiarities of manifestation in educational and professional activities and, as an integrative personal formation, represented by the structure of personal properties of subjectivity, and focused on the implementation of the strategic goal of professional fulfillment.

Conclusion. The three-year experiment confirmed the assumption that for the development of personal qualities and characteristics, such as professional self-realization, it is necessary to implement pedagogical conditions with the help of game-based technologies of continuous (integrative) learning. Game-based teaching method for the creation and implementation of pedagogical conditions of all types should be designed as a model that includes all educational components in the cultural educational environment to stimulate professional self-realization of students. At the same time, in the process of implementing pedagogical conditions with the help of game technologies, it is necessary to take into account self-organizing processes that force both students and teachers to go beyond the education of one discipline.

As the problem under study is complex, further work is needed to ensure interdisciplinary approach to broaden research horizons.

Keywords: *self-actualization, self-realization, professional self-realization of university students, components of personality development, game-based technologies, game communicative situations, game modeling, foreign language.*

References

1. Bar R.B., Tar J. From training to teaching-a new paradigm of higher education. In: Didactics of higher school. Minsk: Izd-vo BGU, 2005. P. 3–33.
2. Brown T.P. Adaptation of students to the conditions of study at the university as a factor of active interaction of the individual with the educational environment // Bulletin of KSU. 2007. No. 3. P. 20–26.
3. Vagapova A.R. Social and psychological aspects of guiding processes of directed socialization of young people // Izvestia Saratovskogo universiteta. Novaya seria. Seria akmeologii obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya (News of Saratov University. New series. A series of educational acmeology. Developmental psychology). 2013. No. 2. P. 146–151.
4. Golub O.V. Professional self-determination as a stage of personality socialization // Fundamentalnye issledovaniya (Fundamental research). 2014. No. 3–2. P. 417–421.
5. Grigorenko D.L. Self-determination of personality as an interdisciplinary problem // CHIО. 2008. No. 2. P. 89–94.

6. Dobrynina T.I. Formation of professional competence of future teachers in the process of foreign language teaching // Bulletin of TSPU. 2010. No. 1 (91). P. 32–35.
7. Druzhilov S.A. Professionals and professionalism in the new reality: psychological mechanisms and problems of formation // Sibir. Filosofiya. Obrazovanie: Almanakh SO RAO, IPK (Siberia. Philosophy. Education). Novokuznetsk. 2001. No. 5. P. 46–56.
8. Egorova T.G. Educational environment as a pedagogical phenomenon // Vestnik Shadrinskogo GPI (Bulletin of Shadrinsky SPU). 2013. No. 2 (18). P. 51–56.
9. Zavyalova M.S. Self-realization of personality in terms of organization of foreign language teaching // Uchenye zapiski universiteta Lesgafita (Scientific notes of Lesgafit University). 2017. No. 11 (153). P. 76–81.
10. Isaev I.F., Kormakova V.N. Technology tutor support educational-professional self-actualization of university students // Nauchnye vedomosti BelGU. Seria: Gumanitarnye nauki (Scientific statement BSU. Series: Humanities). 2012. No. 12 (131). P. 160–167.
11. Kovaleva A. I. Problems of socialization of the student's personality in high school // Znanie. Ponimanie. Umenie (Knowledge. Understanding. Skill). 2017. No. 3. P. 48–62. DOI: 10.17805/zpu.2017.3.4
12. Korostyleva L.A. Psychology of personal self-realization: difficulties in the professional sphere. St. Petersburg: Rech, 2005. 163 p.
13. Marentseva E.S. The contents of pedagogical support of students' self-realization // Vestnik of KSU named after N.A. Nekrasov. 2010. No. 2. P. 366–367.
14. Nigmatullina G.R. Professionally oriented foreign language teaching to the ESP students // Molodoy ucheny (The Young scientist). 2018. No. 3. P. 203–205.
15. Obskov A.V. To the problem of interactive learning of foreign language in high school // Bulletin of TSPU. 2012. No. 11 (126). P. 120–124.
16. Piralova O.F. The factors of self-actualization in the professional training of students of transport universities // Mezhdunarodny zhurnal eksperimentalnogo obrazovania (International journal of experimental education). 2014. No. 5. P. 143–144.
17. Tregubova T.M., Masalimova A.R., Sakhieva R.G. Research of foreign experience in reforming professional education under the conditions of international educational integration // KPZh. 2008. No. 8. P. 77–84.
18. Troynikova E.V. Current guidelines for the development of language multicultural education: the level of educational technology // Vestnik Izhevskogo GTU (Bulletin of Izhevsk STU). 2010. No. 3. P. 180–183.
19. Shutenko E.N., Akulova E.P. Background and motivational and attitudinal indicators of self-realization of students in higher education // SISP. 2015. No. 10 (54). P. 149–162. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-10-15
20. Dmitrienko N.A. Formation of Students' Professional Self-Actualization // Journal of Social Studies Education Research. 2017. No. 8. P. 161–177. DOI: 10.17499/jsser.04670

УДК 371.142; 371.146

СТАЖИРОВКА ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

И.Г. Каблукова (Красноярск, Россия)

Т.А. Шкерина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье актуализируется проблема востребованности практико-ориентированных форм развития профессиональных компетентностей педагогов и поиска условий их внедрения в дошкольные образовательные организации в процессе профессионального развития педагогов и повышения их квалификации.

Цель статьи заключается в раскрытии сущности стажировки и технологии ее реализации как формы развития профессиональной компетентности педагогов в условиях дошкольной образовательной организации и обосновании ее развивающего потенциала.

Методология исследования базируется на основных положениях компетентностного, системно-деятельностного подходов, нормативных требованиях профессионального стандарта педагога, анализе инновационного опыта, отраженного в научно-исследовательских работах ученых по развитию профессиональной компетентности педагогов системы дошкольного образования.

Результаты. Раскрыто авторское понимание феномена «стажировка», на основе которого разработана и внедрена в практику технология стажировки педагогов-воспитателей. Раскрыты и охарактеризованы пять взаимосвязанных и последовательно реализуемых этапов разработанной технологии, позволяющей педагогам освоить востребованные профессиональные компетентности в условиях дошкольной образовательной организации.

Заключение. Реализация разработанной и представленной в статье технологии стажировки позволяет развивать профессиональные компетентности педагогов в условиях дошкольной образовательной организации. Эта форма может быть использована в деятельности учреждений профессионального образования для совершенствования компетентностной подготовки специалистов системы образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие, практико-ориентированные формы развития профессиональных компетентностей, стажировка, технология реализации стажировки.

Постановка проблемы. Современная система дошкольного образования предъявляет новые требования к профессиональной деятельности педагога. Сегодня дошкольной организации нужны педагоги, способные самостоятельно планировать и организовывать педагогически целесообразную систему работы, а не просто выполнять свои должностные обязанности. Для этого педагогам необходимо включаться в инновационную деятельность, осваивать новые технологии, методы и приемы взаимодействия с детьми. Данные требования отражены в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфе-

ре дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»¹. В связи с этим возникает потребность в постоянном повышении квалификации, росте профессионального мастерства и развитии профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. Следовательно, поиск и организация разумно-оптимальных

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог“ (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 02.06.2019).

форм профессионального развития становятся одной из важнейших задач теории и практики дополнительного профессионального образования педагогических работников [Кербис, Груздева, 2018 с. 46–55; Компетентностный подход..., 2005, с. 216–218; Митина, 1998, с. 94–102; Шадриков, Кузнецова, 2012, с. 58–69; Jing Li, Xu Li, 2014; White, 2009, с. 194–207].

В современной системе дополнительного профессионального образования педагогических работников предпринимаются попытки максимально приблизиться к потребностям практики, о чем свидетельствует анализ сайтов государственных и частных институтов повышения квалификации, работающих на территории России, а также структурных подразделений педагогических колледжей и вузов, занимающихся переподготовкой и повышением квалификации работников системы образования. Сотрудниками этих организаций разрабатываются краткосрочные (от 16 часов) программы дополнительного профессионального образования, которые являются как самостоятельными программами, так и модулями более продолжительных программ дополнительного профессионального образования (до 72 часов). В таких модульных программах авторы стараются учитывать специфику деятельности различных учреждений, обновление содержания образования детей, появление новых педагогических технологий, запросы практики в обучении конкретных специалистов [Асмолов, 1997, с. 5–7; Кутузова, 2002, с. 193–200; Сериков, 1994, с. 87–97; Jing Li, Xu Li, 2014; Chien-Heng Lin, 2012; Sağır, 2014].

Наряду с обеспечением потребности практики в отборе и структурировании актуального содержания дополнительных профессиональных образовательных программ предпринимаются усилия по разработке способов его предъявления педагогам [Браже, 1993].

В основе разработки способов предъявления педагогам содержания дополнительных профессиональных образовательных программ лежит системно-деятельностный подход, что делает приоритетными практико-ориентированные формы профессионального развития педагогов

[Наставничество как институт..., с. 35–61; Новицкая², 2007, с. 7–11; Шамова³, 2001, с. 24–31]. Проведенный опрос самих педагогов дошкольных образовательных организаций подтвердил приоритетность таких форм и позволил их конкретизировать. Педагоги назвали следующие предпочитаемые формы: тренинги, мастер-классы, профессиональные пробы, стажировки.

В процессе развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования наибольший эмоциональный отклик и эффективность показали стажировки.

Цель статьи заключается в раскрытии сущности стажировки и технологии ее реализации как формы развития профессиональной компетентности педагогов в условиях дошкольной образовательной организации и обосновании ее развивающего потенциала.

Методологию исследования составили: положения системно-деятельностного подхода к организации методической деятельности (В.И. Зверев, Г.С. Лазарев, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.); компетентностного подхода в педагогическом образовании как основы систематизации требований к современному педагогу (И.В. Гришина, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина и др.), теоретические положения, изложенные в трудах А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, О.В. Новохатько, Л.Н. Чипышевой и др.) и нормативных требований профессионального стандарта педагога.

Обзор научной литературы позволил выявить существование нескольких определенных стажировки. В самом общем виде стажировка – это деятельность по приобретению опыта работы по специальности. О.В. Новохатько определяет стажировку как специально

² Новицкая В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 21 с. URL <http://nauka-pedagogika.com/viewer/196406/a?#?page=1> (дата обращения: 30.05.2019).

³ Шамова Т.И., Третьякова П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: учеб. пособие для вузов / под ред. Т.И. Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2001. 320 с. URL: <https://static.my-shop.ru/product/pdf/88/873979.pdf> (дата обращения: 30.05.2019).

организованное взаимодействие ученых, новаторов-практиков и стажеров по овладению научно-методическим содержанием и современными технологиями педагогической деятельности [Новохатько⁴, с. 8–11]. Л.Н. Чипышева приводит понятие стажировки в качестве основной части деятельностного блока образовательной программы дополнительного профессионального образования, которая реализуется на базе инновационных образовательных организаций (базовых площадок) с целью освоения способов введения и реализации ФГОС в образовательной организации [Чипышева, 2012, с. 70].

Таким образом, под стажировкой понимается включение педагогов-стажеров в профессиональную деятельность под руководством педагогов-новаторов, которая позволяет им освоить конкретные педагогические методы, приемы и технологии, получить методический продукт, который может быть непосредственно использован в профессиональной деятельности.

О.В. Новохатько, исследуя феномен «стажировки», рассматривает его с позиции единства теории и практики в профессиональной деятельности педагогов. Максимальное приближение содержания стажировки к содержанию профессиональной деятельности позволяет за минимальное время изменить уровень теоретической и методической подготовки; освоить обновленное содержание образовательных программ и / или способы педагогического взаимодействия с детьми, овладеть соответствующим методическим сопровождением. Помимо собственно профессионального развития педагогов в процессе стажировки, происходит и их личностное развитие, раскрывается не только профессиональный, но и творческий потенциал педагогов, совершенствуются их адаптационные возможности к постоянно меняющимся внешним и внутренним условиям деятельности образовательной организации. Стажировка стимулирует выработку стратегии развития собственного

профессионального опыта, дает возможность каждому педагогу самостоятельно определить новые перспективы изучения теории; мотивирует дальнейший профессиональный рост [Петухова, Петухов, 2015, с. 190–193].

Результаты исследования. С учетом логики настоящего исследования осуществлен анализ процесса и результатов внедрения стажировочной формы в дошкольные образовательные организации г. Красноярска, нацеленной на развитие профессиональной компетентности педагогов. Организация стажировки осуществлялась поэтапно и отражала взаимосвязь с проектной деятельностью детей дошкольного возраста.

На первом (подготовительном) этапе педагогов знакомят с основными этапами стажировки, их целевыми ориентирами, структурой групповых и индивидуальных практических занятий, приемами анализа полученного опыта, способами ведения и фиксации результатов наблюдений. Каждый педагог получал индивидуальный методический пакет, в котором представлены описание детских проектов различной направленности (исследовательские, творческие, нормативные и др.), методические разработки и рекомендации по отдельным этапам организации проектной деятельности детей, которые чаще всего вызывают трудности; бланки для анализа полученного опыта и фиксации результатов наблюдения, список литературы, который может быть полезен педагогу, организующему проектную деятельность детей.

Итогом первого этапа стажировки является формирование представлений педагогов об особенностях организации стажировки, предстоящей деятельности и режиме работы.

На втором этапе стажировки педагоги включаются в наблюдения за деятельностью коллег по организации проектной деятельности детей и способами решения ими образовательных задач. В зависимости от личностно-профессиональных особенностей стажирующихся наблюдение занимало от трех до пяти рабочих дней. Педагоги наблюдают за работой педагогов-консультантов и ответными реакция-

⁴ Новохатько О.В. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов учреждения дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 19 с. URL: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01002622793.pdf (дата обращения: 20.06.2019).

ми детей, заполняя бланки наблюдения и участвуя в обсуждении увиденного с педагогами-консультантами.

В аспект педагогического наблюдения определены: интересы детей (детские вопросы на доске выбора) и деятельность педагогов-консультантов (осуществляют «запуск» детского проекта, взаимодействуют с группой детей в рамках проектной деятельности – поддерживают и стимулируют интерес детей к содержанию проекта на разных этапах его реализации и др.).

Итогом второго этапа стажировки явилась актуализация способов организации проектной деятельности детей, владения способами ведения, фиксации и интерпретации результатов педагогического наблюдения, осуществления профессиональной рефлексии.

На третьем этапе стажировки педагоги включаются в профессиональные пробы по организации проектной деятельности с детьми, т.е. участвуют в образовательной деятельности детского сада, выполняя групповые и индивидуальные практические задания, анализируют свои действия и полученный опыт, проектируют образовательные возможности воспитанников и свои.

Педагоги, исходя из увиденного ими «запуска» детского проекта, попытались продумать деятельность, которую будут проводить с детьми в рамках запущенного проекта. Для этого им предстояло выбрать собственно деятельность (творческую, экспериментальную, игровую, отрезок непосредственно образовательной деятельности (НОД) с учетом проекта), продумать, как она будет предъявлена детям, какие методические материалы им необходимы, предположить количество детей, которые могут заинтересоваться данной деятельностью, проработать раздаточный материал, и на следующий день провести задание. По окончании задания педагогам предстояло проанализировать свою деятельность, ответить на вопросы и заполнить бланки наблюдения.

На этом этапе вводятся теоретические разделы, позволяющие педагогам разобраться в специфике проектной деятельности детей и ло-

гике ее разворачивания. Теоретический материал преподносился и обсуждался педагогами на этапе анализа деятельности и служил дополнительным подкреплением оправданности или ошибочности совершенных действий.

Итогом третьего этапа стажировки являются приобретение опыта планирования своей деятельности и организации проектной деятельности детей, совершенствование рефлексивных умений.

На четвертом этапе осуществлялись проработка педагогами возможных вариантов развития детского проекта, планирование совместно с детьми того, что еще можно изучить или исследовать, помощь детям с подбором материалов для реализации проекта, т.е. происходило практическое включение педагогов в организацию проектной деятельности детей дошкольного возраста в процессе стажировки. Вся работа осуществлялась под руководством педагога-консультанта, чья активность постепенно снижалась по мере увеличения уверенности и активности педагогов. В процессе реализации детьми проекта педагоги постоянно ведут педагогическое наблюдение и обсуждают его результаты, свои трудности и победы, использованные и возможные способы и приемы организации проектной деятельности детей.

На данном этапе продолжалось знакомство педагогов с теоретическим разделом, который был органично вплетен в практическую деятельность педагогов и представлен наиболее развернуто [Эверт⁵, 2005, с. 241–256].

Итогом четвертого этапа стажировки явилось включение педагогов в профессиональную деятельность, которая обеспечивает совершенствование профессиональной компетенции по организации проектной деятельности детей дошкольного возраста, а также позволяет получить конкретный педагогический результат, который в дальнейшем педагоги имеют возможность использовать в своей практической деятельности.

⁵ Эверт Н.А. Профессиональная компетентность: учеб.-методич. пособ. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. 252 с.

На пятом этапе стажировки по окончании «включения в жизнь» группы детей, описанного на предыдущем этапе, педагогам необходимо было провести идентичную работу, но самостоятельно и уже с детьми своей группы. Стажировка заканчивалась проведением открытого мероприятия в рамках реализации детского проекта с детьми своей группы.

После проведения всех открытых мероприятий организована итоговая встреча, на которой происходило коллективное обсуждение использованной формы развития профессиональной компетентности. Все педагоги отметили распространение инновационного опыта в процессе его деятельностного освоения, возможность рефлексии «чужого» и собственного опыта, возможность увидеть и осмыслить как достоинства, так и недостатки своей работы и наметить способы их преодоления.

Заключение. Таким образом, проведение стажировки позволило педагогам на практике освоить технологию организации проектной деятельности детей дошкольного возраста непосредственно в процессе профессиональной деятельности с детьми, что обеспечивает единство теоретической и практической подготовки, оказывает влияние на профессиональный и творческий потенциал педагогов, формирует их профессиональный опыт. Поэтому можно утверждать, что стажировка является одной из эффективных форм развития профессиональной компетентности педагогов в условиях дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // *Внешкольник*. 1997. № 9. С. 6–8. URL: <http://stavcyr.ru/metodkorilka.pdf> (дата обращения: 20.06.2019).
2. Браже Т.Г. Индивидуальные формы повышения квалификации учителей // *Вечерняя сменная школа*. 1993. № 4. С. 19–21.
3. Зацепина Н.Б. Совершенствование качества образования и повышение квалификации педагога // *Педагогическое образование и наука*. 2016. № 5. С. 14–18. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27509655_48718240.pdf (дата обращения: 20.06.2019).
4. Зыскина М.А., Шрамко М.В. Организация повышения квалификации педагогов дошкольного образования в современных условиях // *Педагогическое образование и наука*. 2015. № 4. С. 135–138. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24847259_82747018.pdf (дата обращения: 20.06.2019).
5. Кербис И.Ю., Груздева О.В. Особенности развития профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений с использованием дистанционных образовательных технологий // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2018. № 4 (46). URL: <http://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/154> (дата обращения: 20.06.2019).
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 392 с.
7. Кутузова И.А. Методические аспекты повышения качества образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга // *Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы*. М., 2002. С. 193–200.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта. Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. 200 с.
9. Наставничество как институт профессионального становления молодых педагогов: описание системы работы / Н.Л. Лабунская, Н.П. Максимова, В.И. Наумова; Кузнецкий техникум сервиса и дизайна им. Волкова В.А. Новокузнецк: Изд-во ГБОУ СПО КузТСиД. 2015. 89 с. URL: <http://lit.na5bal.ru/doc/5541/index.html> (дата обращения: 20.06.2019).
10. Панасенкова М.М. Совершенствование профессиональной компетентности воспитателя в условиях реализации ФГОС дошкольного образования // *Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»*. Тульское образовательное

- пространство. 2017. № 2. С. 9–13. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29800348_98093545.pdf (дата обращения: 20.06.2019).
11. Петухова Г.В., Петухов С.Ю. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации // Педагогическое мастерство: матер. VI Междунар. науч. конф. (Москва, июнь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/7907/> (дата обращения: 30.05.2019).
 12. Сериков В.В. Личностный подход в образовании, концепция: монография. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
 13. Чипышева Л.Н. Стажировка как форма повышения квалификации педагогических работников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Челябинск: ЧИППКРО. 2012. № 4 (13). URL: <https://readera.org/read/14032209> (дата обращения: 20.06.2019).
 14. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Формируем профессиональные компетенции // Справочник заместителя директора школы. М.: МЦФЭР, 2012. № 8. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/2yuzgtr57q/direct/133941571> (дата обращения: 30.05.2019).
 15. Chien-Heng Lin. An innovative change in technology integration: training pre-service kindergarten teachers to be courseware designers // Creative Education 2012. Vol. 3, № 7. 1177–1183. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.37175>
 16. Jing Li, Xu Li. Inspection on reality of kindergarten teachers' educational behaviors – A case study in China // Open Journal of Social Sciences. 2014. № 2. P. 296–303. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.29048>
 17. Sağır M. Teachers' professional development needs and the systems that meet them // Creative Education. 2014. № 5. P. 1497–1511. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.516167>
 18. White R.W. Motivation reconsidered // The concept of competence. Psychological review. 2009. No. 66. P. 297–333. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0040934>

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-142>

TRAINING OF TEACHERS AS A FORM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

I.G. Kablukova (Krasnoyarsk, Russia)

T.A. Shkerina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article updates the problem of demand for practical-oriented forms of development of professional competences of teachers and search for conditions of their introduction into pre-school educational organizations in the process of professional development of teachers and improvement of their qualifications.

The purpose of the article is to reveal the essence of the internship and technology of its realization as a form of development of professional competence of teachers in conditions of pre-school educational organization and justification of its developing potential.

The methodology of the research is founded on major provisions of competence-based, system-activity approaches, regulatory requirements of the professional standard of the teacher, analysis of innovative experience reflected in the research works of scientists on the development of professional competence of teachers of the pre-school education system.

Research results. The paper analyzes work on the essence of the internship and the technology of its implementation in the process of professional development of teachers. In the course of the study, the author defined the notion of «internship», on the basis of which the internship technology for teachers was developed and introduced into practice. The developed technology includes five interrelated and consistently implemented stages, allowing teachers to master the demanded professional competence in a pre-school educational organization.

Conclusion. Implementation of the internship technology developed and presented in the article allows the development of professional competence of teachers in a pre-school educational organization. This form can be used in the activities of vocational education institutions to improve the competence-based training of educational system specialists.

Keywords: *professional development, practical-oriented forms of development of professional competences, internship, internship implementation technology.*

References

1. Asmolov A.G. Additional education as a zone of the nearest development of education in Russia: from traditional pedagogy to development pedagogy // *Vneshkolnik*. 1997. No. 9. P. 6–8. URL: <http://stavcyr.ru/metod-kopilka.pdf>
2. Brazhe T.G. Individual forms of teacher development // *Vechernyaya smennaya shkola (Evening shift school)*. 1993. No. 4. P. 19–21.
3. Zatsepina N.B. Improvement of quality of education and advanced qualification of the teacher // *Pedagogical education and science*. 2016. No. 5. P. 14–18. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27509655_48718240.pdf
4. Zyskina M.A., Shramko M.V. Organization of advanced training of teachers of preschool education in modern conditions // *Pedagogical education and science*. 2015. No. 4. P. 135–138. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24847259_82747018.pdf
5. Kerbis I.Yu., Gruzdeva O.V. Features of the development of professional competence of teachers of preschool educational institutions using distance learning technologies // *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2018. No. 4 (46). URL: <http://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/154>
6. Competence approach in pedagogical education: collective monograph / Ed. by prof. V.A. Kozyrev, prof. N.F. Radionova and prof. A.P. Tryapitsynoy. St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2005. 392 p.
7. Kutuzov I.A. Methodological aspects of improving the quality of educational activities of pre-

- school educational institutions of St. Petersburg. In: Quality of preschool education: status, problems and prospects. Moscow, 2002. P. 193–200.
8. Mitina L.M. Psychology of teacher's professional development. Moscow: Flinta. Moscow Psychological and Social Institute, 1998. 200 p.
 9. Mentoring as an institution for the professional development of young teachers: a description of the system of work / N.L. Labunskaya, N.P. Maksimova, V.I. Naumov. Kuznetsk Technical School of Service and Design named after V.A. Volkov. Novokuznetsk: Publishing house "GBOU SPO KuzTsiD", 2015. 89 p. URL: <http://lit.na5bal.ru/doc/5541/index.html>
 10. Panasenkova M.M. Improvement of professional competence of the teacher in conditions of implementation of FSES pre-school education // Vestnik GOU DPO TO "IPK i PPRO TO". Tul'skoye obrazovatel'noye prostranstvo (Tula educational space). 2017. No. 2. P. 9–13. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29800348_98093545.pdf
 11. Petukhova G.V., Petukhov S.Yu. Internship as a form of advanced training for teachers on the basis of a general education organization. In: Proceedings of the VI International scientific conference "Pedagogical Mastery", Moscow, June 2015. Moscow: Buki-Vedi, 2015. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/7907/>
 12. Serikov V.V. Personal approach in education, concept: monograph. Volgograd: Peremena, 1994. 150 p.
 13. Chipysheva L.N. Internship as a form of teacher training // Nauchnoye obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov (Scientific support for the system of staff development). Chelyabinsk: CHIPPKRO. 2012. No. 4 (13). P. 72–78. URL: <https://readera.org/read/14032209>
 14. Shadrikov V.D., Kuznetsova I.V. We form professional competences. In: Reference book of the deputy principal. Moscow: MCFER, 2012. No. 8. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/2yuzgtr57q/direct/133941571>
 15. Chien-Heng Lin. An innovative change in technology integration: training pre-service kindergarten teachers to be courseware designers // Creative Education 2012. Vol. 3, No. 7. P. 1177–1183. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.37175>
 16. Jing Li, Xu Li. Inspection on reality of kindergarten teachers' educational behaviors – A case study in China // Open Journal of Social Sciences, 2014. 2. P. 296–303. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.29048>
 17. Sağır, M. Teachers' professional development needs and the systems that meet them // Creative Education. 2014 (5). P. 1497–1511. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.516167>
 18. White R.W. Motivation reconsidered. The concept of competence // Psychological review, 2009. No. 66. P. 297–333. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0040934>

УДК 378

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

М.А. Кислякова (Хабаровск, Россия)

А.Е. Поличка (Хабаровск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье обсуждается проблема усовершенствования практики традиционного математического образования студентов социогуманитарных профилей путем интеграции педагогических подходов. Цель статьи – описать пути интеграции педагогических подходов, способствующие преодолению трудностей, сложившихся в традиционной практике математического образования студентов социогуманитарных профилей.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных ученых, признанных научным сообществом, и многолетнего опыта обучения математическим дисциплинам студентов социогуманитарных профилей.

Результаты. Разработана модель интеграции педагогических подходов в традиционной практи-

ке математического образования студентов социогуманитарных профилей. Показаны пути решения сложившихся трудностей математического образования студентов социогуманитарных профилей.

Заключение. Предложенные пути интеграции педагогических подходов к практике математического образования могут быть использованы для разработки авторских концепций методики обучения математике студентов социогуманитарных профилей. Вариирование педагогическими подходами может обеспечить разработку эффективных путей повышения качества математического образования студентов социогуманитарных профилей.

Ключевые слова: социогуманитарные профили, требования ФГОС, обучение математике, компетентностные результаты, принципы интеграции педагогических подходов, контекстное, рефлексивное, развивающее, мировоззренческое обучение.

Постановка проблемы. О совершенствовании теории и практики математического образования студентов социогуманитарных профилей активно начали говорить с введением компетентностного подхода и стандартов нового поколения. Если говорить о развитии компетенций в образовательном процессе как об образовательных результатах, то существует проблема выбора педагогических подходов к реализации педагогического потенциала математических дисциплин в подготовке студентов социогуманитарных профилей [Кислякова, 2016; Поличка, Кислякова, 2016].

В печати регулярно появляются работы, в которых раскрываются особенности взаимосвязи контекстного и личностно ориентированно-

го обучения математике, технологии компьютерного и развивающего обучения и т.д. Все активнее преподаватели математических дисциплин в своей практической деятельности осуществляют процессы педагогической интеграции [Stylianides, Stylianides, 2010]. В настоящей статье рассмотрим, как процессы интеграции педагогических подходов влияют на методику обучения математическим дисциплинам студентов социогуманитарных профилей.

Методологию исследования составляют:

– философские и педагогические концепции о роли высшего социогуманитарного образования (Ю.П. Азаров, М.П. Арутюнян, А.С. Запесоцкий, М.С. Каган, Д.Н. Мудрик, Н.С. Розов и др.) и личности специалиста социогуманитар-

ной сферы (Е.А. Соколов, А.А. Дергач и др.), позволяющие определить проблемы подготовки студентов социогуманитарных профилей;

– компетентный подход (Н.В. Ефремова, И.А. Зимняя, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Ю.Г. Татур и др.), с позиции которого охарактеризованы требования к результатам подготовки студентов социогуманитарных профилей, позволивший сформулировать особенности математических дисциплин в подготовке студентов социогуманитарных профилей;

– философские (Е.М. Вечотов, Л.А. Микешина, А.А. Касьян, Р.К. Кадыржанов, В.А. Мейдер, П.В. Кикель, Н.П. Чупахин и др.), психологические (М.А. Холодная, В.И. Моросанова, А.В. Карпов, Д.А. Леонтьев и др.) и математические (В.В. Афанасьев, А.Д. Александров, В.И. Арнольд, Г.В. Суходольский, Е.Г. Шикин, Б.В. Гнеденко, А.В. Коротаев, Г.Г. Малинецкий, Ю.М. Плотинский, Р.Г. Пиотровский и др.) теории, освещающие роль математических наук, позволившие выделить педагогический потенциал математических дисциплин в подготовке студентов социогуманитарных профилей;

– педагогические подходы и модели: педагогическая система (В.П. Беспалько, В.М. Монахов, В.В. Краевский, Н.В. Кузнецова и др.), личностно ориентированный подход (И.С. Якиманская, В.М. Бим-Бад, В.В. Сериков, И.Э. Унт и др.), концепция рефлексивного образования (И.Г. Липатникова, Г.П. Звенигородская и др.), модель «обогащающего обучения» (Э.Г. Гельфман), контекстный подход (А.А. Вербицкий и др.), проблемное обучение (А.М. Матюшкин и др.), которые были положены в основу интеграции педагогических подходов к традиционной практике математического образования студентов социогуманитарных профилей;

– методические идеи обучения математике (Н.Я. Виленкин, Б.В. Гнеденко, А.Н. Колмогоров, Д. Пойя, Н.Х. Розов, А.Я. Хинчин, И.С. Якиманская, И.Я. Каплунович, В.А. Гусев, А.Л. Жохов, М.Б. Волович, В.А. Далингер, О.Б. Епишева, Ю.М. Колягин, Н.С. Подходова, Г.И. Саранцев, В.А. Тестов и др.), которые легли в основу разработки методики реализации педагогического потенциала математиче-

ских дисциплин с целью повышения качества подготовки студентов социогуманитарных профилей на основе интеграции педагогических подходов.

Обзор научной литературы проведен на основании работ Е.А. Соколова, И.А. Зимней, Э.Г. Гельфман, М.А. Холодной, И.Г. Липатниковой, А.Е. Полички, М.И. Рагулиной и др.

Термин «интеграция» понимают как процесс развития, связанный с объединением в целое ранее разрозненных частей и элементов. Интеграция в широком понимании – соединение двух и более предметов (или идей) в целях повышения эффективности исследуемого объекта и его качественных показателей [Соколов, 2008].

Е.А. Соколов, исследуя процессы интеграции гуманитарного и естественнонаучного образования, считает, что «интеграция образовательных систем – путь, который может способствовать глобальной самоорганизации человечества, человеческого общества в частности, и одновременно условие вхождения конкретного человека, личности в единое информационно-образовательное пространство» [Соколов, 2008, с. 25].

Разработка методологии интеграционных процессов в педагогических системах нашла отражение в работах И.Ю. Алексашиной, В.С. Безруковой, М.Н. Берулавы, Е.А. Кашиной, Ю.С. Тюнникова, А.Д. Урсула и др. В указанных исследованиях педагогическая интеграция рассматривается как сложный процесс с большой вариативностью типов и видов, уровней и направлений в зависимости от назначения, целей и задач интеграции.

Задача интеграции педагогических подходов заключается в том, чтобы все лучшее,работанное в математическом образовании студентов-гуманитариев, оставить, но способы подачи материала, способы личностно ориентированного взаимодействия преподавателя и студентов, методы контроля построить с учетом педагогических подходов. Интеграция педагогических подходов к обучению естественным образом проявляется при разработке методических систем обучения математическим дисциплинам в программе подготовки студентов социогуманитарных профилей [Интеграция..., 2009].

Примерами интеграции педагогических подходов к обучению математическим дисциплинам студентов социогуманитарных профилей являются работы В.Е. Гусевой, Н.А. Дергуновой, А.Д. Ивановой, И.Г. Мегрикян и др.

Наибольшее число работ посвящено исследованию компьютерного подхода к обучению математике студентов-гуманитариев. И.П. Мединцева разработала методику обучения математике студентов гуманитарных специальностей с использованием электронного учебника [Мединцева, 2015]. Е.В. Потехина проблему использования Интернета в обучении математике студентов гуманитарного вуза ограничила использованием специальных математических сайтов. В исследованиях В.Е. Гусевой Интернет рассматривается как социальная, информационно-образовательная и гуманитарная среда, учитывающая психологические и возрастные особенности студентов-гуманитариев. В ее же работе деятельностный подход интегрируется в традиционную систему обучения с помощью специально разработанных интернет-технологий¹.

Обучение математике студентов-гуманитариев в контексте деятельностного подхода также рассматривается в работе И.В. Прохоровой, особенностью его является освоение содержания обучения через овладение действиями, адекватными каждому этапу в решении задач с историко-математическим содержанием.

А.Д. Иванова уточнила представления о сущности технологического подхода к проектированию процесса обучения математике студентов-гуманитариев, сделав акцент на выделении системообразующих компонентов и структурно-функциональных связей между ними. Ее теоретическая модель обучения математике представляет собой последовательность обоснованных процедурных действий с учетом логики технологического подхода².

¹ Гусева В.Е. Организация самостоятельной работы студентов гуманитарного вуза по математике с использованием Интернета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Омск, 2008. 23 с.

² Иванова А.Д. Технологический подход к проектированию методической системы преподавания математики для гуманитариев: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2005. 147 с.

Н.Н. Тан и И.Г. Мегрикян исследовали процессы интеграции метода наглядного моделирования в практику обучения студентов социогуманитарных профилей, разработав методические системы обучения математическим дисциплинам, включающие комплекс профессионально ориентированных задач. В своих работах они показали, как наглядное моделирование способствует познавательной активности студентов [Мегрикян и др., 2018].

Результаты исследования. В настоящей работе процесс интеграции педагогических подходов к традиционной практике обучения математике рассматривается с позиции тех трудностей, которые препятствуют разработке эффективных методических систем обучения математическим дисциплинам, ориентированных на развитие компетенций студентов социогуманитарных профилей.

К педагогическим подходам к математическому образованию «гуманитариев-обществоведов» будем относить такие подходы, которые содержат в себе новшество, способствующее улучшению отдельных частей и компонентов методической системы обучения математике. Педагогические подходы позволяют более четко сформулировать цели обучения математике в соответствии с педагогическим потенциалом математических дисциплин, сформулировать принципы отбора содержания обучения математическим дисциплинам в соответствии с дидактическими принципами обучения, выбрать подходящие формы, методы и средства обучения математике, позволяющие снизить «математическую тревожность» студентов, обучить их основам математического моделирования, привить желание использовать математические методы в исследовании гуманитарных объектов. Фокус методических систем обучения математическим дисциплинам студентов-гуманитариев должен быть направлен на обогащение ментального опыта каждого учащегося, а для этого необходима интеграция разных педагогических подходов к обучению математике [Кислякова, 2016].

Предпочтение отдается педагогическим подходам, при которых образовательные фор-

мы и методы обучения направлены на развитие компетенций студентов и одновременное преодоление психолого-педагогических и методических трудностей обучения. Основная характеристика педагогических подходов к обучению математическим дисциплинам состоит в том, что путем преодоления недостатков традиционной системы повышается качество математического образования «гуманитариев-обществоведов» [Кислякова³, 2018].

Анализ методики обучения математике в социогуманитарном образовании в условиях компетентного подхода к образованию позволил выбрать следующие педагогические подходы: развивающий [Боженкова, 2016; Гельфман, Холодная, 2018; Тестов, 2014; Холодная, Гельфман, 2019], рефлексивный [Карпов, Скитяева, 2005], мировоззренческий [Жохов, 1999], личностно ориентированный [Якиманская, 2003], контекстный [Вербицкий, 2017], компьютерный [Поличка, 2015; 2019; Рагулина, 2016].

Опыт применения каждого подхода к практике образования вообще и математического в частности показал, как эффективность, так и ограниченность в условиях компетентного подхода (Нагорнова, 2016). Ни один подход не может целиком претендовать на основание для построения концептуальной модели, потому как развитие комплекса компетенций с учетом существующих трудностей в методике обучения математике требует интегративного подхода.

Основными направлениями интеграции педагогических подходов к традиционному обучению математическим дисциплинам студентов социогуманитарных профилей являются:

- организация целенаправленной работы с мотивационной сферой студентов;
- отбор содержания обучения математическим дисциплинам в соответствии с принципами обучения и формируемыми компетенциями;
- выбор и разработка активных методов обучения, включающих студентов в процессы самообучения и саморазвития при поддерживающей роли преподавателя;

³ Кислякова М.А. Вводный курс математики: учеб. пособие. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. 100 с.

– разработка объективной системы контроля результатов обучения [Кислякова, 2016; Поличка, Кислякова, 2016].

Опишем взаимосвязь трудностей, порожденных традиционным подходом к изучению математических дисциплин, выбранные педагогические подходы и процессы их интеграции с целью повышения эффективности качества математического образования при подготовке студентов социогуманитарных профилей.

1. Низкий уровень мотивации. Развитие мотивации студентов социогуманитарных профилей к изучению математических дисциплин основывается на выполнении следующих условий: высокая собственная активность учащегося при выполнении математических заданий; разнообразие видов деятельности на занятиях (математические игры, мозговой штурм, взаимообучение, индивидуальные консультации, разбор статей профессиональной тематики); формирование понимания целесообразности изучения математического аппарата; жесткая связь с ранее изученным материалом, использование идеи расширения основных математических понятий; посильность обучения; яркая и эмоциональная манера изложения материала, создание ситуаций успеха.

2. Недостаточный уровень развития культуры мышления. Развитие культуры мышления путем обогащения ментального опыта студентов умениями критически анализировать информацию, принимать оптимальное решение на основе имеющихся данных, прогнозировать результаты экспериментов. Уровень развития культуры мышления характеризуется обобщенным умением студента решать задачи. Главная методическая особенность показать студентам, что в принятии решений, наряду с творческими и креативными идеями, лежат конкретные логически выверенные действия, аналогично тем, которые они используют при решении математической задачи.

3. Слабая метакогнитивная включенность в деятельность. Обучение студентов рефлексивным (метакогнитивным) стратегиям, позволяющим им отслеживать свои познавательные

затруднения при изучении математики, выбирать оптимальные пути их преодоления, контролировать свои достижения. Рефлексивное обучение, которое заключается в обучении обучающихся рефлексивным стратегиям, таким как сопоставление поступающей информации с уже существующей в ментальном опыте, подбор и итоговый выбор оптимальных для данной задачи стратегий мышления, планирование, мониторинг и оценка процесса мышления, будет способствовать эффективному обучению математике разных групп учащихся. Потому как внедрение обучения рефлексивным стратегиям в математическое образование позволит учащимся:

- четко разделять известное и неизвестное в решении математических задач;

- вербализовать собственные познавательные трудности при решении математических задач;

- выбирать оптимальные пути решения математической задачи на основании собственных метакогнитивных знаний;

- преодолевать познавательные затруднения при решении математических задач на основании собственных метакогнитивных знаний;

- оценивать эффективность собственного мышления, анализировать достигнутый результат при выполнении математических заданий.

Рефлексивное обучение математике, направленное на активизацию имеющихся знаний, их обобщение и систематизацию, применение знакомых математических методов в незнакомых ситуациях, ликвидацию познавательных пробелов на основе рефлексивных стратегий, позволит обогатить ментальный опыт учащихся.

4. Слабая система представлений о необходимости применения математического аппарата к решению жизненных и профессиональных задач. Становление «индивидуального мировоззрения» студентов происходит путем выявления необходимости применения математического аппарата как инструмента исследования гуманитарных объектов, демонстрации ситуаций, в которых исключение математики приводит к неполноте получаемых результатов, включению студентов в математический анализ пара-

доксов и стереотипов. Изучение математических дисциплин вооружает студентов-обществоведов «математико-мировоззренческими» ориентирами, позволяющими формализовать процессы изучения гуманитарных объектов.

5. Низкий уровень математической подготовки. Организация педагогической поддержки каждому студенту в своевременной ликвидации пробелов в знаниях и умениях, а также обеспечение доступного уровня обучения в сочетании с научным и строгим изложением учебного материала позволит студентам освоить все необходимые элементы математических теорий, лежащих в основе математического описания гуманитарных объектов.

6. Противоречия, возникающие при отборе содержания обучения в соответствии с профессиональной направленностью обучения. Разработка «контекстных» задач, т.е. моделей реальных практических, профессионально ориентированных задач из будущей профессиональной деятельности, адаптированных к учебному процессу, позволит отобрать в содержание обучения только те разделы математики, которые наилучшим образом способствуют развитию компетенций. Нами разработаны «контекстные задачи» по темам: «Математическое описание результатов опроса с использованием аппарата теории множеств», «Математическое описание взаимоотношений в группе с использованием аппарата теории графов», «Моделирование процесса принятия оптимального решения с использованием аппарата теории графов и теории вероятностей, «Статистическая обработка первичной информации по результатам наблюдений», «Моделирование поведения двух людей в конфликтной ситуации» [Кислякова⁴, 2018].

7. Неэффективная организация самостоятельной работы студентов. Активное использование средств информационных технологий позволяет оптимизировать процесс обучения математическим дисциплинам: обеспечить студентов только необходимыми учебными ресурсами, дифференцировать и индивидуализировать об-

⁴ Кислякова М.А. Вводный курс математики: учеб. пособие. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. 100 с.

учение, сопроводить процесс обучения яркими наглядными презентациями, облегчить процессы сложных математических вычислений и т.д.

8. *Организация контроля уровня развития компетенций.* Контрольные мероприятия по математическим дисциплинам в высшем образовании условно можно поделить на контрольно-обучающие (доклады, индивидуальные домашние задания, самостоятельная работа в рабочих тетрадях) и контрольно-измерительные мероприятия (контрольные работы, тесты), направленные на оценку разных уровней компетенций. Согласно личностно ориентированному подходу преимущество должно отдаваться контрольно-обучающим мероприятиям, при которых студент имеет возможность получить помощь и консультацию преподавателя.

Заключение. Как показали наши исследования, интеграция педагогических подходов является, во-первых, необходимым условием преодоления трудностей, сложившихся в практике математического образования студентов социогуманитарных профилей. Во-вторых, интеграция способствует реализации педагогического потенциала математических дисциплин, направленных на развитие компетенций студентов: умение мыслить рационально при принятии решений, строить перспективные линии саморазвития на основании метакогнитивных знаний, видеть необходимость в применении математического аппарата, понимать и применять используемый в профессиональной деятельности математический аппарат, повышая качество математического образования студентов-гуманитариев [Де Кортэ, 2014]. В-третьих, интеграция педагогических подходов позволит вывести методику преподавания математики на новый «духовно-нравственный уровень». Обучение математике не будет представляться студентам как набор жестких правил, которые им необходимо соблюдать. Обучение математике на основе интеграции педагогических подходов позволит создать условия для гармоничного развития компетенций студентов, обеспечить становление личности-профессионала гуманитарной сферы [Дворяткина и др., 2017; 2018].

Библиографический список

1. Боженкова Л.И. Саморегуляция и ее осуществление учащимися на различных этапах освоения математики // Академический вестник академии социального управления. 2016. № 3 (21). С. 76–86.
2. Вербицкий А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 57–67.
3. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. М.: ЮРАЙТ, 2018. 328 с.
4. Дворяткина С.Н., Мкртчян М.А., Розанова С.А. Духовно-нравственный аспект как результат интеграции математического и гуманитарного знания в высшей школе // Интеграция в образовании. 2018. Т. 22, № 2 (91). С. 353–368. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.353-368
5. Дворяткина С.Н., Александрова А.А., Розанова С.А. Синергия гуманитарного и математического знания как педагогическое условие решения междисциплинарных проблем // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1 (86). С. 8–18. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.008-018
6. Де Кортэ Э. Инновационные перспективы обучения и преподавания в сфере высшего образования в XXI веке // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 8–29. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-3-8-29
7. Жохов А.Л. Научные основы мировоззренчески направленного обучения математике в общеобразовательной и профессиональной школе: монография. М.: Издательский центр АПО, 1999. 150 с.
8. Инновации в современной системе образования: подходы и решения: монография / под ред. А.Ю. Нагорновой. Ульяновск: Зебра. 2016. 494 с.
9. Интеграция инновационных подходов к обучению в математическом образовании: вопросы теории и практики: кол. монография / под ред. О.Б. Епишевой. Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. 200 с.

10. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. 352 с.
11. Кислякова М.А. Возможности и структура педагогического потенциала математических дисциплин в подготовке бакалавров гуманитарных направлений // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 57–60.
12. Кислякова М.А. Оптимизация возможностей математических дисциплин на основе информационно-коммуникационных технологий: матер. междунар. науч.-практ. конф. «Информатизация образования», г. Омск, 18–19 ноября 2016 г. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016. С. 135–137.
13. Мегрикан И.Г., Хурум Р.Ю., Птущенко Е.Б. Контекстно-эмпирический подход к организации математического образования студентов гуманитарных направлений подготовки // *Norwegian journal of development of the international science*. 2018. № 16–3. С. 31–32.
14. Мединцева И.П. Методическая система обучения математическим методам с использованием SOSS студентов-психологов // Молодой ученый. 2015. № 8(89). С. 1133–1136. URL <https://moluch.ru/archive/89/18209/> (дата обращения: 01.07.2019).
15. Поличка А.Е. Подходы применения сетевой обучающей среды по использованию средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18, № 1. С. 427–439.
16. Поличка А.Е., Кислякова М.А. Реализация педагогического потенциала математических дисциплин в подготовке бакалавров гуманитарных направлений // Педагогическая образование и наука. 2016. № 2. С. 114–116.
17. Поличка А.Е., Кислякова М.А. Современная проблематика развития и применения средств ИКТ в образовательном пространстве вуза: монография. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2019. 204 с.
18. Проблемное обучение: прошлое, настоящее и будущее: монография / А.М. Матюшкин, А.А. Матюшкина, И.А. Зимняя и др. Нижневартовск: Изд-во НГУ, 2019. 310 с.
19. Рагулина М.И. Реализация модели смешанного обучения в системе подготовки бакалавра педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 442.
20. Соколов Е.А., Кондратенко А.П., Буланкина Н.Е. Проблемы интеграции гуманитарного и естественно-научного знания в современном образовании. М.: Университетская книга, 2008. 192 с.
21. Соколов Е.А. Формирование единой естественно-научной и гуманитарной культуры у будущих специалистов // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2015. № 1 (19). С. 29–38.
22. Тестов В.А. Основные задачи математического образования // Образование и наука. 2014. № 4 (113). С. 3–17. DOI:10.17853/1994-5639-2014-4-3-17
23. Холодная М.А., Гельфман Э.Г., Подстригич А.Г. Типология развивающих учебных текстов (на примере школьной математики) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (200). С. 27–34. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-3-27-34
24. Якиманская И.С. Личностно ориентированная школа: критерий и процедуры анализа и оценки ее деятельности // Директор школы. 2003. № 6. С. 27–36.
25. Stylianides G.J., Stylianides A.J. Mathematics for teaching: A form of applied mathematics // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26, is. 2. February. P. 161–172.

MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS OF SOCIO-HUMANITARIAN SPECIALTIES BASED ON INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES IN COMPLIANCE WITH REQUIREMENTS OF FEDERAL EDUCATIONAL STANDARD

М.А. Kislyakova (Khabarovsk, Russian Federation)

А.Е. Polichka (Khabarovsk, Russian Federation)

Abstract

Statement of the problem. The article discusses the problem of improving the practice of traditional mathematical education for students of socio-humanitarian profiles by integrating pedagogical approaches.

The purpose of the article is to describe the ways of integration of pedagogical approaches that contribute to overcoming the difficulties that have developed in the traditional practice of mathematical education of students of socio-humanitarian profiles.

The research methodology consists of the analysis of research works of Russian scientists, recognized by the scientific community, and long-term experience in teaching mathematics to students of socio-humanitarian profiles.

Research results. The model is developed of integration of pedagogical approaches in traditional practice of mathematical education for students of social and hu-

manitarian profiles. The ways of solving the existing difficulties of mathematical education for students of social and humanitarian profiles are shown.

Conclusions. The proposed ways of integration of pedagogical approaches to the practice of mathematical education can be used to develop the author's concepts of methods of teaching mathematics to students of socio-humanitarian profiles. Variation of pedagogical approaches can provide the development of effective ways to improve the quality of mathematical education for students of socio-humanitarian profiles.

Keywords: *socio-humanitarian profiles, requirements of the Federal Educational Standard, teaching mathematics, competence results, principles of integration of pedagogical approaches, contextual teaching, reflexive teaching, developmental teaching, worldview teaching.*

References

1. Bozhenkova L.I. Self-regulation and its implementation by students at various stages of mastering mathematics // Vestnik ASOU. 2016. No. 3 (21). P. 76–86.
2. Verbitsky A.A. On the categorical apparatus of the theory of contextual education // Vyshee Obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2017. No. 6. P. 57–67.
3. Gelfman E.G., Kholodnaya M.A. Psychodidactics of school textbook. M.: YURAYT, 2018. 328 p.
4. Dvoryatkina S.N., Mkrtychyan M.A., Rozanova S.A. Spiritual and moral aspects as a result of the integration of mathematical and humanitarian knowledge in higher education // Integration in Education. 2018. Vol. 22, No. 2 (91). P. 353–368. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.353-368
5. Dvoryatkina S.N., Alexandrova A.A., Rozanova S.A. Synergy of humanitarian and mathematical knowledge as a pedagogical condition for solving interdisciplinary problems // Integration of Education. 2017. Vol. 21, No. 1 (86). P. 8–18. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.008-018
6. De Corte E. Innovative prospects of teaching and learning in higher education in the XXI century // Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow). 2014. No. 3. P. 8–29. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-3-8-29
7. Zhokhov A.L. Scientific foundations for worldview teaching of mathematics in secondary and vocational school. M.: Izdatelsky tsentr APO, 1999. 150 p.
8. Innovations in the modern educational system: approaches and solutions: monograph / Ed. by A.Yu. Nagornova. Ulyanovsk: Zebra, 2016. 494 p.

9. Integration of innovative approaches to learning in mathematical education: theory and practice: collective monograph / Ed. by O.B. Episheva. Tyumen: TyumGNGU, 2009. 200 p.
10. Karpov A.V., Skityaeva I.M. Psychology of metacognitive processes of the personality. M.: Izdatelstvo Instituta psikhologii RAN, 2005. 352 p.
11. Kislyakova M.A. Opportunities and structure of the pedagogical potential of mathematical disciplines in preparation of bachelors in Humanities // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2016. No. 1. P. 57–60.
12. Kislyakova M.A. Optimization of opportunities of mathematical disciplines on the basis of information and communication technologies // Proceedings of the International scientific and practical conference “Informatization of education”, Omsk, 18–19 November 2016. Omsk: Izdatelstvo “OmGPU”, 2016. P. 135–137.
13. Megrikyan I.G., Khurum R.Yu., Ptushchenko E.B. Contextual and empirical approach to arrangement of mathematical education for students in Humanities // Norwegian journal of development of the international science. 2018. No. 16–3. P. 31–32.
14. Medintseva I.P. Methodical system of teaching mathematical methods using SOSS students-psychologists // Molodoy uchyonyi. 2015. No. 8(89). P. 1133–1136. URL <https://moluch.ru/archive/89/18209/> (access date: 01.07.2019).
15. Polichka A.E. Approaches to the use of network learning environment for the use of information and communication technologies in professional activities // Educational technology and society. 2015. Vol. 18, No. 1. P. 427–439.
16. Polichka A.E., Kislyakova M.A. Realization of pedagogical potential of mathematical disciplines in preparation of bachelors in Humanities // Pedagogical education and science. 2016. No. 2. P. 114–116.
17. Polichka A.E., Kislyakova M.A. Modern problems of development and application of ICT in the educational space of higher education: monograph. Khabarovsk: Izdatelstvo TGU, 2019. 204 p.
18. Problem-based learning: past, present and future: monograph / A.M. Matyushkin, A.A. Matyushkin, I.A. Zimnyaya, et al. Nizhnevartovsk: Izdatelstvo NGU, 2019. 310 p.
19. Ragulina M.I. Implementation of the model of blended learning in teaching bachelors of pedagogical education // Sovremennye problem nauki i obrazovaniya (Modern problems of science and education). 2016. No. 6. P. 442.
20. Sokolkov E.A. Problems of integration of humanitarian and natural-scientific knowledge in modern education / Sokolkov E.A. Kondratenko A.P., Bulankina N.E. M.: Universitetskaya kniga, 2008. 192 p.
21. Sokolkov E.A. Formation of a unified natural-scientific and humanitarian culture among future specialists // Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri (Humanities and education in Siberia). 2015. No. 1 (19). P. 29–38.
22. Testov V.A. Basic tasks of mathematical education // Education and science journal. 2014. No. 4 (113). P. 3–17. DOI:10.17853/1994-5639-2014-4-3-17
23. Kholodnaya M.A., Gelfman E.G., Podstrigich A.G. Typology of developing educational texts (on the example of secondary school mathematics) // Bulletin of Tomsk state pedagogical University. 2019. No. 3 (200). P. 27–34. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-3-27-34.
24. Yakimanskaya I.S. Personality-oriented school: criteria and procedures for analysis and evaluation of its activities // Direktor shkoly (Secondary school director). 2003. No. 6. P. 27–36.
25. Stylianides G.J., Stylianides A.J. Mathematics for teaching: A form of applied mathematics // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26, is. 2, February. P. 161–172.

УДК 378

АДАПТИВНЫЙ МОДУЛЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ¹

Т.О. Кочеткова (Красноярск, Россия)

О.А. Карнаухова (Красноярск, Россия)

В.Р. Майер (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В последнее десятилетие во всем мире отмечается снижение уровня математической подготовки школьников, в результате чего нарушается преемственность математического образования при переходе из школы в вуз. Цель исследования – анализ результатов входного тестирования по математике первокурсников Сибирского федерального университета за период с 2015 по 2018 г., а также оценка эффективности использования адаптивного электронного обучающего ресурса (АЭОР) при изучении модуля математической дисциплины студентами с разным уровнем школьной подготовки.

Методология. Анализ результатов тестирования и учебной деятельности студентов осуществляется с помощью метода корреляционного анализа. При проектировании АЭОР применяются техноло-

гии адаптивного обучения и микрообучения. Исследование согласуется с основными принципами современной дидактики высшего образования.

Результаты и выводы. Выявлен ряд тем школьного курса математики, уровень остаточных знаний по которым из года в год оказывается ниже среднего. При этом не установлено значимой корреляции между уровнем школьной подготовки первокурсников и их результатами освоения модуля математической дисциплины. Показано, что применение АЭОР в учебном процессе позволяет достичь положительного результата всем студентам, независимо от уровня их школьной математической подготовки.

Ключевые слова: обучение математике, математическая подготовка школьников, студенты первого курса, входное тестирование, электронный обучающий ресурс, адаптивное обучение.

Постановка проблемы. Уже более десяти лет многие исследователи в России и за рубежом отмечают снижение уровня математической подготовки школьников [Гребенев, Ермолаева, Круглова, 2012; Шашкина, Табинова, 2013; Agustin, Agustin, 2009]. Это, в свою очередь, приводит к нарушению преемственности математического образования при переходе из школы в вуз и негативно влияет на результаты освоения математических и других естественнонаучных дисциплин первокурсниками [Шашкина, Табинова, 2013; Bardelle, Di Martino, 2012; Di Martino, Gregorio, 2019; Geisler, Rolka, 2018].

Некоторые российские и европейские вузы решают проблему повышения качества математической подготовки поступивших к ним студентов, организуя для них в первом семестре дополнительные *выравнивающие (корректирующие, адаптационные)* курсы [Гридчина, Осипова, 2018; Кочеткова, Кытманов, 2016; Мамаева, 2011; Степкина, Байгушева, 2016; Bardelle, Di Martino, 2012]. Как правило, таким курсам предшествует входное тестирование.

Во многих американских вузах выравнивающий курс математики рекомендуется в первом семестре студентам, показавшим низкие результаты при входном тестировании [Reddy, Harper, 2013;

¹ Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00654.

Rueda, Sokolowski, 2004]. В зависимости от политики, проводимой университетом, такой курс может являться обязательным, и только после его завершения студент может приступить к изучению дисциплин высшей математики [Hsu, Bressoud, 2015].

В некоторых случаях корректировка уровня подготовленности первокурсников к обучению в вузе осуществляется с использованием электронных образовательных ресурсов [Макаров и др., 2017; Bardelle, Di Martino, 2012; Goonatilake, Charra, 2010; Reddy, Harper, 2013].

В Сибирском федеральном университете (СФУ, Красноярск) начиная с 2013/14 учебного года все студенты первого курса инженерных направлений подготовки в начале сентября проходят входное тестирование по разделам школьной математики. После этого для указанных студентов организуется так называемый дополнительный *адаптационный курс*, призванный восполнить пробелы в знаниях элементарной математики и обеспечить необходимую базу математической подготовки будущего инженера [Кочеткова, Кытманов, 2016].

Цель исследования – анализ результатов входного тестирования по математике первокурсников СФУ за период с 2015 по 2018 г., описание структуры и компонентов *адаптивно-электронного обучающего ресурса (АЭОР)*, созданного для web-поддержки изучения модуля математической дисциплины, а также оценка эффективности использования АЭОР студентами с разным уровнем школьной подготовки. Эмпирической базой исследования послужили результаты студентов направления подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, которые обучаются в институте космических и информационных технологий СФУ.

Входное тестирование проводится в компьютерном классе в формате интернет-тестирования. Используются тесты, разработанные Научно-исследовательским институтом мониторинга качества образования (НИИ МКО, Йошкар-Ола). Каждый тест включает в себя 21 задачу по школьному курсу математики. Более точно представлены задания по следующим темам.

1. Степени и корни.

2. Тождественные преобразования алгебраических выражений.

3. Преобразования тригонометрических выражений.

4. Тождественные преобразования логарифмических выражений.

5. Задачи из практической деятельности и повседневной жизни.

6. Текстовая задача.

7. Уравнения с переменной под знаком модуля.

8. Иррациональные уравнения.

9. Логарифмические уравнения.

10. Тригонометрические уравнения.

11. Системы линейных уравнений.

12. Квадратные неравенства.

13. Показательные неравенства.

14. Область определения функции.

15. Графики элементарных функций.

16. Производная функции.

17. Наименьшее и наибольшее значения функции.

18. Геометрический смысл определенного интеграла.

19. Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей.

20. Решение прямоугольных треугольников.

21. Применение геометрических знаний для решения практических задач.

В 2015 и 2016 гг. во входном тестировании приняли участие соответственно 113 и 102 человека, а в 2017 и 2018 гг. количество студентов, прошедших входной тест, составило 79 и 100 человек соответственно. Результаты входного тестирования представлены на рис. 1–4.

В таблице приведены средневзвешенные проценты правильно выполненных заданий за четыре года. Как мы видим, студенты лучше всего справились с задачами 5–6, 11 и 19. Напротив, наибольшие трудности вызвало решение задач 2–3, 8–10, 14, 16–18 и 21; при этом, за исключением задач 2 и 14, низкие результаты стабильны и повторяются на протяжении всех четырех лет. Отметим также, что абсолютное большинство ошибок студенты совершили при выполнении заданий 3 и 10, связанных с тригонометрией.

Средневзвешенные результаты входного тестирования в период с 2015 по 2018 г.

Weighted average results of preliminary testing from 2015 to 2018

№ задачи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Количество студентов, правильно выполнивших задание, %	68	52	42	66	90	80	71	49	45	44	86
№ задачи	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Количество студентов, правильно выполнивших задание, %	64	60	55	77	48	49	48	85	76	52	

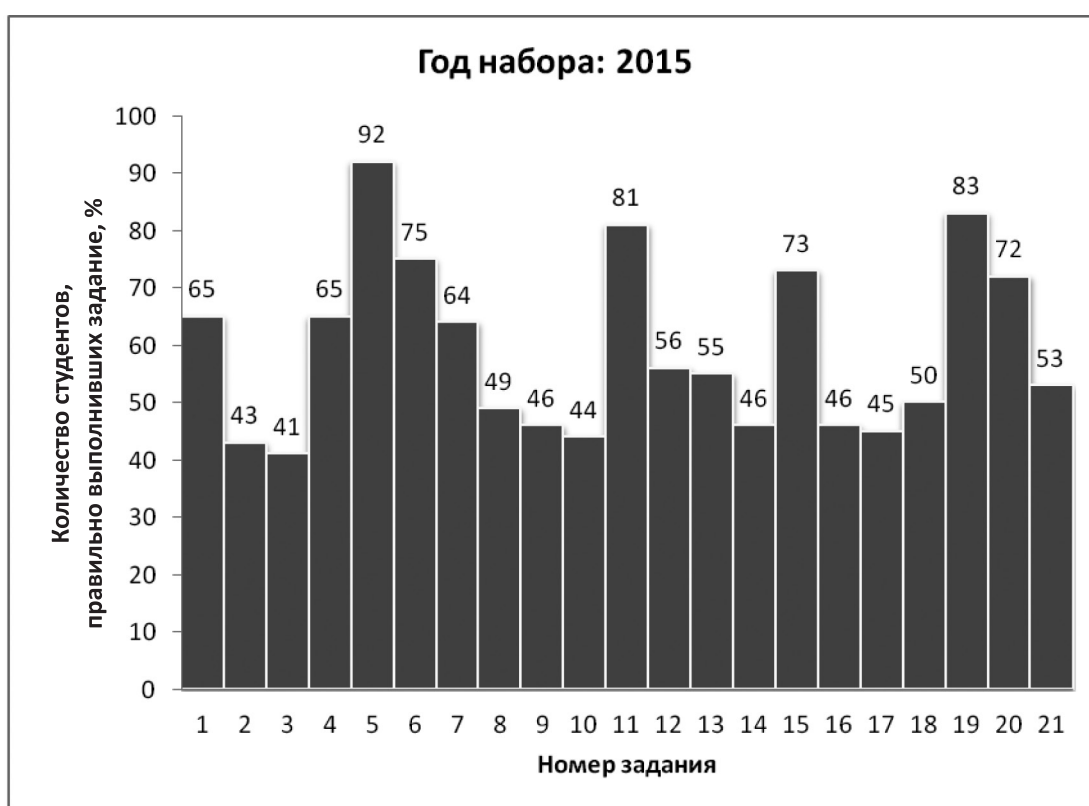


Рис. 1. Результаты входного тестирования студентов, 2015 г.

Fig. 1. Student placement testing results of 2015

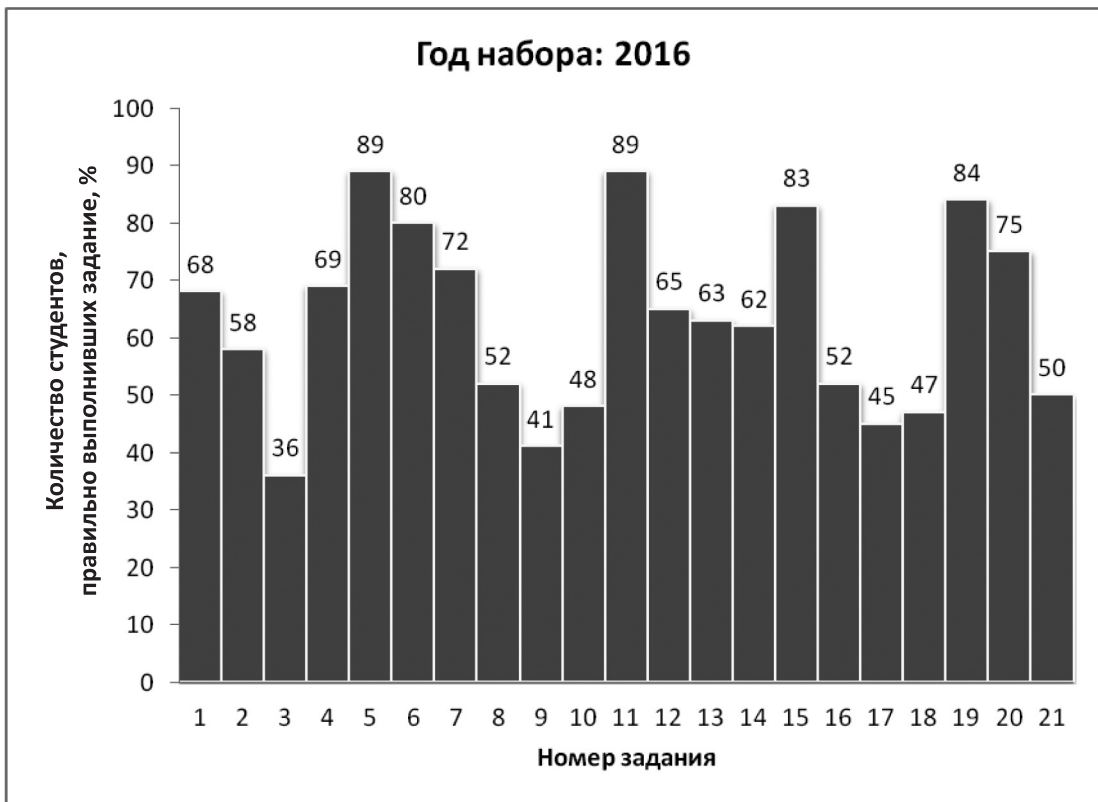


Рис. 2. Результаты входного тестирования студентов, 2016 г.

Fig. 2. Student placement testing results of 2016

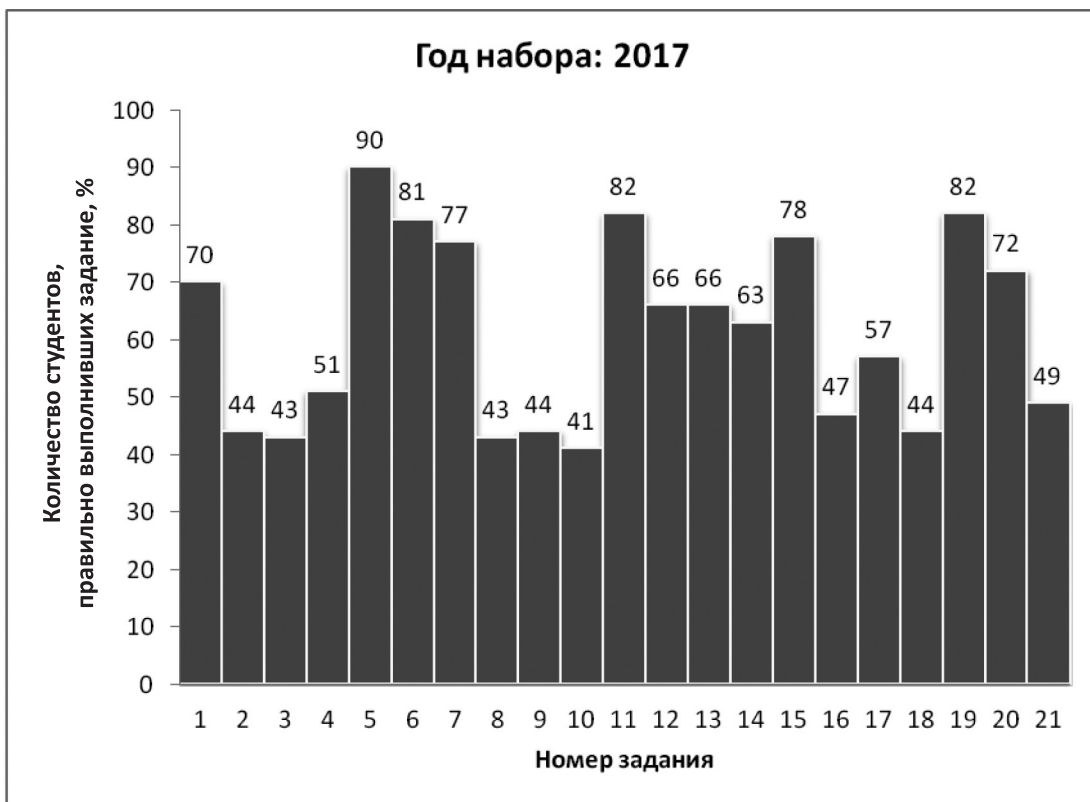


Рис. 3. Результаты входного тестирования студентов, 2017 г.

Fig. 3. Student placement testing results of 2017

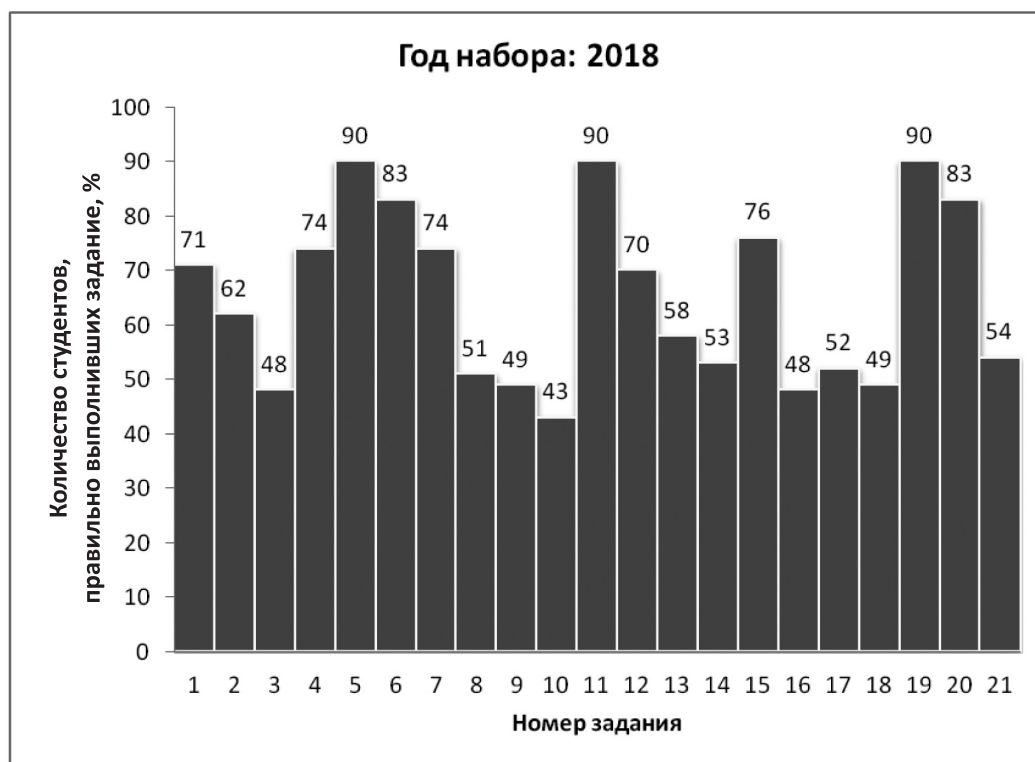


Рис. 4. Результаты входного тестирования студентов, 2018 г.

Fig. 4. Student placement testing results of 2018

Обращает на себя внимание тот факт, что больше половины первокурсников допустили ошибки в задачах 16–18, относящихся к высшей математике. В связи с этим возникает вопрос, насколько целесообразно включать в курс школьной математики элементы дифференциального и интегрального исчисления? Среди российских и зарубежных ученых нет однозначного мнения на этот счет [Гладкий, 2009; Sadler, Sonnert, 2018].

Анализ результатов входного тестирования первокурсников выявил ряд тем школьного курса математики, уровень остаточных знаний по которым ниже среднего. При этом указанная тенденция сохраняется на протяжении нескольких лет. Речь идет о таких темах, как преобразование тригонометрических выражений, решение иррациональных, логарифмических и тригонометрических уравнений, применение геометрических знаний для решения практических задач, а также производная и определенный интеграл.

Результат входного тестирования первокурсников является веским основанием для организации дополнительного адаптационного курса по математике в СФУ для студентов инженерных

направлений подготовки. Продолжительность курса составляет 3 месяца, и по его завершении студенты проходят повторное тестирование.

В 2018 г. в повторном тестировании приняли участие 88 студентов направления подготовки Информатика и вычислительная техника. Результаты тестирования приведены на рис. 5. На диаграмме темным цветом изображены результаты входного тестирования, а более светлым – прирост результатов при повторном тестировании. Как мы видим, самый значительный рост (36 %) достигнут при решении задачи 16 (вычисление производной функции), что вполне закономерно, поскольку студенты изучали эту тему также и в курсе математического анализа.

Вместе с тем для задач 19 и 20 результаты остались на том же уровне, что и при входном тестировании, а для задач 6 и 21 они улучшились не более чем на 5 %. Это может быть обусловлено, в частности, низкой мотивацией первокурсников при повторении указанных тем, поскольку они слабо связаны с разделами математики, которые изучаются в первом семестре (алгебра и аналитическая геометрия, математический анализ).

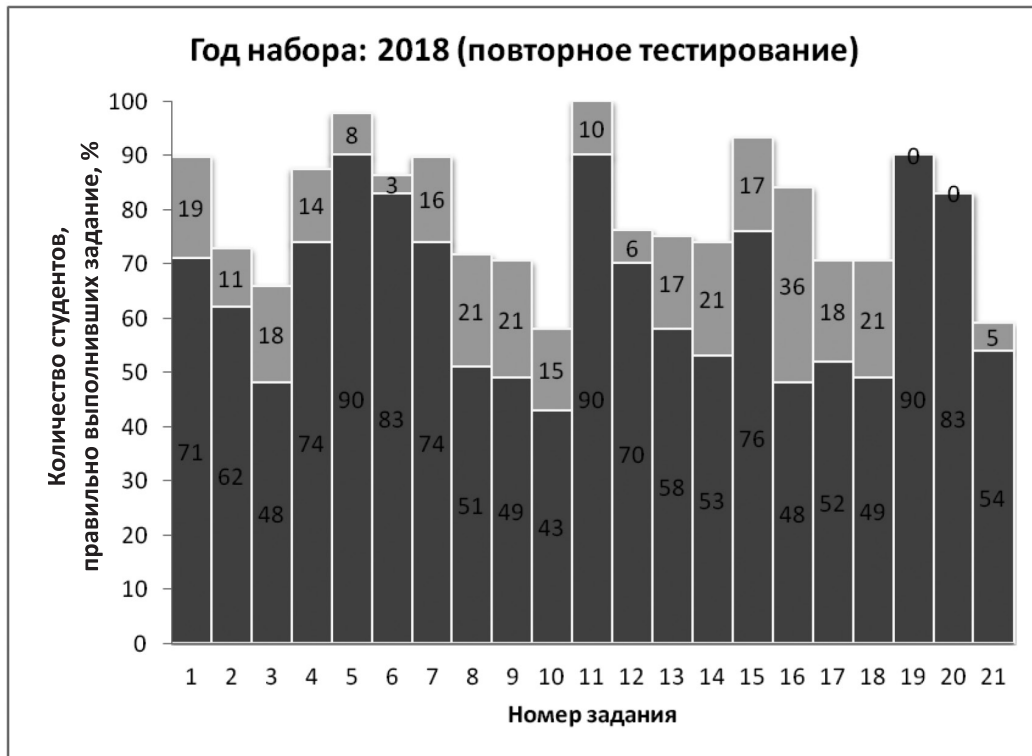


Рис. 5. Результаты повторного тестирования студентов, 2018 г.

Fig. 5. Student retesting results of 2018

Отметим, что существует ряд факторов, которые снижают эффективность адаптационного курса. В частности, такой курс, как правило, слабо персонализирован, то есть если и учитывает индивидуальные потребности обучающихся, то в очень малой степени. Кроме того, многие студенты не имеют достаточной мотивации для посещения таких занятий, поскольку не вполне осознают, каким образом повторение школьной математики поможет им в освоении программы первого курса университета, или же считают уровень своей подготовки достаточным для успешного обучения в вузе.

Очевидно, уровень школьной математической подготовки влияет на результаты обучения первокурсников [Agustin, Agustin, 2009; Madison et al., 2015; Reddy, Harper, 2013]. Студенты могут уверенно оперировать новыми понятиями и применять методы дифференциального и интегрального исчисления, но при этом часто допускают ошибки в действиях, относящихся к элементарной математике. Как показывает опыт авторов настоящей статьи, особенно часто сегодняшние студенты ошибаются, выполняя упро-

щение выражений, сокращение дробей, извлечение корня из суммы или разности величин, а также при проведении тригонометрических вычислений.

Вместе с тем в последние годы появились эмпирические исследования, которые не подтверждают, что результаты входного тестирования, а также прохождение выравнивающего курса школьной математики позволяют предсказать, будет ли обучающийся успешен при освоении математических дисциплин на первом курсе [Hsu, Bressoud, 2015; Medhanie et al., 2012].

Исследуем вопрос, насколько результаты повторного тестирования по школьной математике первокурсников 2018 г. набора коррелируют с их результатами освоения модуля «Интегралы функций нескольких переменных (Интегралы ФНП)» дисциплины «Математический анализ». Модуль изучается во втором семестре первого курса и включает в себя двойные, тройные, криволинейные и поверхностные интегралы, а также элементы теории поля.

Для web-поддержки изучения указанного модуля нами разработан адаптивный электрон-

ный обучающий ресурс, функционирующий на базе системы управления обучением Moodle и размещенный на платформе электронного обучения СФУ.

АЭОР спроектирован в соответствии с концепцией адаптивного обучения в электронной среде [Шершнева, Вайнштейн, Кочеткова, 2018; Brusilovsky, 1999]. Обучающий ресурс рассматривается нами в качестве организационно-педагогического средства, способствующего приобретению обучающимися знаний и опыта, выработке умений, что в результате приводит к формированию компонент их профессиональной компетентности [Shershneva et al., 2016].

При разработке образовательного контента АЭОР применяется стратегия микрообучения, которая состоит в том, что весь учебный материал структурируется небольшими порциями [Шершнева, Вайнштейн, Кочеткова, 2018; Buchem, Hamelmann, 2010; Lindner, 2006; Schmidt, 2007]. Минимальную порцию учебного материала мы называем *юнитом*. Адаптация учебного контента осуществляется за счет нескольких редакций изложения материала каждого юнита, которые отличаются степенью детализации и формой представления: текст с рисунками, видеоматериалы, интерактивные ресурсы.

Для оценивания результатов обучения разработаны 11 тестов к юнитам, три теста-тренажера, а также задачи для самостоятельного решения с ответами. Тесты к юнитам предназначены для проверки знания и понимания текущего материала, умения применять свойства интегралов ФНП, а также анализировать взаимосвязи между ними. Что касается тестов-тренажеров, то они помогают обучающемуся выработать умения, связанные с вычислением различных типов интегралов ФНП.

Для прохождения тестов к юнитам предусмотрены две попытки без ограничения времени, но с установленными проходными баллами. По окончании первой попытки студент получает немедленный отзыв на свое решение и доступ к материалу, изложенному в другой редакции. Изучив его, обучающийся может пройти повторное тестирование. Если в обеих попытках ему не уда-

ется набрать проходной балл, то он обращается за консультацией к преподавателю, после которой получает дополнительную попытку для выполнения теста. В тестах-тренажерах количество попыток не ограничено, а проходные баллы не установлены. Во всех тестах в зачет идет лучшая попытка.

Навигация по элементам АЭОР автоматизирована. Обучающийся получает доступ к следующему элементу только после успешного завершения предыдущего. При этом изучение материала следующего юнита начинается с редакции того типа, который обеспечил студенту лучший результат при освоении предыдущего.

Из 88 первокурсников, прошедших повторное тестирование по курсу школьной математики, 44 человека изучали модуль «Интегралы ФНП» с помощью АЭОР (далее – *адаптивный модуль*). Отметим тот факт, что все студенты, изучавшие адаптивный модуль, смогли получить положительную оценку (отлично, хорошо или удовлетворительно), в то время как этого сделать не удалось трети студентов, изучавших модуль без использования АЭОР и имеющих при этом высокие баллы тестирования по школьной математике.

Рассмотрим две случайные величины: $X = \{\text{баллы, набранные студентом при повторном тестировании по школьной математике}\}$ и $Y = \{\text{баллы, набранные студентом при освоении адаптивного модуля}\}$. Все результаты фиксируются по 100-балльной шкале. Выборочный коэффициент корреляции величин X и Y равен $r_b = 0,22$. Для оценки его значимости используем критерий Стьюдента. В качестве основной рассматриваем гипотезу $H_0 : r_b = 0$ при альтернативной гипотезе $H_1 : r_b \neq 0$, уровень значимости $\alpha = 0,05$. Вычисляем наблюдаемое и критическое значения статистики. Поскольку гипотеза H_0 принимается, то с вероятностью 0,95 величины X и Y некоррелированы.

Итак, не установлено значимой корреляции между уровнем школьной подготовки первокурсников по математике и результатами изучения модуля математического анализа. Другими словами, высокие баллы входного тестирова-

ния не являются гарантией такого же успешного освоения студентом дисциплин университетской математики. Вместе с тем студенты, имеющие значительные пробелы в школьной подготовке, смогли успешно справиться с изучением адаптивного модуля. Использование АЭОР при освоении дисциплины позволило каждому студенту построить индивидуальную образовательную траекторию, тем самым повысив результативность обучения.

Таким образом, мы убедились, что изучение модуля математической дисциплины с применением адаптивного электронного обучающего ресурса позволяет достичь положительного результата всем студентам, независимо от уровня их школьной математической подготовки.

Библиографический список

1. Гладкий А.В. О преподавании алгебры и начал анализа в школе // Математическое образование. 2009. № 3 (51). С. 7–16. URL: <http://modernproblems.org.ru/education/77-algebra.html>
2. Гребенев И.В., Ермолаева Е.И., Круглова С.С. Математическая подготовка абитуриентов – основа получения профессионального образования в университете // Наука и школа. 2012. № 6. С. 27–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/matematicheskaya-podgotovka-abiturientov-osnova-polucheniya-professionalnogo-obrazovaniya-v-universitete>
3. Гридчина В.Б., Осипова Л.А. Методические особенности организации выравнивающего курса математики для бакалавров направления Прикладная математика и информатика // Вестник ТГПУ. 2018. Т. 7. № 196. С. 168–173. DOI 10.23951/1609-624X-2018-7-168-173
4. Кочеткова Т.О., Кытманов А.А. Адаптационный курс математики в университете – назад в будущее // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 60–63. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/06/28/2c3e8fa_2368412ffabbf53189c5d6c86/nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2016-2-36.pdf
5. Макаров С.И., Севастьянова С.А., Курганова М.В., Уфимцева Л.И. Адаптация студентов с пороговым уровнем подготовки к образовательной среде вуза // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 4. С. 94–99. URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36647>
6. Мамаева Н.А. О преемственности математического образования при переходе из школы в технический вуз // Вестник Астраханского гос. техн. ун-та. 2011. № 1 (51). С. 73–78. URL: http://vestnik.astu.org/Content/UserImages/file/gen_1_51_2011/16.pdf
7. Степкина М.А., Байгушева И.А. О готовности первокурсников к изучению математики в вузе // Преподаватель XXI век. 2016. № 4. С. 211–219. URL: http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/PXXI_2016-4-1.pdf
8. Шашкина М.Б., Табинова О.А. Проблемы реализации преемственности математической подготовки в школе и вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 128–132. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/12/24/0ec6e3bf72ba8ed4ceac1f33347e9ecb/2013-4-26.pdf>
9. Шершнева В.А., Вайнштейн Ю.В., Кочеткова Т.О. Адаптивная система обучения в электронной среде // Программные системы: теория и приложения. 2018. Т. 9, № 4 (39). С. 159–177. DOI: <https://doi.org/10.25209/2079-3316-2018-9-4-159-177>
10. Agustin M.Z.N., Agustin M.A. Algebra and pre-calculus skills and performance in first-semester calculus // International Journal of Case Method Research & Application. 2009. Vol. 21, is. 3. P. 232–236. URL: https://www.academia.edu/37572789/_The_Relationship_between_Students_Algebra_Skills_and_Performance_in_Basic_Calculus_
11. Bardelle C., Di Martino P. E-learning in secondary–tertiary transition in mathematics: for what purpose? // ZDM – International Journal on Mathematics Education. 2012. Vol. 44, is. 6. P. 787–800. DOI: 10.1007/s11858-012-0417-y
12. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education // Künstli-

- che Intelligenz. 1999. Vol. 13, is. 4. P. 19–25. URL: <http://www.pitt.edu/~peterb/papers/KI-review.html>
13. Buchem I., Hamelmann H. Microlearning: A Strategy for Ongoing Professional Development // eLearning Papers. 2010. Vol. 21, is. 7. P. 1–15. URL: https://www.researchgate.net/profile/Dickson_Adom/post/What_is_Micro_learning/attachment/5a7611ca4cde266d588883a2/AS:590037213278208@1517687242130/download/media23707.pdf
14. Di Martino P., Gregorio F. The mathematical crisis in secondary–tertiary transition // International Journal of Science and Mathematics Education. 2019. Vol. 17, is. 4. P. 825–843. URL: <http://springer.iq-technikum.de/article/10.1007/s10763-018-9894-y>
15. Geisler S., Rolka K. Affective variables in the transition from school to university mathematics // Proceedings of INDRUM 2018 Second conference of the International Network for Didactic Research in University Mathematics, Kristiansand, Norway, April 5–7. 2018. P. 507–516. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01849967/document>
16. Goonatilake R., Chappa, E. Early intervention in college mathematics courses: A component of the STEM RRG program funded by the US Department of education // The Montana Mathematics Enthusiast. 2010. Vol. 7, is. 1. P. 63–74. URL: <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol7/iss1/4>
17. Hsu E., Bressoud D. Placement and student performance in Calculus I / Insights and Recommendations from the MAA National Study of College Calculus. MAA Notes. 2015. P. 59–67. URL: <https://www.maa.org/sites/default/files/pdf/cspcc/InsightsandRecommendations.pdf>
18. Lindner M. Use these tools, your mind will follow. Learning in immersive micromedia and microknowledge environments: Research proceeding of the 13th International Conference of the Association for Learning Technology, ALT-C 2006, Edinburgh, United Kingdom. 2006. P. 41–49. URL: https://www.academia.edu/2977210/The_modus_operandi_of_the_next_generation_e-learner_an_analysis_of_tracking_usage_across_the_disciplines
19. Medhanie A.G., Dupuis D.N., LeBeau B., Harwell M.R., Post T.R. The Role of the ACCUPLACER Mathematics Placement Test on a Student's First College Mathematics Course // Educational and Psychological Measurement. 2012. Vol. 72, is. 2. P. 332–351. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164411417620>
20. Madison B.L., Linde C.S., Decker B.R., Rigsby E.M., Dingman S.W., Stegman C.E. A study of placement and grade prediction in first college mathematics courses // Primus. 2015. Vol. 25, is. 2. P. 131–157. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10511970.2014.921653>
21. Reddy A., Harper M. Mathematics placement at the University of Illinois // Primus. 2013. Vol. 23, is. 8. P. 683–702. DOI: <https://doi.org/10.1080/10511970.2013.801378>
22. Rueda N.G., Sokolowski C. Mathematics placement test: Helping students succeed // The Mathematics Educator. 2004. Vol. 14, is. 2. P. 27–33. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/6026/b5ee338a15c0fb6deb084528a7e31136e995.pdf>
23. Sadler P., Sonnert G. The Path to College Calculus: The Impact of High School Mathematics Coursework // Journal for Research in Mathematics Education. 2018. Vol. 49, is. 3. P. 292–329. URL: <http://www.nctm.org/publications/journal-for-research-in-mathematics-education>
24. Schmidt A. Microlearning and the Knowledge Maturing Process: Towards Conceptual Foundations for Work-Integrated Microlearning Support: Proceedings of the 3rd International Microlearning Conference, Innsbruck, 2007. P. 99–105. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/d0f0/572afa4cc7d0c7ff9659b755822772ca9f90.pdf>
25. 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. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/27825>

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-144>

ADAPTIVE MODULE AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING MATHEMATICS TO FIRST-YEAR STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS SKILLS

T.O. Kochetkova (Krasnoyarsk, Russia)

O.A. Karnaukhova (Krasnoyarsk, Russia)

V.R. Mayer (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Over the past decade, there has been a decrease in the level of mathematics skills of secondary school students all over the world, resulting in the disruption of the continuity of mathematical education in the transition from secondary school to university.

The purpose of the study is to analyse the mathematics placement test results of first-year students of the Siberian Federal University for the period from 2015 to 2018, as well as to assess the effectiveness of using an adaptive electronic learning resource (AELR) in the process of mastering the module of a mathematical discipline by students with different level of secondary school training.

Methodology. The analysis of the placement test results and the learning outcomes of the students are carried out using correlation analysis. When developing

the AELR, technologies of adaptive learning and microlearning are used. We also follow the didactic principles of modern higher education.

Results and conclusions. The data analysis has revealed a number of topics of a secondary school mathematics course, the level of retained knowledge of which is below average from year to year. However, there is no significant correlation between the level of school mathematics skills of first-year students and their results of mastering the module of a mathematical discipline. It has been shown that the use of the AELR in the learning process allows all the students to achieve positive outcomes regardless of their level of school training in mathematics.

Keywords: *mathematics teaching, secondary school mathematics skills, first-year students, placement testing, electronic learning resource, adaptive learning.*

References

1. Gladkii A.V. On teaching algebra and elements of calculus at school // *Matematicheskoye obrazovanie (Mathematical Education)*. 2009. No. 3 (51). P. 7–16. URL: <http://modernproblems.org.ru/education/77-algebra.html>
2. Grebenev I.V., Ermolaeva E.I., Kruglova S.S. Mathematical preparation of prospective students as the basis of professional education at the university // *Nauka i shkola (Science and school)*. 2012. No. 6. P. 27–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/matematicheskaya-podgotovka-abiturientov-osNo.va-polucheniya-professionalNo.go-obrazovaniya-v-universitete>
3. Gridchina V.B., Osipova L.A. Methodical features of the leveling mathematics course organization for bachelors of “Applied mathematics and informatics” // *TSPU Bulletin*. 2018. Vol. 7, No. 196. P. 168–173. DOI 10.23951/1609-624X-2018-7-168-173
4. Kochetkova T.O., KytmaNo.v A.A. The adaptation course of mathematics at university – back to the future // *Bulletin of KrasNo.yarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2016. No. 2 (36). P. 60–63. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/06/28/2c3e8fa2368412ffab53189c5d6c86/nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2016-2-36.pdf>
5. Makarov S.I., SevastyaNo.va S.A., KurgaNo.va M.V., Ufimtseva L.I. Adaptation of students with a threshold level of training to the educational environment of the university // *Sovremennye naukoymkie tekhnNo.logii (Modern high techNo.logies)*. 2017. No. 4. P. 94–99. URL: <https://www.top-techNo.logies.ru/ru/article/view?id=36647>
6. Mamaeva N.A. On the continuity of mathematical education in the transition from secondary school to technical university //

- Bulletin of Astrakhan State Technical University. 2011. No. 1 (51). P. 73–78. URL: http://vestnik.astu.org/Content/UserImages/file/gen_1_51_2011/16.pdf
7. Stepkina M.A., Baygusheva I.A. First-year students' readiness to the study of mathematics in higher educational institutions // *Prepodavatel XXI vek*. 2016. No. 4. P. 211–219. URL: http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/PXXI_2016-4-1.pdf
 8. Shashkina M.B., TabiNo.va O.A. Problems of implementation of succession of mathematical training in secondary schools and universities // *Bulletin of KrasNo.yarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2013. No. 4 (26). P. 128–132. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/12/24/0ec6e3bf72ba8ed4ceac1f33347e9ecb/2013-4-26.pdf>
 9. Shershneva V.A., Vainshtein Yu.V., Kochetkova T.O. Adaptive system of web-based teaching // *Program Systems: Theory and Applications*. 2018. Vol. 9, is. 4 (39). P. 179–197. DOI: <https://doi.org/10.25209/2079-3316-2018-9-4-159-177>
 10. Agustin M.Z.N., Agustin M.A. Algebra and precalculus skills and performance in first-semester calculus // *International Journal of Case Method Research & Application*. 2009. Vol. 21, is. 3. P. 232–236.
 11. Bardelle C., Di MartiNo. P. E-learning in secondary–tertiary transition in mathematics: for what purpose? // *ZDM – International Journal on Mathematics Education*. 2012. Vol. 44, is. 6. P. 787–800. DOI: 10.1007/s11858-012-0417-y
 12. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education // *Künstliche Intelligenz*. 1999. Vol. 13, is. 4. P. 19–25. <http://www.pitt.edu/peterb/papers/KI-review.html>
 13. Buchem I., Hamelmann H. Microlearning: A Strategy for Ongoing Professional Development // *eLearning Papers*. 2010. Vol. 21, is. 7. P. 1–15. URL: https://www.researchgate.net/profile/Dickson_Adom/post/What_is_Micro_learning/attachment/5a7611ca4cde266d588883a2/AS:590037213278208@1517687242130/download/media23707.pdf
 14. Di MartiNo. P., Gregorio F. The mathematical crisis in secondary–tertiary transition // *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2019. Vol. 17, is. 4. P. 825–843. URL: <http://springer.iq-technikum.de/article/10.1007/s10763-018-9894-y>
 15. Geisler S., Rolka K. Affective variables in the transition from school to university mathematics / *Proceedings of INDRUM 2018 Second conference of the International Network for Didactic Research in University Mathematics*, Kristiansand, No.rway, April 5–7. 2018. P. 507–516. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01849967/document>
 16. Goonatilake R., Chappa, E. Early intervention in college mathematics courses: A component of the STEM RRG program funded by the US Department of education // *The Montana Mathematics Enthusiast*. 2010. Vol. 7, is. 1. P. 63–74. URL: <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol7/iss1/4>
 17. Hsu E., Bressoud D. Placement and student performance in Calculus I / *Insights and Recommendations from the MAA National Study of College Calculus*. MAA No.tes. 2015. P. 59–67. URL: <https://www.maa.org/sites/default/files/pdf/cspcc/InsightsandRecommendations.pdf>
 18. Lindner M. Use these tools, your mind will follow. Learning in immersive micromedia and microkNo.wledge environments / *Research proceeding of the 13th International Conference of the Association for Learning Technology, ALT-C 2006*, Edinburgh, United Kingdom. 2006. P. 41–49. URL: https://www.academia.edu/2977210/The_modus_operandi_of_the_next_generation_e-learner_an_analysis_of_tracking_usage_across_the_disciplines
 19. Medhanie A.G., Dupuis D.N., LeBeau B., Harwell M.R., Post T.R. The Role of the ACCUPLACER Mathematics Placement Test on a Student»s First College Mathematics Course // *Educational and Psychological Measurement*. 2012. Vol. 72, is. 2. P. 332–351. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164411417620>
 20. Madison B.L., Linde C.S., Decker B.R., Rigsby E.M., Dingman S.W., Stegman C.E. A study of

- placement and grade prediction in first college mathematics courses // *Primus*. 2015. Vol. 25, is. 2. P. 131–157. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10511970.2014.921653>
21. Reddy A., Harper M. Mathematics placement at the University of Illinois // *Primus*. 2013. Vol. 23, is. 8. P. 683–702. DOI: <https://doi.org/10.1080/10511970.2013.801378>
22. Rueda N.G., Sokolowski C. Mathematics placement test: Helping students succeed // *The Mathematics Educator*. 2004. Vol. 14, is. 2. P. 27–33. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/6026/b5ee338a15c0fb6deb084528a7e31136e995.pdf>
23. Sadler P., Sonnert G. The Path to College Calculus: The Impact of High School Mathematics Coursework // *Journal for Research in Mathematics Education*. 2018. Vol. 49, is. 3. P. 292–329. URL: <http://www.nctm.org/publications/journal-for-research-in-mathematics-education>
24. Schmidt A. Microlearning and the Knowledge Maturing Process: Towards Conceptual Foundations for Work-Integrated Microlearning Support / *Proceedings of the 3rd International Microlearning Conference, Innsbruck*. 2007. P. 99–105. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/d0f0/572afa4cc7d0c7ff9659b755822772ca9f90.pdf>
25. 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. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/27825>

УДК 378:811

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗАЩИЩЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ – УЧАСТНИКОВ СЕТЕВЫХ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ ПРОЕКТОВ¹

К.В. Сафонов (Красноярск, Россия)

В.В. Золотарев (Красноярск, Россия)

Е.А. Маро (Таганрог, Россия)

Е.А. Ищуклова (Таганрог, Россия)

Н.Ю. Паротькин (Красноярск, Россия)

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с защищенным взаимодействием внутри геймифицированной образовательной среды, в частности в области игровых кейсов, применяемых для обучения информационной безопасности. Рассмотрены основные угрозы – воздействие на контент и кража аккаунтов, показаны экспериментальные данные по сравнению сетевого и локального взаимодействия внутри сетевого геймифицированного образовательного проекта. Также приведены мотиваторы, позволяющие организовать пользователей такого проекта, перейти к самоорганизации в области защищенного информационного взаимодействия.

Методологию исследования составляют анализ действующих игровых практик в рамках обучения информационной безопасности; изучение результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных использова-

нию геймификации в различных обучающих задачах, игровых сред и решений, их оценки.

Результаты. Разработаны авторские рекомендации по внедрению мотивационных установок в геймифицированный проект для повышения защищенности взаимодействия участников, показаны некоторые организационные и технические решения.

Заключение. По результатам проведенного эксперимента показано, что сетевое взаимодействие по активности участников может быть сравнимо с взаимодействием с реальным присутствием, и, таким образом, рассмотренные рекомендации будут действительны для обеих форм взаимодействия. Рассматриваемые в статье авторские рекомендации могут быть применены в ходе обучения магистров по направлению подготовки 10.04.01 Информационная безопасность (очная форма обучения).

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

Введение. В области развития игровых образовательных сред существует дефицит внимания к защитным механизмам и методикам, которые позволяют обеспечить информационную безопасность взаимодействия участников геймифицированных проектов. Известно, что развитие таких проектов на основе социальных сетей [Tang et al., 2010; Jin et al., 2018] не предполагает шифрования трафика и аутентификации участников; эти задачи по умолчанию возлагаются на механизмы самой социальной сети. Ни одна из рассмо-

тренных игровых сред [Liu et al., 2018; Beckers, Pape, 2016; Trickel et al., 2017] в области информационной безопасности не содержит защиты от социально-инженерных атак, подобных фишингу, что ставит под угрозу образовательную среду всего университета, поддерживающего такой геймифицированный проект.

Вместе с тем разработка и применение игровых кейсов в информационной безопасности – интересный способ повысить эффективность обучения в этой области. Известно, что подобный подход хорошо зарекомендовал себя

¹ Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00711.

в повышении осведомленности о вопросах информационной безопасности, обучении защите от социальной инженерии, тестировании и защите программного кода. В публикациях [Liu et al., 2018; Beckers, Pape, 2016], как уже упоминалось ранее, представлены примеры игр, применяемых для решения упомянутых задач. Также известны примеры соревнований Capture the Flag [Trickel et al., 2017], более защищенные от технических методов нарушения безопасности, которые в игровой форме представляют решения актуальных проблем безопасности.

Упомянутые решения, несмотря на интересные концепции, заложенные в них, не реализуют решения, тезисно описанные в задаче проекта, а именно модели взаимодействия участников в них изначально небезопасны. К примеру, кража личности, достаточно распространенное явление для социальной сети, приведет к ошибочному восприятию человека по данным украденного аккаунта, что может нарушить структуру самого игрового кейса (за счет получения незапланированных привилегий, повышения уровня взаимодействия) и безопасность персональной информации. С теоретической точки зрения исследования по безопасному взаимодействию концентрируются на ограничениях при передаче или хранении информации; связи роль – информация – игровое взаимодействие с позиций исследования безопасности практически не рассматриваются.

Цель исследования. Представленная работа ориентирована на разработку модели и метода оценки группового взаимодействия с точки зрения информационной безопасности, применимых для проектов в форме кейс-стади или игровых решений, широко использующих информационные технологии, которые разрабатываются несколькими взаимодействующими студенческими командами через социальную сеть. Авторы ориентировались на ряд проектов, завершенных ими при поддержке Фонда Потанина в 2015–2017 гг., в области обучения информационной безопасности, а также на ряд исследований зарубежных и российских ученых в этой области.

Кибербезопасность в современном мире играет решающую роль для национальной инфраструктуры, органов федерального и местного управления, военной и гражданской промышленности, а также для персональных данных граждан.

В свою очередь, перспективность и важность обучения студентов на примере вовлечения в решение игровых кейсов неоднократно отмечалась преподавателями высшей школы [Kim et al., 2017; Vanwysberghe et al., 2013; Tang et al., 2010; Jin et al., 2018; Kaivola et al., 2012]. Одним из итогов такого использования игровых кейсов неизбежно будет развитие компетенций, связанных с принятием решений. Очевидно, что для обучающихся в магистратуре по направлению Информационная безопасность студентов это является приоритетным направлением личностного развития. Такие компетенции наиболее востребованы и на рынке труда, поскольку магистерское образование в области защиты информации воспринимается работодателями как признак наличия управленческих навыков у выпускника университета. Развитие подобных компетенций может быть использовано и в ходе обучения, в том числе как способ более успешной интеграции в научную деятельность студенческих коллективов или в крупные проекты университетского сообщества.

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

Известно, что итогом применения геймификации как образовательной технологии должны быть корректировка поведения обучаемого, его фокусировка на отдельных элементах материа-

ла, ускоренное усвоение отдельных разделов или развитие отдельных способностей, компетенций. Таким образом, геймификация должна выступать как инструмент преобразования или корректировки при обучении. К примеру, в работе О.В. Орловой и др. указывается, что «от других игровых практик (ролевых, деловых игр и т. д.) геймификация отличается неимитационным характером активности: сохраняя неизменным содержание образовательной деятельности, геймификация кардинально трансформирует способ организации этой деятельности и сопровождает весь образовательный цикл» [Орлова, Титова, 2015]. Кайвола и др. [Kaivola et al., 2012] рассматривают квестовую форму игровых практик как основу улучшения и совершенствования образовательного процесса, вопросы моделирования такой формы игровых практик рассмотрены в работе О.В. Ниссенбаум и др. [Nissenbaum et al., 2019]. Антоначи и коллеги [Antonaci et al., 2017] предполагают использование геймификации как инструмента улучшения массовых открытых образовательных курсов, тогда как в работе Surendeleg и др. [Surendeleg et al., 2014] перечислены различные модели, используемые как основа геймификации, из которых в настоящей работе будет использована модель Фогга. М. Орtiz [Ortiz et al., 2017] в своем обзоре выделяет два существенных для оценки геймификации параметра: эффективность обучения и вовлеченность. Следовательно, необходимо помнить, что внедрение защиты информации как части геймифицированных процессов не должно приводить к существенному, значимому снижению ни первого, ни второго параметра.

Значимые публикации, связанные с отдельными разделами, будут указаны ниже, при рассмотрении отдельных задач.

Геймификация в сетевой форме. Геймификация в сетевой форме рассмотрена как некоторый уровень взаимодействия, коллаборации различных групп, взаимодействующих через социальную сеть. Идея использования социальных сетей в подобных коллаборациях для повышения эффективности показана ранее другими авторами, например здесь [Vanwynsberghe et al., 2013]. Мы предлагаем

взглянуть на задачу коллаборации студентов в первую очередь как на распределение ответственности. Если учесть, что в эксперименте по разработке и реализации игровых кейсов с использованием социальной сети участвовали 3 университета и 4 группы студентов, одна из которых включала студентов различных университетов, то такая постановка задачи позволяет оценить эффективность взаимодействия и, как следствие, успешность таких коллабораций. Такая работа представлена авторами в публикации [Zolotarev et al., 2018].

Там же отмечается, что при определенных условиях возможно достичь уровня эффективности взаимодействия в сетевой коллаборации, близкого к общению в группе без применения социальных сетей или иных сетевых средств коммуникации. При этом, понимается, возникают новые риски, связанные с передачей данных в рамках социальных сетей, рассматриваются различные типы атак на сетевые ресурсы игровых задач, формулируются требования к защитным механизмам.

Ранее в статье [Safonov et al., 2019] была приведена классификация атак, связанных с игровыми ресурсами (рис. 1). Цель дальнейшей работы – используя модель Фогга для управления поведением участников, задействовать такой способ обмена информацией, который увеличивает безопасность информационного взаимодействия в сетевом геймифицированном проекте с учетом как типов атак схемы (рис.), так и требования минимализации влияния на показатели эффективности обучения и вовлеченности, приведенного ранее.

Рассматривая игровые среды, описанные в представленных ранее статьях, и ориентируясь на схему, показанную выше (рис.), можно выделить некоторый набор данных, полезных для модели Фогга. Исходно [Fogg, 2019] модель Фогга для управления поведением участников использует три элемента: мотивация (качественно оценивается от высокой к низкой), умение (от сложной задачи к простой) и триггеры, события, влияющие на определенное нужное действие.



Рис. Некоторые типы атак на игровые ресурсы

Fig. Some types of attacks on game resources

Если события возникают в ходе моделирования реальной ситуации в игровом кейсе, как показано в приведенном ниже эксперименте, а умение является вопросом, определяемым скорее техническими условиями игровой задачи, то

мотиваторы должны быть вычленены из существующих игровых задач как некоторый обобщающий фактор. Табл. 1 рассматривает такой набор простых мотиваторов, определяющих поведение игроков.

Таблица 1

Мотиваторы

Table 1

Motivators

Мотиватор	Умение	Возможный триггер
Желание защитить полученный результат, не допустить его перехвата и анализа другими пользователями, сохранить преимущество	Реализация защитных мер при передаче и обработке игровой информации	Имитация атаки на аккаунт
Статус игрока, сохранение преимущества, интерес к новым задачам, получаемым эксклюзивно	Реализация защитных мер при хранении информации	Несанкционированный доступ к данным игрока, моделируемый игровой ситуацией
Сохранение личного, приватного пространства внутри игровой среды	Сохранение приватности	Имитация атаки на аккаунт

Простые мотиваторы, такие как любопытство игрока или стремление сократить временные затраты для организатора игры, не рассматриваются ввиду их универсальности – исполь-

зование их возможно в рамках любой задачи и с любым триггером.

Как можно видеть, использовать указанные в табл. 1 мотиваторы достаточно просто в рам-

ках любого геймифицированного процесса. Далее рассмотрим вопрос безопасного взаимодействия в целевой задаче.

Безопасное информационное взаимодействие в сетевых геймифицированных проектах. Арабова [Арабова, 2017] и Дербень [Дербень, 2018] рассматривают необходимые факторы нарушения безопасности информационного взаимодействия, но изначально такие факторы, или триггеры, в терминологии Фогга, можно использовать и для генерации положительных изменений в области безопасности.

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

Алгоритм работы по указанной модели в общем случае может соответствовать следующим стадиям развития защищенного взаимодействия внутри геймифицированного процесса.

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

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

3. Привязка мотиваторов к задачам через фиксированные триггеры.

За (при необходимости). Оценка времени, необходимого для реализации защищенного взаимодействия внутри конкретных задач, и приемлемости полученного значения для игровой среды.

4. Оценка эффективности воздействия через мотиваторы путем фиксации количественных и качественных изменений.

5. Закрепление эффективных мотиваторов в игровой среде.

В статье [Nissenbaum et al., 2019] авторами ранее приведены некоторые расчеты по квестовым задачам, реализуемым в рамках обучения информационной безопасности. Необходимо отметить, что в случае реализации защитных механизмов внутри этих задач будет изменяться, в частности, время исполнения заданий.

Также, согласно [Zolotarev et al., 2018], необходимо будет оценить сложность логических связей и, вероятнее всего, внести новые, что усложнит как саму коллаборацию и проект в целом, так и требования к его реализации.

Тем не менее можно отметить, что основой новых моделей взаимодействия будут простые технические решения, что в любом случае не вызовет критичных изменений в схеме игровых решений или организации коллаборации.

Реализация механизмов защиты в любой игровой среде может быть выполнена стандартными методами, ранее применявшимися в иных задачах подобного типа, скажем, в защите социальной сети как инфраструктуры или в защите веб-сервисов. Далее представим экспериментальные данные исследования.

Экспериментальная часть. Ранее при рассмотрении угроз безопасности при использовании игровых ресурсов и атак, направленных на игровые ресурсы, использовались наиболее вероятные вектора таких атак. Среди них можно отметить кражу и подмену аккаунтов, нарушение безопасности и доступности контента игровых задач. Далее рассмотрим некоторые экспериментальные варианты противодействия, предназначенного для типовых игровых сервисов.

Первичный вариант эксперимента предлагал оценить, насколько активное сетевое взаимодействие сопоставимо с реальным, происходящим в условиях личного контакта группы, участвующей в эксперименте. Некоторые данные были ранее приведены в статье [Zolotarev et al., 2018]. Основным выводом по итогам анализа полного объема данных, полученных в этом эксперименте, является сопоставимая, а иногда и большая активность, участников именно сетевой части геймифицированного проекта.

Оценивались в первую очередь информационные потоки, показатели:

p1) количество сообщений (при работе с контрольной группой обмен сообщениями учитывался в рамках встреч);

p2) количество инициаторов сообщений за сутки (за встречу);

Таблица 2

Результаты эксперимента

Table 2

Experimental results

	06.апр	07.апр	08.апр	09.апр	10.апр	11.апр	12.апр	13.апр	14.апр
p1	23	60	27	9	3	5	0	4	0
p2	3	7	2	3	1	1	0	1	0
p3	3	7	4	3	4	1	0	1	0
p4	2	7	4	4	3	0	0	0	0
(группа 1)									
	09.мар	10.мар	14.мар	15.мар	16.мар	17.мар	18.мар	19.мар	20.мар
p1	66	24	49	35	253	20	0	29	85
p2	4	2	4	3	5	3	0	2	3
p3	5	3	6	5	8	3	0	3	7
p4	5	3	6	5	8	3	0	3	7
(группа 2)									
	01.фев		05.фев		12.фев		15.фев		19.фев
p1	20	0	16	0	8	0	20	0	12
p2	2	0	4	0	4	0	5	0	5
p3	12	0	8	0	4	0	12	0	6
p4	6	0	6	0	4	0	7	0	5
(контроль)									
	16.апр	17.апр	18.апр	19.апр	20.апр	21.апр	22.апр	23.апр	24.апр
p1	12	5	2	0	0	2	44	17	55
p2	3	2	2	0	0	2	7	4	3
p3	3	2	2	0	0	2	7	4	3
p4	3	1	1	0	0	1	7	4	3
(группа 1)									
	22.мар	23.мар	24.мар	25.мар	26.мар	27.мар	28.мар	29.мар	30.мар
p1	0	9	0	0	92	0	15	0	53
p2	0	2	0	0	4	0	3	0	3
p3	0	3	0	0	6	0	3	0	3
p4	0	3	0	0	6	0	3	0	3
(группа 2)									
	22.фев		26.фев		01.мар		05.мар		12.мар
p1	20	0	8	0	20	0	12	0	5
p2	6	0	3	0	6	0	6	0	2
p3	11	0	4	0	11	0	6	0	2
p4	5	0	4	0	6	0	6	0	2
(контроль)									

p3) количество участников диалога за сутки (за встречу);

p4) количество участников, откликнувшихся на сообщения за сутки (за встречу) (далее – первичный отклик).

В табл. 2 показаны сопоставляющие данные для двух сетевых экспериментов, в которых участвовали три группы, географически распределенные по различным городам (Красноярск, Таганрог, Москва), и одного контрольного, где принимала участие только локализованная группа (Красноярск), функционирующая на уровне лич-

ного, не удаленного взаимодействия. Эксперимент проходил в течение 18 дней, участвовали 16 человек как организаторы игровых кейсов и 102 как игроки. Длительность общения в контрольной группе не превышала 20 минут за собрание. Группы не оповещались о проведении эксперимента, задачи выполнялись всеми одинаковые, общение между группами, помимо социальной сети, не оказывало влияние на результат.

Как видно из представленных данных, в первую очередь активность групп выравнивалась в дни активного обсуждения; но это же соображе-

ние может быть использовано для моделирования атак и противодействия им.

Работа с контентом как способ предотвращения атак, использующих один из перечисленных выше векторов, может реализовываться с использованием ролевой модели. В статье [Zukova,

Zolotarev, 2019] ранее показано, что такое использование может быть существенным усилением безопасности игрового сервиса. Здесь же надо отметить, что реализация защитного механизма в игровой задаче приводит к усилению следующих защитных механизмов (табл. 3).

Таблица 3

Итоги тестирования разработанного игрового сервиса

Table 3

Performance test results of the developed game service

Требование	Процесс тестирования	Результат и мотиваторы
Защищенное соединение	Просмотр параметров соединения и сертификата	Доступ осуществляется по протоколу HTTPS, данные внутри шифруются по протоколу TLS 1.2. Основным мотиватором для данного механизма может выступить желание защитить полученный результат, не допустить его перехвата и анализа другими пользователями, сохранить преимущество
Ограничение доступа к игровым ресурсам на основе ролевой модели ТВАС	Моделирование ситуаций доступа к игровым событиям различного уровня доступа	Механизм ограничения доступа к игровым ресурсам на основе ролевой модели оказывает необходимое влияние на игровой процесс. Основным мотиватором для сохранения ограничения доступа могут выступать статус игрока, сохранение преимущества, интерес к новым задачам, получаемым эксклюзивно
Защита базы данных игрового сервиса	Определение правил доступа к базе данных	Настроенные правила доступа к базе данных позволяют защитить хранящиеся в ней игровые сведения. Основным мотиватором для данного механизма может выступить желание защитить полученный результат, не допустить его перехвата и анализа другими пользователями, сохранить преимущество

Для проведения эксперимента на платформе Google Firebase был развернут тестовый игровой сервис, реализующий основной функционал. Для сбора и анализа информации использован Google Analytics для Firebase. Он позволяет получать данные о действиях пользователей и сразу же принимать меры с помощью дополнительных функций. В качестве эксперимента рассмотрена задача группового взаимодействия, использующая в качестве основы ролевую модель управления доступом ТВАС.

Работа с аккаунтами предполагала усиление процедур аутентификации и идентификации при входе в систему. На тестовом уровне были реализованы следующие процедуры (табл. 4).

Видно, что применение защитных мер в общем случае может быть достигнуто без радикальной переработки модели взаимодействия пользователей, за счет активного сетевого обме-

на и применения дополнительной мотивации, согласно модели Фогга, может быть получен эффект, заключающийся как в повышении безопасности, так и в активизации сетевых взаимодействий, причем одновременно.

Выводы. Основной уязвимой стороной сетевого геймифицированного проекта, как показано в статье, является взаимодействие пользователей. Несмотря на сложность этой задачи, с точки зрения педагогической технологии может быть разработана и представлена пользователям игрового сервиса система мотивации, которая позволит повысить уровень информационной безопасности игровых задач за счет самоорганизации пользователей и некоторых дополнительных технических решений. Управление таким проектом, как показано выше, потребует определенных дополнительных усилий, но за счет самоорганизации пользователей эти усилия могут быть минимизированы.

Таблица 4

Итоги тестирования разработанного игрового сервиса

Table 4

Performance test results of the developed game service

Требование	Процесс тестирования	Результат
Двухфакторная система аутентификации	Попытки доступа к веб-страницам в обход системы аутентификации; попытки ввода неверных аутентификационных данных; попытки подмены ассоциированного мобильного телефона	Доступ к веб-страницам в обход системы аутентификации запрещен; ввод неверных аутентификационных данных не позволяет обойти систему аутентификации; подмена мобильного телефона не позволяет обойти систему аутентификации. Основной мотиватор – сохранение личного, приватного пространства внутри игровой среды
Ограничения взаимодействия пользователей	Моделирование ситуаций взаимодействия игроков с разными уровнями	Взаимодействие игроков возможно только если они объединены игровым решением; взаимодействие игроков с разным уровнем ограничено. Основной мотиватор – сохранение преимущества
Liveness detection как метод усиленной идентификации	Анализ возможности кражи аккаунта через хищение или подмену биометрических данных	Добавлен второй фактор для усиления процедуры идентификации – активное взаимодействие с пользователем путем считывания движений рта при проговаривании слова-ключа [Золотарев, 2019]. Основной мотиватор – сохранение личного, приватного пространства внутри игровой среды
Распределенная аутентификация	Анализ возможности решения игровых задач в режиме группового взаимодействия при сохранении заданного уровня безопасности	Предложен вариант распределенной аутентификации с использованием носимых устройств [Левкина, 2019]. Основной мотиватор – получение эксклюзивного доступа к игровым задачам, интерес, любопытство

Библиографический список

1. Арабова Т.И. Анализ тональности отзывов на событие для выявления предрасположенности к атакам на персонал // Инжиниринг предприятий и управление знаниями: матер. XX юбилейной Российской науч. конф. 2017. С. 18–23.
2. Дербень А.М. Анализ рисков в условиях распределенных кибератак // Студенческая наука для развития информационного общества: матер. VII Всерос. науч.-техн. конф. 2018. С. 280–284.
3. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 9 (162). С. 60–64.
4. Antonaci A., Klemke R., Stracke C., Spatafora M., Stefanova K., Specht M. Gamification to empower information security education // Proceedings of GamiFIN conference. 2017. P. 32–38.
5. Beckers K., Pape S. A serious game for eliciting social engineering security requirements // Proceedings of 2016 IEEE 24th International Requirements Engineering Conference (RE). 2016.
6. Fogg B.J. Fogg behavior model. URL: <https://www.behaviormodel.org/>
7. Jin G., Tu M., Kim T.-H., Heffron J., White J. Game based cybersecurity training for high school students: SIGCSE '18 Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education. P. 68–73.
8. Kaivola T., Salomaki T., Taina J. In quest for better understanding of student learning experiences // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2012. № 46. P. 8–12.
9. Kim B.-H., Kim K.-C., Hong S.-E., Oh S.-Y., Development of cyber information security education and training system // Multimedia Tools and Applications. 2017. 76(4). P. 6051–6064.
10. Liu L., Yasin A., Li T. Improving software security awareness using a serious game / L. Liu, A. Yasin, T. Li, R. Fatima, J. Wang. IET Software, 2018.
11. Nissenbaum O., Maro E., Ishchukova E., Zolotarev V. Markov and semi-Markov. Models of

- real-time quests in information security education // Proceedings of 2019 Ural Symposium on Biomedical Engineering, Radioelectronics and Information Technology (USBREIT), 2019.
12. Ortiz M., Chiluliza K., Valcke M. Gamification and learning performance: A systematic review of the literature // Proceedings of the 11th European Conference on Games Based Learning, 2017.
 13. Safonov K., Zolotarev V., Derben A. Analysis of attack strategies on game resources for technological processes training games // Proceedings of the IOP Conference series. 2019 [in press].
 14. Surendeleg G., Murwa V., Yun H., Kim Y.S. The role of gamification in education – a literature review // Contemporary Engineering Sciences. 2014. Vol. 7. P. 1609–1616.
 15. Tang S., Hanneghan M. A Model-driven framework to support development of serious games for game based learning // Proceedings of the 3rd International Conference on Developments in e-Systems Engineering. London, UK. 2010.
 16. Trickle E., Disperati F., Gustafson E. et al. Shall we play a game? CTF-as-a-service for security education // Proceedings of the USENIX Workshop on Advances in Security Education (ASE). 2017.
 17. Vanwynsberghe H., Verdegem P. Integrating social media in education // CLCWeb: Comparative Literature and Culture. 2013. 15.3.
 18. Yasin A., Liu L., Li T. Design and preliminary evaluation of a cyber Security Requirements Education Game (SREG) / L. Liu, A. Yasin, T. Li, J. Wang, D. Zowghi // Information and Software Technology. 2018. 95. P. 179–200.
 19. Zhukova M., Zolotarev V. Role model features in educational serious games // Proceedings of the 2019 International conference «Quality management, transport and information security, information technologies» (IT&QM&IS–2019). Sochi. 2019 [in press].
 20. Zolotarev V., Povazhnyuk A., Maro E. Liveness detection methods implementation to face identification reinforcement in gaming services // Proceedings of the 12th International Conference on Security of Information and Networks (SIN 2019) [in press].
 21. Zolotarev V., Maro E. and Kulikova S. New approach to activity evaluation for social network based student collaboration // Proceedings of the 12th IEEE International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT 2018). P. 374–380.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-145>

PROVIDING SECURE INFORMATION INTERACTION OF PARTICIPANTS IN NETWORK GAMIFIED PROJECTS

K.V. Safonov (Krasnoyarsk, Russia)
V.V. Zolotarev (Krasnoyarsk, Russia)
E.A. Maro (Taganrog, Russia)
E.A. Ishchukova (Taganrog, Russia)
N.Yu. Parotkin (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem and purpose of the article. The article deals with the issues related to the protected interaction within the gamified educational environment, in particular in the field of game cases used for teaching information security. The main threats discussed below are impact on content and account theft. Experimental data comparing network and local interaction within a network gamified educational project are shown. Also the motivators are given allowing to organize users of such project, to pass to self-organization in the field of the protected information interaction.

The research methodology consists in the analysis of existing gaming practices in the framework of information security training; the study of the results of interdisciplinary studies of Russian and international scientists on the use of gamification in various

training tasks, game environments and solutions, their evaluation.

Results. The author's recommendations on the implementation of motivational attitudes in a gamified project to improve the security of interaction between participants are developed, some organizational and technical solutions are shown.

Conclusion. According to the results of the experiment, it is shown that the network interaction on the activity of the participants can be compared with the interaction with the real presence, and thus the recommendations considered will be valid for both forms of interaction. The author's recommendations considered in the article can be applied in the master-degree course of training for students specializing in 10.04.01 Information security (full-time education).

Keywords: *education, information security, serious games, gamification.*

References

1. Arabova T.I. Sentiment analysis of event reviews to identify predisposition to attacks on personnel // Proceedings of the XX anniversary Russian scientific conference "Enterprise engineering and knowledge management". 2017. P. 18–23.
2. Derben A.M. Risk analysis in distributed cyberattacks // Proceedings of the VII all-Russian scientific and technical conference "Student science for the development of information society". 2018. P. 280–284.
3. Orlova O.V., Titova V.N. Gamification as a way of teaching // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2015. Vol. 9 (162). P. 60–64.
4. Antonaci A., Klemke R., Stracke C., Spatafora M., Stefanova K., Specht M. Gamification to empower information security education // Proceedings of GamiFIN conference. 2017. P. 32–38.
5. Beckers K., Pape S. A serious game for eliciting social engineering security requirements // Proceedings of 2016 IEEE 24th International Requirements Engineering Conference (RE). 2016.
6. Fogg B.J. Fogg behavior model. URL: <https://www.behaviormodel.org/>
7. Jin G., Tu M., Kim T.-H., Heffron J., White J. Game based cybersecurity training for high school students: SIGCSE '18 Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education. P. 68–73.
8. Kaivola T., Salomaki T., Taina J. In quest for better understanding of student learning experiences // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2012. No. 46. P. 8–12.
9. Kim B.-H., Kim K.-C., Hong S.-E., Oh S.-Y., Development of cyber information security education and training system // Multimedia Tools and Applications. 2017. 76(4). P. 6051–6064.

10. Liu L., Yasin A., Li T. Improving software security awareness using a serious game / L. Liu, A. Yasin, T. Li, R. Fatima, J. Wang. IET Software, 2018.
11. Nissenbaum O., Maro E., Ishchukova E., Zolotarev V. Markov and semi-Markov models of real-time quests in information security education // Proceedings of 2019 Ural Symposium on Biomedical Engineering, Radioelectronics and Information Technology (USBREIT), 2019.
12. Ortiz M., Chiluita K., Valcke M. Gamification and learning performance: A systematic review of the literature // Proceedings of the 11th European Conference on Games Based Learning, 2017.
13. Safonov K., Zolotarev V., Derben A. Analysis of attack strategies on game resources for technological processes training games // Proceedings of the IOP Conference series. 2019 [in press].
14. Surendeleg G., Murwa V., Yun H., Kim Y.S. The role of gamification in education – a literature review // Contemporary Engineering Sciences. 2014. Vol. 7. P. 1609–1616.
15. Tang S., Hanneghan M. A Model-driven framework to support development of serious games for game based learning // Proceedings of the 3rd International Conference on Developments in e-Systems Engineering. London, UK. 2010.
16. Trickel E., Disperati F., Gustafson E. et al. Shall we play a game? CTF-as-a-service for security education // Proceedings of the USENIX Workshop on Advances in Security Education (ASE). 2017.
17. Vanwynsberghe H., Verdegem P. Integrating social media in education // CLCWeb: Comparative Literature and Culture. 2013. 15.3.
18. Yasin A., Liu L., Li T. Design and preliminary evaluation of a cyber Security Requirements Education Game (SREG) / L. Liu, A. Yasin, T. Li, J. Wang, D. Zowghi // Information and Software Technology. 2018. 95. P. 179–200.
19. Zhukova M., Zolotarev V. Role model features in educational serious games // Proceedings of the 2019 International conference «Quality management, transport and information security, information technologies» (IT&QM&IS–2019). Sochi, 2019 [in press].
20. Zolotarev V., Povazhnyuk A., Maro E. Liveness detection methods implementation to face identification reinforcement in gaming services // Proceedings of the 12th International Conference on Security of Information and Networks (SIN 2019) [in press].
21. Zolotarev V., Maro E. and Kulikova S. New approach to activity evaluation for social network based student collaboration // Proceedings of the 12th IEEE International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT 2018). P. 374–380.

УДК 377

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ АГРОНОМОВ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE

Р.В. Деловой (Красноярск, Россия)

С.А. Бондарева (Красноярск, Россия)

С.В. Бугаева (Красноярск, Россия)

И.Н. Полиенко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Рассмотрены вопросы формирования знаний в области профессионально-прикладной физической культуры (ППФК) у студентов – будущих агрономов в контексте современных тенденций развития профессионального образования.

Цель статьи – определить последовательность формирования курса по ППФК в вузе и проверить эффективность экспериментального курса по ППФК в учебном процессе студентов – будущих агрономов.

Методология исследования. Проведен анализ нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных авторов по вопросам:

- современных тенденций на рынке труда;
- модернизации системы образования;
- подготовки специалистов аграрного вуза в условиях современного производства агропромышленного комплекса (АПК);

– значения применения информационно-образовательной среды Moodle в профессиональном образовании;

– значения формирования компетенций в области прикладной физической культуры.

Предложена последовательность создания курса ППФК для студентов вуза, на основе которой разработан экспериментальный курс по ППФК для обучающихся в аграрном университете по направлению Агрономия. Поставленная цель реализовывалась посредством педагогического эксперимента с использованием методов тестирования и математической статистики.

Результаты. В результате проведенного педагогического эксперимента определена эффективность предложенного курса по ППФК для обучающихся в аграрном университете по направлению Агрономия. Обозначена практическая значимость проведенной исследовательской работы.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая культура, компетенции, компетентностно-ориентированные задания, Moodle, рейтинговый контроль.

Постановка проблемы. Задача развития рынка труда – совершенствование национальной системы квалификаций, в том числе адекватных запросам рынка труда квалификационных требований к уровню подготовки специалистов, разработка системы профессиональных стандартов, создание системы оценки профессиональных качеств работников, основанной на определении их компетентности и способности гибко реагировать на изменения требований к уровню их квалификации,

осуществление мер по модернизации квалификационных характеристик, формирование системы признания и оценки результатов образования и обучения¹.

Целеполагание современного профессионального образования направлено на формирование качественных компетенций будущего

¹ Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

специалиста-профессионала. Компетентностный подход стал основой для создания образовательных программ, о чем подробно изложено в обобщенных методических рекомендациях [Борисова, Кузова, 2010]. Разработка новых ценностей, целей, содержания, форм, методов и средств обучения, обусловленных сменой образовательной парадигмы, отражена в работах [Вербицкий, 2015; Одарич, Гаврилова, 2017; Нагорнова 2016; Набиев, Дьяконова, 2016; и др.].

Производство в АПК становится более наукоемким, функциональные навыки быстро устаревают, конкурентоспособность предполагает необходимость постоянно поддерживаемого уровня компетенций не только для выполнения той или иной производственной функции, но и управления в условиях сложных производственных комплексов, производства технологических инноваций, качественных изменений и эффективной социальной коммуникации².

Системное повышение качества подготовки кадров с использованием опыта ведущих аграрных вузов, внедрение новых методов и технологий обучения при непосредственном активном участии государства и сельхозтоваропроизводителей позволят существенно изменить агропромышленный комплекс, повысить его конкурентоспособность, обеспечить импортозамещение и продовольственную безопасность страны [Денисов, 2015].

Формирование компетенций студента аграрного вуза лежит в основе модернизации образовательного процесса, разработки новых эффективных методик обучения с использованием компетентностного подхода посредством информационных технологий [Гаязова, Мелентьева, 2016].

Примером применения в процессе обучения информационных технологий является развивающаяся во всем мире инновационная среда, такая как онлайн-обучение. Новые технологии обеспечивают положительные аспекты образовательного процесса [de Castro M и др.].

² Стратегия развития аграрного образования в Российской Федерации до 2020 г. Проект (т 16.03.2016).

По мнению российских специалистов и ученых, использование информационной образовательной среды Moodle является эффективным средством для организации учебно-образовательного процесса в высших учебных заведениях (Айнутдинова, 2018).

Использование Moodle в процессе профессионального образования помогает решить множество задач для современного и качественного освоения знаний у будущих специалистов, а также является площадкой для научных исследований (Голошумова, Чернова 2017; Maier, 2015).

Облачная среда Moodle за пределами России используется с 2001 г. и является эффективной площадкой для организации учебного процесса и исследований [Sinclair, Aho, 2016].

Европейские ученые и специалисты выделяют пять ключевых навыков, которые получают студенты при использовании Moodle: навыки анализа и синтеза, способность решать проблемы, способность к обучению, способность к управлению информацией и способность работать автономно [González, Wagenaar, 2005].

Из обобщения содержания научных работ [Robescu, 2011; Ifinedo, Pyke, Anwar, 2018; Kolekar, Pai, 2018] просматривается многогранность предложенного в системе Moodle инструментария, через который можно оказывать влияние на различные способности и профессиональные качества.

В теории физической культуры аспекты, акцентированные на формирование компетенций, отражены в разделе ППФК, о чем информируют работы Ж.К. Холодовой, В.С. Кузнецовой, Л.П. Матвеевой, П.В. Палаткиной, В.Б. Рубановича, С.В. Шклярова и др.

При анализе научных исследований уходящего десятилетия по ППФК [Шкурпит и др., 2015; Курдюков, Бойкова, 2012; Калинина, Жегалова, 2017; и др.] просматривается явный акцент на поиске новых методик и форм организации профессионально-прикладной физической подготовки, которая в большей степени применяется в виде практической дисциплины. В свою очередь, теоретические основы ППФК и новые формы обучения, оказывающие влияние

на большой круг компетенций студентов вуза, слабо применяются либо не применяются вообще. По результатам опроса, аграрные вузы Сибири в образовательном процессе используют в небольшом объеме только ППФП, без теоретических основ ППФК. Из 600 опрошенных студентов Красноярского государственного аграрного университета 70 % не имеют общего представления о ППФК, 95 % не могут сопоставить навыки ППФП с их влиянием на профессиональные качества. Следовательно, поиск новых путей формирования знаний ППФК у студентов вуза является актуальным.

Учет изложенного потенциала ППФК, необходимость применения в образовательном процессе информационных технологий и компетентностно-ориентированных программ, а также устаревшее содержание дисциплин по физической культуре для аграрного университета актуализируют организацию экспериментального курса с применением образовательных технологий на основе теоретических и практических компонентов ППФК.

Последовательность создания курса ППФК для студентов вуза (на примере специальности агрономия)

1. Сравнительный анализ:

- теоретических знаний в области ППФК;
- интерактивных элементов среды Moodle;
- профессионального стандарта «Агроном»;
- компетентностной модели выпускника-агронома;

– ФГОС ВО по направлению 35.03.04 Агрономия.

2. Выбор средств и методов реализации курса ППФК.

3. Разработка теоретической части курса ППФК на платформе Moodle.

4. Разработка практической части курса ППФК.

5. Выбор средств контроля.

Исследование. Исследование заключалось в апробации предложенного экспериментального курса ППФК в образовательном процессе Красноярского государственного аграрного университета (КрасГАУ) по направлению подготовки

Агрономия в течение первого семестра. В эксперименте участвовало 110 студентов из основной медицинской группы.

В структуре рабочих программ дисциплин «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» экспериментальный курс по ППФК представлен в виде модуля. Общая трудоемкость модуля составила 72 часа.

Содержание курса представлено в форме взаимосочетаемых теоретических занятий на платформе Moodle и практических занятий с компетентностно-ориентированными заданиями (КОЗ) и тестами.

Теоретическая часть курса ППФК на платформе Moodle представлена в форме лекций:

- традиционная лекция;
- лекция-визуализация;
- проблемная лекция.

Каждый модуль отображает определенный теоретический блок ППФК:

- основные понятия и термины ППФК;
- физическое воспитание в основной период трудовой деятельности;

– оздоровительно-рекреативная и реабилитационная физическая культура;

– функциональная физическая подготовка агронома в условиях профессиональной деятельности.

Промежуточный балльно-рейтинговый контроль осуществляется автоматизированной системой в среде Moodle.

Практическая часть курса осуществляется в форме практических занятий по ППФП. Содержание заданий в практической части курса соответствует пройденному материалу теоретической части. Для выявления освоенных знаний применялось тестирование, результаты которого использовались для балльно-рейтингового контроля в системе Moodle.

Для определения эффективности экспериментального курса применялось тестирование на платформе электронной среды Moodle КрасГАУ, содержащее КОЗ (табл.). Автоматизированный подсчет баллов в системе Moodle отображал групповые и индивидуальные показатели освоения курса.

КОЗ по ППФК с учетом структурных компонентов технологии формирования
Competence-oriented tasks in professional applied physical education taking into account structural components of the formation technology

Компоненты технологии формирования КОЗ	Примеры КОЗ по ППФК для агрономов
Стимул	<i>Пример 1.</i> В процессе трудовых действий на посевных площадях вы получили травму позвоночника, что подтвердило медицинское обследование
Задачная формулировка	Выберите направление оздоровительной физической культуры способное восстановить нарушенные и утраченные функции организма, вследствие вашего заболевания
Источники информации	а) оздоровительно-рекреативное; б) оздоровительно-реабилитационное; в) спортивно-реабилитационное; г) гигиеническое
Стимул	<i>Пример 2.</i> В преддверии неблагоприятных погодных условий, в сверхнормированные рабочие дни для выполнения поставленных задач агроному помогут дополнительные качества
Задачная формулировка	Выберите характеристику, точно указывающую на высокий уровень специальной выносливости агронома
Источники информации	а) высокие показатели работоспособности, выраженные в уменьшении времени выполнения рабочей задачи; б) длительное эффективное выполнение профессиональных действий без утомления, в неблагоприятных условиях; в) высокая скорость выполнения заданного объема работы в неблагоприятных условиях
Инструмент проверки	За правильный ответ – 1 балл

По окончании исследования посредством сравнительного анализа показателей результатов тестирования, проведенного до и после применения экспериментального курса ППФК у обучающихся по направлению подготовки Агрономия, была проверена его эффективность. Так, средний балл тестируемых до применения экспериментального курса составил 21 балл (35 %), а после – 53 балла (88 %). Учитывая максимально возможное количество баллов, равное 60 (100 %), можно определить, что уровень знаний ППФК бакалавров направления Агрономия повысился на 53 %.

Заключение. Аспекты ППФК отображают наиболее эффективную для профессионального образования область физической культуры. Компетентностно-ориентированное содержание учебного курса, представленное в форме взаимосочетаемых теоретических и практических занятий с применением информационной образовательной среды Moodle, расширяет спектр воздействия на способности, изложенные в описательных характеристиках общекуль-

турных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в ФГОС ВО.

На основе проведенной работы можно наметить дальнейшие исследования в области формирования знаний по курсу ППФК у студентов.

Обозначим наиболее актуальные направления исследований в области создания и реализации ППФК:

- разработка компетентностно-ориентированных теоретических и практических моделей ППФК с учетом профессиональных стандартов и ФГОС ВО;
- поиск эффективных инструментов и техник сравнительного анализа ФГОС ВО, профессионального стандарта и теоретических вопросов содержания курса ППФК;
- разработка модели компетентностно-ориентированной дисциплины по ППФК для ООП ВПО нового поколения;
- разработка компетентностно-ориентированных учебных занятий по ППФК в электронной среде Moodle.

Библиографический список

1. Борисова Н.В., Кузов В.Б. Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин / модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения: метод. рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 52 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120402081050.pdf> (дата обращения: 21.05.2019).
2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: кол. монография / отв. ред. Каченко, М.А. Галагузова; Уральск. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 96–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25365692> (дата обращения: 20.05.2019).
3. Гаязова Л.А., Мелентьева О.С. Организация многоуровневого сотрудничества между аграрными высшими учебными заведениями и предприятиями АПК: метод. реком. М.: ФГБНУ «Росинформагротех», 2016. 52 с. URL: <https://docplayer.ru/75964163-Organizaciya-mnogourovneвого-sotrudnichestva-mezhdu-agrarnymi-vysshimimi-uchebnymi-zavedeniyami-i-predpriyatiyami-apk.html> (дата обращения: 20.05.2019).
4. Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 156–173. URL: <https://vo.hse.ru/2013--1/97505409.html> (дата обращения: 19.05.2019).
5. Денисов А.С. Путь в аграрии: проблемы и перспективы // Нивы Зауралья. 2015. № 11 (133). URL: <http://svetich.info/images/Magazine/2015/December.pdf> (дата обращения: 19.07.2019).
6. Калинина Н.Е., Жегалова М.Н. Средства и методы физической культуры для развития личностных качеств и организаторских способностей у студентов экстремальных специальностей // Ученые записки универси-
тета Лесгафта. 2017. № 4 (146). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-i-metody-fizicheskoy-kultury-dlya-razvitiya-lichnostnyh-kachestv-i-organizatorskih-sposobnostey-u-studentov-ekstremalnyh> (дата обращения: 15.05.2019).
7. Курдюков Б.Ф., Бойкова М.Б. Современные концептуальные взгляды на процесс формирования профессионально компетентной личности в условиях преобразования высшей школы // Физическая культура, спорт наука и практика. 2012. № 2. С. 30–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17797893> (дата обращения: 26.05.2019).
8. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учебник для ин-тов физ. культуры. М.: Физкультура и спорт, 1991. 543 с. URL: <https://bms7.ru/custom/default/books/book1.pdf> (дата обращения: 16.05.2019).
9. Набиев В.Ш., Дьяконова О.О., Истомина А.А., Панкратова О.Г. Компетенция как содержательная основа компетентности и установка формирования личностных качеств и профессионально-деятельностных характеристик // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 10–2. С. 320–325. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26699349> (дата обращения: 17.06.2019).
10. Нагорнова А.Ю. и др. Инновации в современной системе образования: подходы и решения: кол. монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 494 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/154819122.pdf> (дата обращения: 15.05.2019).
11. Одарич И.Н., Гаврилова М.И. Компетентностный подход в системе высшего образования // БГЖ. 2017. № 1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-1> (дата обращения: 17.05.2019).

12. Палаткин А.В. Физическая культура. Прикладная физическая культура: учеб. пособие / сост. А.В. Палаткин, В.Б. Рубанович, С.В. Шкляров и др.; Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: НГПУ, 2018. 240 с. URL: <https://lib.nspu.ru/elektronnye-resursy/elibrary/uchebniki-uchebnye-i-uchebno-metodicheskie-posobiya.php?show=20&bbk=75&offset=20> (дата обращения: 7.06. 2019).
13. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2000. 480 с. URL: <https://studfiles.net/preview/6306083/> (дата обращения: 7.06. 2019).
14. Шкурпит М.Н., Ефремова Т.Г., Верина Т.П. Содержательно-технологические особенности формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся // Теория и практика физической культуры. 2015. № 9. С. 32–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24293819> (дата обращения: 25.04.2019).
15. de Castro M., de la Fuente-Cabrero C., del Pilar Laguna Sánchez M. Assessment of Autonomous Learning Skill Through Multi-criteria Analysis for Online ADE Students in Moodle // Peris-Ortiz M., Gómez J., Merigó-Lindahl J., Rueda-Armengot C. (eds) Entrepreneurial Universities. Innovation, Technology, and Knowledge Management. Springer, Cham. 2017. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-47949-1_13
16. González J., Wagenaar R. Tuning educational structures in Europe. Final report, phase 1. Bilbao: University of Deusto, 2003.
17. Maier P., Warren A. Integrating technology in learning and teaching. London: Kogan Page, 2005. 162 p.
18. Ifinedo P., Pyke J., Anwar A. Business undergraduates' perceived use outcomes of Moodle in a blended learning environment // The roles of usability factors and external support Telematics and Informatics, 2018. Vol. 35, is. 1. April. P. 93–102. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.10.001>
19. Kolekar S.V., Pai R.M., Pai M.M. Adaptive User Interface for Moodle based E-learning System using Learning Styles // Procedia Computer Science. 2018. Vol. 135. P. 606–615. URL: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.226>
20. Robescu D. Deploying Moodle Capabilities to Showcase Interactive Content and Language Learning in the Engineering Students' Foreign Language Training Procedia Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 15. P. 1153–1157. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.254>
21. Sinclair J., Aho A.M. Investigating the Experience of Moodle Adoption Through Expert Voices. In: Uden L., Liberona D., Feldmann B. (eds) Learning Technology for Education in Cloud The Changing Face of Education. LTEC 2016. Communications in Computer and Information Science. Vol. 620. Springer, Cham. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-42147-6_8

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-146>

DEVELOPMENT OF COMPETENCE AMONG STUDENTS, FUTURE AGRONOMISTS, IN PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL EDUCATION

R.V. Delovoy (Krasnoyarsk, Russian Federation)

S.A. Bondareva (Krasnoyarsk, Russian Federation)

S.V. Bugaeva (Krasnoyarsk, Russian Federation)

I.N. Polienko (Krasnoyarsk, Russian Federation)

Abstract

Statement of the problem. This article deals with the formation of knowledge of professional and applied physical education (PAPE) among students, future agronomists, in the context of modern trends in the development of vocational education.

The purpose of the article is to determine the sequence of formation of the course on PAPE in higher school and to test the effectiveness of the experimental course on PAPE in the educational process of students, future agronomists.

Research methodology. The analysis and synthesis of legal documents in the field of higher education, research works of international and Russian authors on the issues of:

- current trends in the labor market;
- modernization of the education system;
- training of specialists of agrarian University in the conditions of modern production of agro-industrial complex (agro-industrial complex);

– application of the information educational environment Moodle in vocational education;

– importance knowledge development of applied physical education.

The sequence of development of the PAPE course for University students, on the basis of which the experimental course on PAPE for students of the agrarian University specializing in Agronomy is proposed. The goal was realized by means of pedagogical experiment with the use of testing methods and mathematical statistics.

Results. As a result of the pedagogical experiment, the effectiveness of the proposed course on PAPE for students of the agrarian University specializing in Agronomy is determined. The practical significance of the research work is indicated.

Keywords: *professional and applied physical education, competence approach, Moodle.*

References

1. Borisova N.V., Kuzov V.B. The technologisation of the design and methodological support for competence-oriented curriculum subjects / modules, trainings as part of the new generation educational programs of the higher professional education. Methodical recommendations for the organizers of project works and teaching staff of universities. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov (Research center of quality problems in training specialists), 2010. 52 p. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120402081050.pdf>
2. Verbitskiy A.A. Context – competence approach to the modernization of education. In: Conceptual apparatus of pedagogy and education: monograph / Ed. by E.V. Tkachenko, M.A. Galiguzova. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2015. P. 96–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25365692>
3. Gayazova L.A., Melentyeva O.S. Organization of multilevel cooperation between agricultural higher educational institutions and agricultural enterprises: methodical guidelines. Moscow: FGBNU "Rosinformagrotekh", 2016. 52 p. URL: <https://docplayer.ru/75964163-Organizatsiya-mnogourovnevnogo-sotrudnichestva-mezhdu-agrarnymi-vyshshimi-uchebnymi-zavedeniyami-i-predpriyatiyami-apk.html>
4. Golub G.B., Fishman I.S., Fishman L.I. General competences of graduates of the higher school: what the standard demands from higher education institution // Voprosy obrazovaniya (Issues of education). 2013. No. 1. P. 156–173. URL: <https://vo.hse.ru/2013--1/97505409.html>

5. Denisov A.S. Path in agriculture: problems and prospects // Nivy Zauralia (Fields of TRANS-Urals). 2015. No. 11 (133). URL: <http://svetich.info/images/Magazine/2015/December.pdf>
6. Kalinina N.E., Zhegalova M.N. Means and methods of physical education for the development of personal qualities and organizational abilities of students of extreme specialties // Uchyonye zapiski universiteta Lesgafta (Scientific notes of Lesgaft University). 2017. No. 4 (146). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-i-metody-fizicheskoy-kultury-dlya-razvitiya-lichnostnyh-kachestv-i-organizatorskih-sposobnostey-u-studentov-ekstremalnyh>
7. Kurdyukov B.F., Boykova M.B. Modern conceptual views on the process of professional competence personality formation in the conditions of higher school transformation // Fizicheskaya kultura, sport – nauka i praktika (Physical education, sport – science and practice). Krasnodar, 2012. No. 2. P. 30–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17797893>
8. Matveyev L.P. Theory and methodology of physical education (General principles of theory and methodology of physical education; theoretical and methodological aspects of sports and professional and applied forms of physical education): textbook. M.: Fizkultura i sport, 1991. 543 p. URL: <https://bms7.ru/custom/default/books/book1.pdf>
9. Nabiyeu V.S., Dyakonova O.O., Istomina A.A., Pankratova O.G. Competence as a substantial basis of competence and setting the formation of personal qualities and professional – activity characteristics // Mezhdunarodny zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy (International journal of applied and fundamental research). 2016. No. 10–2. P. 320–325. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26699349>
10. Nagornova A.Y. Innovations in the modern education system: approaches and solutions: monograph / Ed. by A.Y. Nagornova. Ulyanovsk: Zebra, 2016. 494 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/154819122.pdf>
11. Odarich I.N., Gavrilov M.I. Competence approach in higher education // BGZh. 2017. No. 1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-1>
12. Palatkin A.V. Physical education. Applied physical education: textbook / Comp. by A.V. Palatkin, V.B. Rubanovich, S.V. Shklyarov, etc. Novosibirsk: NGPU, 2018. 240 p. URL: <https://lib.nspu.ru/elektronnye-resursy/elibrary/uchebniki-uchebnye-i-uchebno-metodicheskie-posobiya.php?show=20&bbk=75&offset=20>
13. Kholodov Zh.K., Kuznetsov V.S. Theory and methods of physical education and sport: textbook. Moscow: Akademia, 2000. 480 p. URL: <https://studfiles.net/preview/6306083/>
14. Shkurpit M.N., Efremova T.G., Verina T.P. Theoretical and technological features of development of professional and applied physical education among students // Teoria i praktika fizicheskoy kultury (Theory and practice of physical education). 2015. No. 9. P. 32–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24293819>
15. de Castro M., de la Fuente-Cabrero C., del Pilar Laguna Sánchez M. Assessment of Autonomous Learning Skill Through Multi-criteria Analysis for Online ADE Students in Moodle. In: Peris-Ortiz M., Gómez J., Merigó-Lindahl J., Rueda-Armengot C. (eds) Entrepreneurial Universities. Innovation, Technology, and Knowledge Management. Springer, Cham. 2017. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-47949-1_13
16. Gonzále J., Wagenaar R. Tuning educational structures in Europe. Final report, phase 1. Bilbao: University of Deusto.
17. Maier P., Warren A. Integrating technology in learning and teaching. London: Kogan Page, 2005. 162 p.
18. Ifinedo P., Pyke J., Anwar A. Business undergraduates' perceived use outcomes of Moodle in a blended learning environment // The roles of usability factors and external support Telematics and Informatics. Vol. 35, is. 1. April 2018. P. 93–102. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.10.001>

19. Kolekar S.V., Pai R.M., Pai M.M. Adaptive User Interface for Moodle based E-learning System using Learning Styles // *Procedia Computer Science*. 2018. Vol. 135. P. 606–615. URL: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.226>
20. Robescu D. Deploying Moodle Capabilities to Showcase Interactive Content and Language Learning in the Engineering Students' Foreign Language Training *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 15. P. 1153–1157. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.254>
21. Sinclair J., Aho A.M. Investigating the Experience of Moodle Adoption Through Expert Voices // Uden L., Liberona D., Feldmann B. (eds) *Learning Technology for Education in Cloud – The Changing Face of Education*. LTEC 2016. *Communications in Computer and Information Science*, Vol. 620. Springer, Cham. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-42147-6_8

УДК 796.41

КИНЕМАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИКИ ИСПОЛНЕНИЯ БОЛЬШОГО ОБОРОТА НАЗАД НА ПЕРЕКЛАДИНЕ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ СКОРОСТНЫХ ПАРАМЕТРОВ ГИМНАСТА

Ю.В. Шевчук (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Современная техника большого оборота назад на перекладине является одним из основных базовых элементов современной спортивной гимнастики и широко используется гимнастами. Однако если структурные различия между современной и классической техниками исполнения данного элемента очевидны, то в количественном плане они разработаны недостаточно. Для решения этой проблемы необходимо исследовать кинематическую структуру современного большого оборота назад с использованием современных инструментальных методов и сравнить ее с классической. Вышеизложенное обуславливает актуальность настоящего исследования. Цель статьи – исследовать кинематическую структуру современной техники исполнения большого оборота назад на перекладине в исполнении высококвалифицированного гимнаста. С использованием видеосъемки и современного программного обеспечения определить перемещения, скорости и ускорения опорных точек четырехзвенной модели тела спортсмена, а также суставные перемещения, угловые скорости и угловые ускорения. Построить графики опорных точек и углов.

Методологию исследования составляют комплекс инструментальных методов исследования, в

частности использование видеосъемки и программного обеспечения «MaxTrack» для обработки видеоматериалов, компьютерные технологии, а также теоретический анализ и обобщение данных специальной литературы зарубежных и отечественных ученых и программных документов.

Результаты. Исследована кинематическая структура современной техники исполнения большого оборота назад на перекладине в исполнении высококвалифицированного гимнаста.

Заключение. С использованием современных инструментальных методов определены перемещения, скорости и ускорения опорных точек четырехзвенной модели тела спортсмена, суставные перемещения, угловые скорости и ускорения. Построены графики опорных точек и углов. Доказано, что современная техника обеспечивает большую максимальную скорость в нижней точке маха и создает более благоприятные скоростные и структурные условия для выполнения последующих сложных перелетов и соскоков с перекладины.

Ключевые слова: спортивная гимнастика, гимнасты, перекладина, большой оборот, современная техника, видеосъемка, программное обеспечение, кинематика, фазовая структура, анализ.

Постановка проблемы. Классический большой оборот в спортивной гимнастике в настоящее время широко используется гимнастами младших разрядов в качестве целевого элемента. Высококвалифицированными гимнастами он используется в качестве связующего и подготовительного элемента в связках и комбинациях.

Техника классического способа исполнения большого оборота назад исследована в ряде работ [Назаров 1973, с. 135; Сучилин, Шевчук 2012, с. 317; Украин 1965, с. 59–63

и др.]¹. Однако при этом в основном использовались обычные кинокамеры с низкой скоростью

¹ Бормотов А.С. Исследование теории и методики обучения сложных гимнастических упражнений, требующих высокой подвижности в суставах верхних конечностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1971. 20 с. Гавердовский Ю.К. Сложные гимнастические упражнения и обучение им: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 49 с. Назаров В.Т. Теоретическое и экспериментальное исследование программы двигательных действий в упражнениях на гимнастических снарядах (на примере перекладины): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1966. 32 с. Ипполитов Ю.А. Исследование биомеханических характеристик гимнастических упражнений и путей изменения их структуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1969. 21 с.

съемки (24 кадров / с), что давало большую погрешность измерений вследствие нестабильной лентопротяжки и фиксации пленки в фильмовом канале, а также дисторсий изображения по краям кадра. Прецизионные скоростные кинокамеры использовались в работе [Сучилин 1989, с. 15; Хасин 2013, с. 33]².

Для анализа техники была выбрана плоская механическая модель тела спортсмена, состоящая из четырех звеньев (две руки, туловище вместе с головой, два бедра и две голени вместе со стопами, соединенными идеальными плоскими шарнирами). Опорными точками модели являются проекции на плоскость съемки (боковую поверхность тела) осей, перпендикулярных плоскости съемки: продольная ось грифа (далее – кисть), ось плечевых суставов (далее – плечо), ось тазобедренных суставов (далее – бедро), ось коленных

суставов (далее – колено), ось голеностопных (далее – голеностоп). Аналогично обозначены углы в суставах. Данные представлены в пикселях.

На рис. 1–13 представлены диаграммы опорных точек модели, графики перемещений, скоростей и ускорений опорных точек, углов, угловых скоростей и угловых ускорений четырехзвенной модели гимнаста при выполнении полного оборота.

Ниже представлена временная структура исследуемого движения.

Верхнее вертикальное положение (начало) $T = 0$ ms.

Правое горизонтальное положение $T = 600$ ms.

Нижнее вертикальное положение $T = 920$ ms.

Левое горизонтальное положение $T = 1200$ ms.

Верхнее вертикальное положение (конец) $T = 1680$ ms.

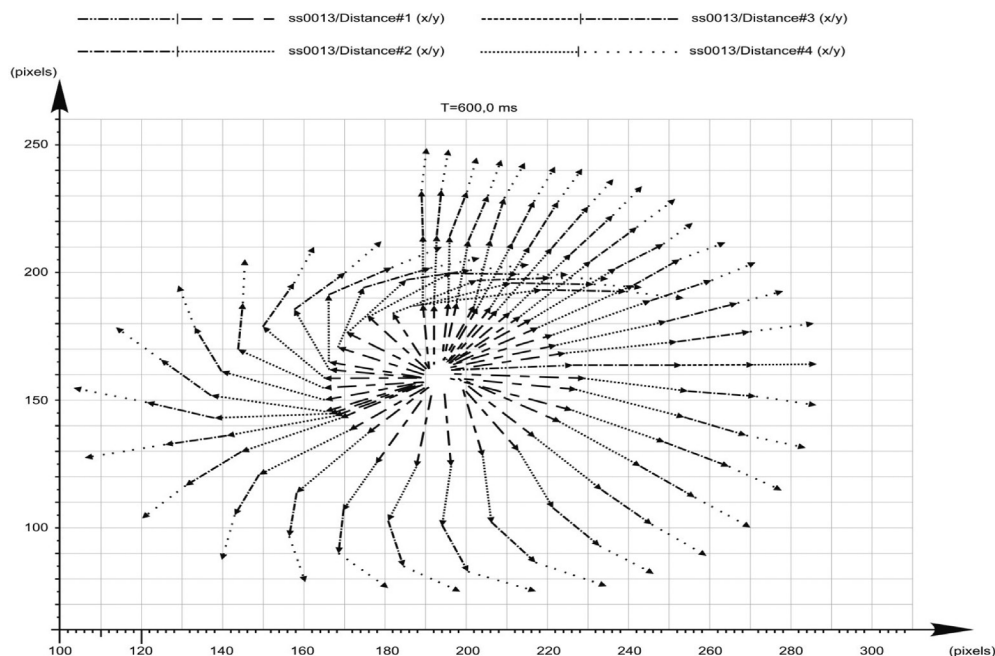


Рис. 1. XY-диаграмма полного большого оборота назад на перекладине

Fig. 1. XY-diagram of the total giant Felge backward on the crossbar

² Сучилин Н.Г. Становление и совершенствование технического мастерства в упражнениях прогрессирующей сложности: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 799 с.

Хасин Л.А. с соавт. Исследование биомеханической микроструктуры сложнокоординационных двигательных действий высшей сложности на основе высокоскоростной видеосъемки и математического моделирования и эффективная методика их формирования и совершенствования до уровня высшей спортивной результативности спортсменами высшей квалификации (отчет о НИР) / рук. Л.А. Хасин. Малаховка, 2013. 194 с. № ГР 01201374168. Инв. № 02201458725.

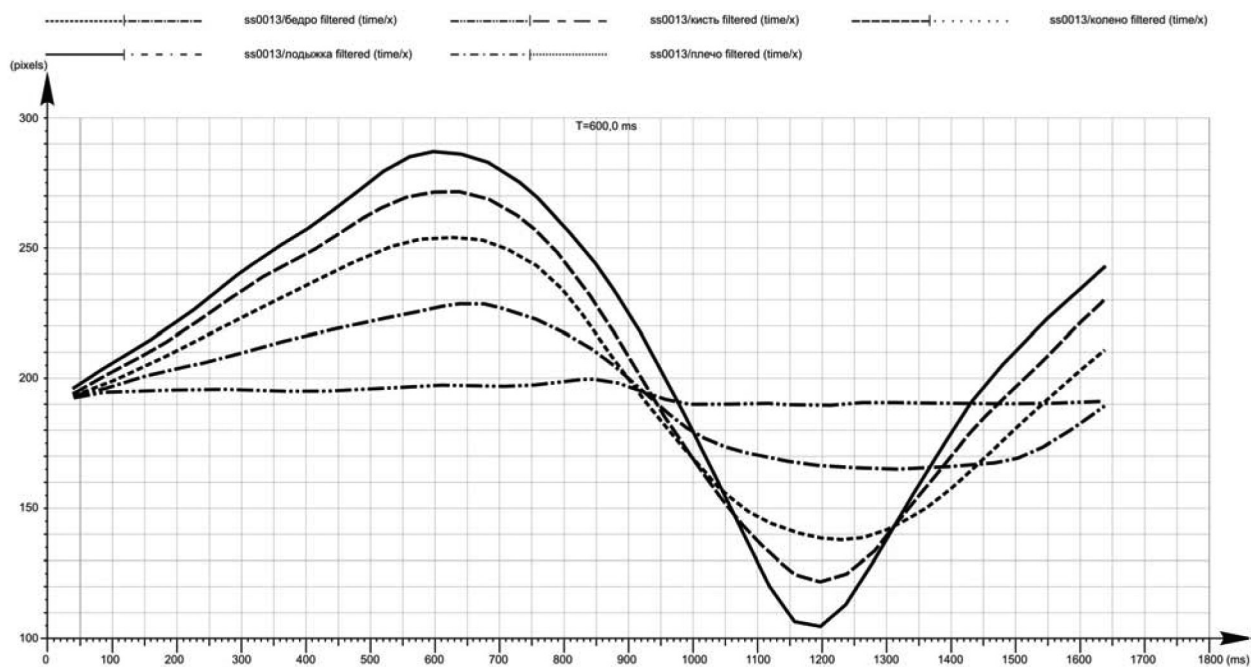


Рис. 2. Перемещение по $X(t)$. Кисть (— · — · — · —), плечо (— · — · — · —), бедро (— · — · — · —),
 колени (— · — · — · —), лодыжка (— · — · — · —)

Fig. 2. Move along $X(t)$. Hand (— · — · — · —), shoulder (— · — · — · —), thigh (— · — · — · —),
 knee (— · — · — · —), ankle (— · — · — · —)

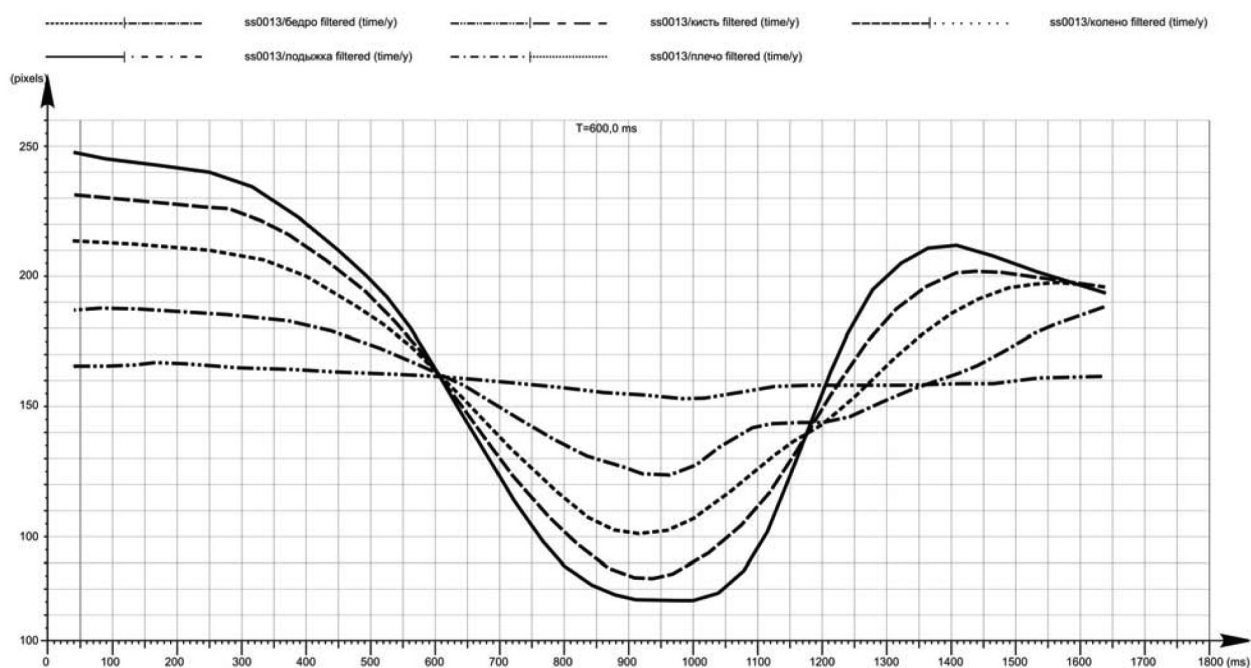


Рис. 3. Перемещение по $Y(t)$. Кисть (— · — · — · —), плечо (— · — · — · —), бедро (— · — · — · —),
 колени (— · — · — · —), лодыжка (— · — · — · —)

Fig. 3. Move along $Y(t)$. Hand (— · — · — · —), shoulder (— · — · — · —), thigh (— · — · — · —),
 knee (— · — · — · —), ankle (— · — · — · —)

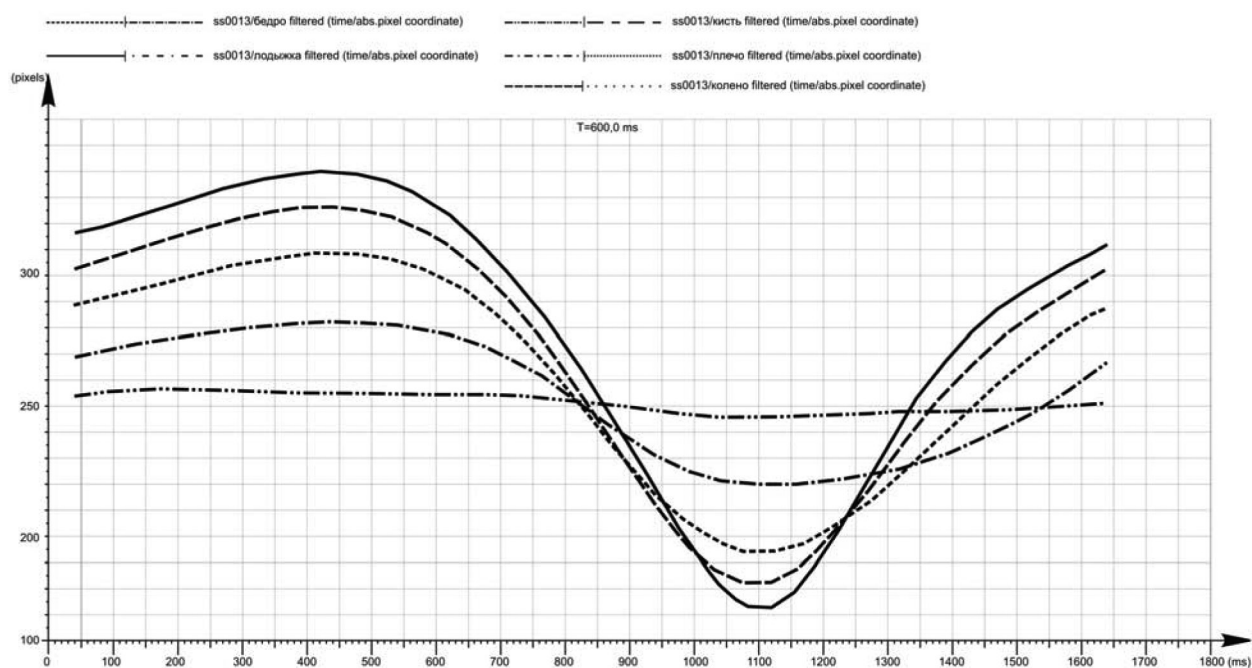


Рис. 4. Модуль перемещения. Кисть (—•••••), плечо (—•••••), бедро (—•••••), колено (—•••••), лодыжка (—•••••)

Fig. 4. Movement module. Hand (—•••••), shoulder (—•••••), thigh (—•••••), knee (—•••••), ankle (—•••••)

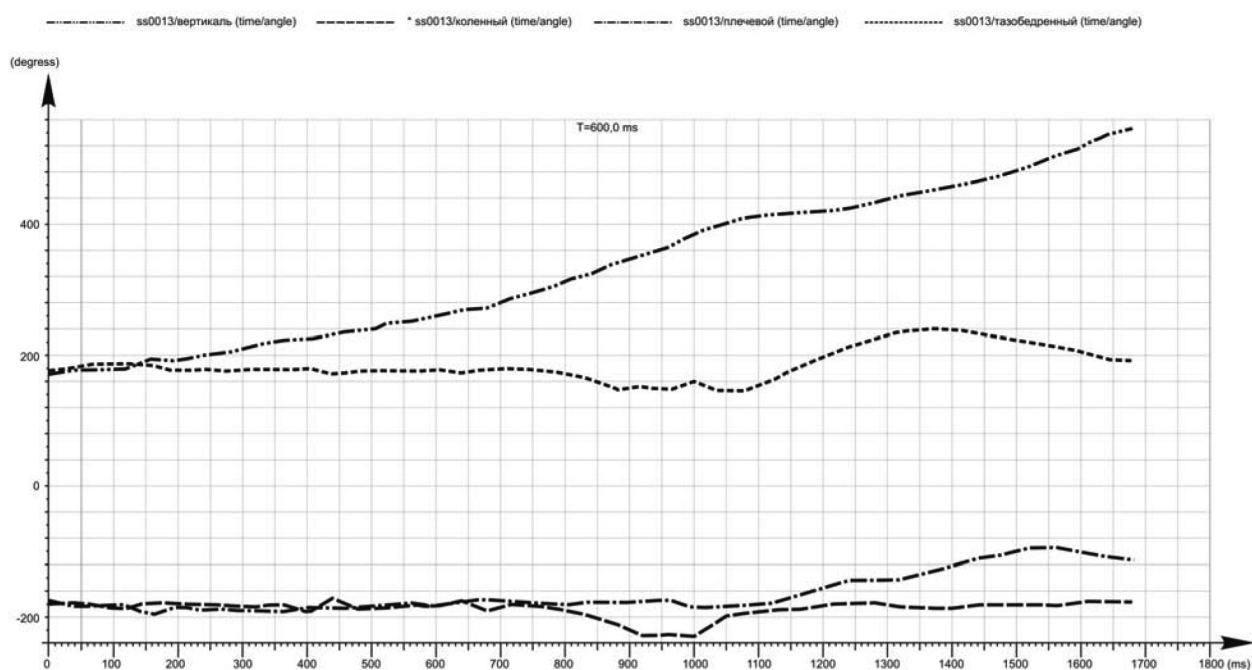


Рис. 5. Изменение величин углов. С вертикалью (—•••••), плечевой сустав (—•••••), тазобедренный сустав (—•••••), коленный сустав (—•••••)

Fig. 5. Changing the angle values. With vertical (—•••••), shoulder joint (—•••••), hip joint (—•••••), knee joint (—•••••)

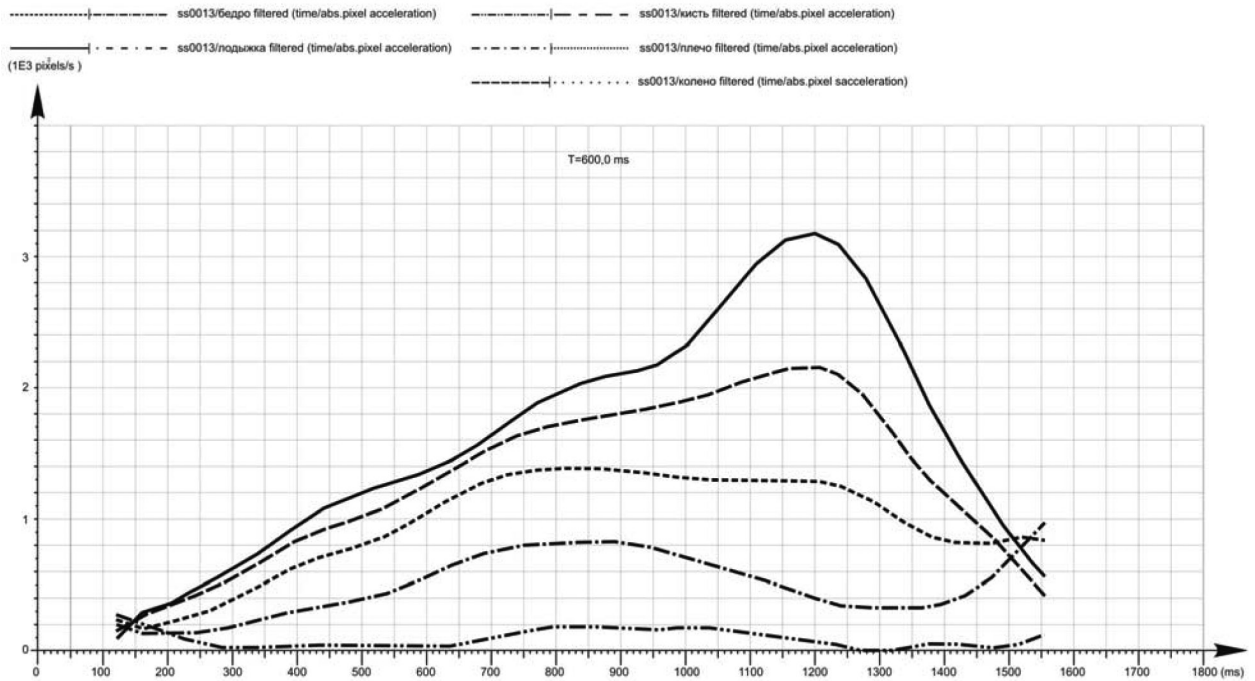


Рис. 12. Модуль ускорения. Кисть (— · — · — · —), плечо (— · — · — · —), бедро (· · · · ·), колено (— — — — —), лодыжка (—————)

Fig. 12. Acceleration Module. Hand (— · — · — · —), shoulder (— · — · — · —), thigh (· · · · ·), knee (— — — — —), ankle (—————)

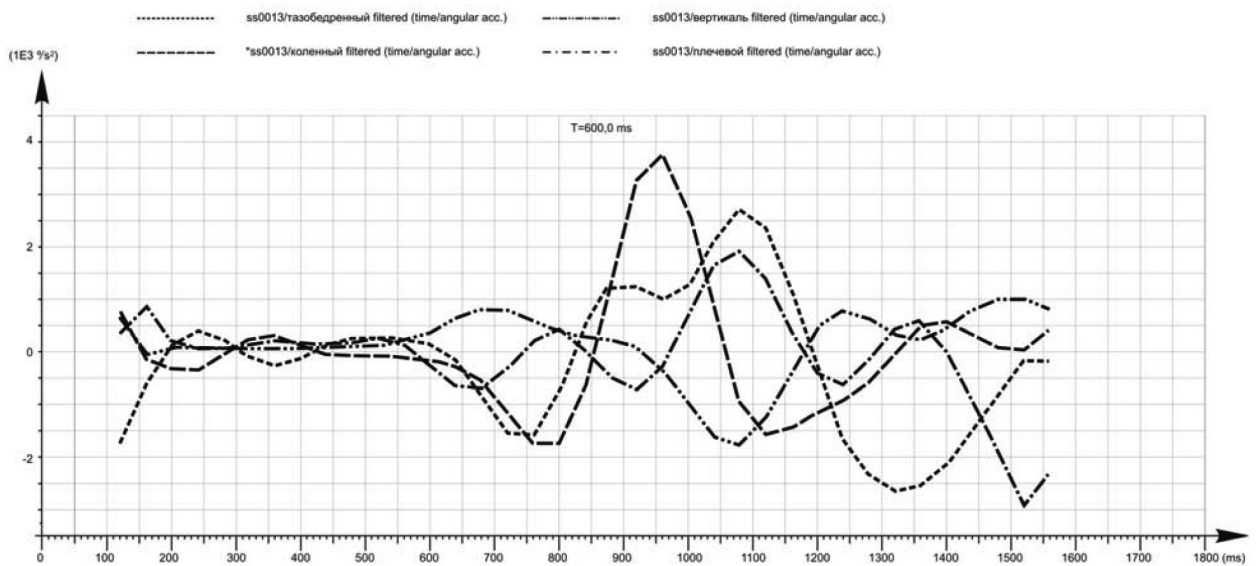


Рис. 13. Угловое ускорение. С вертикалью (— · — · — · —), плечевой сустав (— · — · — · —), тазобедренный сустав (· · · · ·), коленный сустав (— — — — —)

Fig. 13. Angular acceleration. With vertical (— · — · — · —), shoulder joint (— · — · — · —), hip joint (· · · · ·), knee joint (— — — — —)

**Результаты сравнительного анализа временной структуры
 классической и современной техники исполнения большого оборота назад на перекладине**

**Results of comparative analysis of time structure
 for classical and modern method of execution for giant Felge backward on the crossbar**

Положение тела	Классическая техника, мс	Современная техника, мс
Вертикальное вниз головой (начальное)	0.0	0,0
Горизонтальное справа	0,766	600
Вертикальное внизу	0,1120	920
Горизонтальное слева	0,1400	1200
Вертикальное вниз головой (конечное)	2160	1680

Как видно из таблицы, современная техника исполнения большого оборота назад на перекладине характеризуется меньшим временем исполнения упражнения по сравнению с классической (77,8 %), большими скоростями и ускорениями. Фазовая структура по составу в обоих случаях аналогична: разгон, замах, бросок, финал. Однако в финальной фазе современного варианта техники исполнения гимнасты

не выпрямляются в стойку на руках в верхнем положении, а проходят его в сильно согнутом в плечевых суставах положении (порядка 90°), выпрямляясь под 45° (сравн. рис. 1 и 14). На последнем рис. 14 представлена фазовая x(y)-диаграмма классического способа большого оборота назад на перекладине в исполнении высококвалифицированного гимнаста. Различия в технике очевидны.

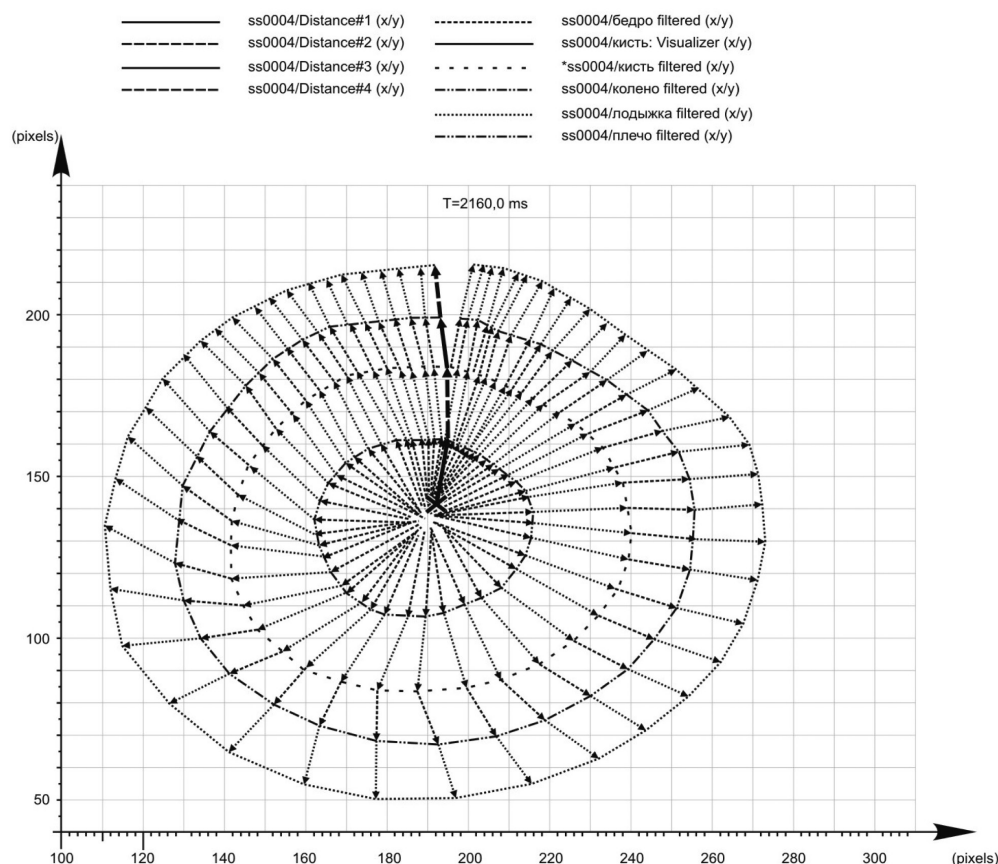


Рис. 14. Фазовая XY-диаграмма классического способа большого оборота назад на перекладине в исполнении высококвалифицированного гимнаста

Fig. 14. Phasal XY-diagram of the classical method of giant Felge backward on the bar performed by a highly skilled gymnast

Таким образом, с использованием современных инструментальных методов исследования кинематическая структура современной техники исполнения большого оборота назад на перекладине и сравнена с классической техникой в исполнении высококвалифицированного гимнаста. Выявлено, что современная техника обеспечивает большую максимальную скорость в нижней точке маха и создает более благоприятные скоростные и структурные условия для выполнения последующих сложных перелетов и соскоков с перекладины.

Библиографический список

1. Аркаев Л.Я., Сучилин Н.Г., Савельев В.С. Педагогико-биомеханический анализ техники спортивных движений на основе программно-аппаратного видеокомплекса // Теория и практика физической культуры. 1996. № 4. С. 12–20. URL: <http://lib.sportedu.ru> (дата обращения: 10.06.2019).
2. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 255 с. URL: <https://eknigi.org> (дата обращения: 13.06.2019).
3. Бранков Г. Основы биомеханики / пер. с болг. М.: Мир, 1981. 254 с. URL: <http://wikipower.ru> (дата обращения: 08.07.2019).
4. Гавердовский Ю.К. Упражнения на перекладине. М.: ФиС, 1975. 173 с. URL: <https://www.twirpx.com> (дата обращения: 15.07.2019).
5. Гавердовский Ю.К. Обучение спортивным упражнениям. М.: ФиС, 2007. 912 с. URL: <https://gym.sportedu.ru> (дата обращения: 10.06.2019).
6. Гернет М.М., Тихонов В.Н. Экспериментальное определение моментов инерции человеческого тела и его верхних и нижних конечностей // Теор. и практ. физич. культ. 1967. № 11. С. 27–30. URL: <https://www.twirpx.com> (дата обращения: 05.07.2019).
7. Гросс Х.Х. Методология педагогической кинезиологии. Тематическая терминология: учебный материал. Таллин, 1983. Ч. 1. 55 с. URL: <http://textarchive.ru> (дата обращения: 10.07.2019).
8. Донской Д.Д., Зациорский В.М. Биомеханика спорта. М.: ФиС, 1981. 143 с. URL: <https://www.twirpx.com> (дата обращения: 10.06.2019).
9. Донской Д.Д. О путях биомеханического обоснования спортивной техники // Принципиальные вопросы биомеханического анализа спортивных двигательных действий: сб. науч. тр., МОГИФК, 1986. Малаховка, 1987. С. 20–25. URL: <http://www.wikidocs.ru> (дата обращения: 10.06.2019).
10. Дударев В.Г. К вопросу повышения качества обучения сложным гимнастическим упражнениям на перекладине на основе сопряженной технической и физической подготовки // Совершенствование технической и физической подготовки в физическом воспитании: межвуз. сб. науч. тр. / Минпрос РСФСР, МОПИ им. Н.К. Крупской. М., 1985. С. 9–14. URL: <https://search.rsl.ru> (дата обращения: 16.07.2019).
11. Дьячков В.М. Исследование ведущих элементов и фаз движений и их отражение в ритме технически сложных видов спорта // Проблемы высшего спортивного мастерства: сб. науч. тр. ВНИИФК. М., 1968. С. 17–25. URL: <https://monographies.ru> (дата обращения: 16.07.2019).
12. Дьячков В.М., Сучилин Н.Г., Федяев Ю.А., Селиванова Т.Г. Основы спортивно-целевого перспективно-прогностического программирования процесса совершенствования технического мастерства высококвалифицированных спортсменов // Проблемы высшего спортивного мастерства: сб. науч. тр. ВНИИФК. М., 1980. С. 99–130. URL: <https://mirznanii.com> (дата обращения: 18.07.2019).
13. Евсеев С.П., Халилов А.А. Большой оборот назад на брусках // Гимнастика. М.: ФиС, 1984. Вып. 1. С. 25–26. URL: <http://sportlib.su> (дата обращения: 20.06.2019).
14. Евсеев С.П., Рыкунов Ю.Н. Обучение гимнастическим упражнениям с помощью технических средств управления суставными движениями // Гимнастика. М.: ФиС, 1985. Вып. 2. С. 17–22. URL: <http://sportlib.su> (дата обращения: 20.06.2019).

15. Курьеров Н.А. Фазность действий гимнаста. М.: ФиС, 1961. 121. URL: <http://www.cnorm.ru> (дата обращения: 26.06.2019).
16. Назаров В.Т. Упражнения на перекладине. М.: ФиС, 1973. 135 с. URL: <https://search.rsl.ru> (дата обращения: 03.07.2019).
17. Романовский К.Н., Уланов А.А. Большой оборот вперед в висячем положении на перекладине // Теор. и практ. физич. культ. 1969. № 3. С. 41–43. URL: <http://lib.sportedu.ru> (дата обращения: 03.07.2019).
18. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Кинетика выполнения гимнастических соскоков с перекладины // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3, т. 1: Психолого-педагогические науки. С. 159–161. URL: <http://vestnik.kspu.ru> (дата обращения: 15.07.2019).
19. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Исследование движения тела спортсмена в безопорном периоде спортивных упражнений // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Психолого-педагогические науки. 2014. № 1 (27). С. 119–126. URL: <http://vestnik.kspu.ru> (дата обращения: 15.07.2019).
20. Укран М.Л. О технической подготовке гимнастов // Теория практ. физич. культ. 1965. № 9. С. 59–63. URL: <http://lib.sportedu.ru> (дата обращения: 03.07.2019).
21. Фарфель В.С. Управление движениями в спорте. М.: ФиС, 1975. 208 с. URL: <https://search.rsl.ru> (дата обращения: 01.07.2019).
22. Цомая А.А. К эффективности использования механического моделирования пространственных и временных параметров движения при обучении большим оборотам на перекладине // Программированное обучение и применение технических средств в спортивной тренировке. Минск: Польша, 1969. С. 149–152. URL: <https://studbooks.net> (дата обращения: 19.07.2019).
23. Цомая А.А. Специальный тренажер для обучения сложным гимнастическим упражнениям на перекладине (ТЦ-2) // Приборы и методы в спортивной тренировке и эксперименте: матер. к Всерос. науч.-метод. конф. 27–31 окт. 1969 г. Л., 1969. С. 168–169. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 19.07.2019).
24. Alem N.M., Melvin J.W., Holsnein G.L. Biomechanics applications of direct linear transformation in close-range photogrammetry // Proceedings of Sixth New England Bioengineering Conference, Kingston, Rhode Island / Ed. by D. Jason. New York: Pergamon Press, 1978. P. 202–206. URL: <https://link.springer.com> (access date: 19.06.2019).
25. Angulo R.M. and Dapena J. Comparison of film and video techniques for estimating three-dimensional coordinates within a large field // International Journal of Sport Biomechanics. 1992. № 8. P. 145–151. URL: <https://ojs.ub.uni-konstanz.de> (access date: 17.06.2019).
26. Hay J.G. The Biomechanics of Sports Techniques. 2-nd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978. P. 156–161. URL: <https://link.springer.com> (access date: 14.06.2019).
27. Irwin G., Kerwin D.G. Inter-segmental coordination in progressions for the longswing on high bar // Sports Biomech. 2007. May. № 6 (2). 131–44. URL: <https://link.springer.com> (access date: 27.06.2019).
28. King A.I. A Review of Biomechanical Models // Journal of Biomechanical Engineering. 1984. No. 106 (2). P. 97–104. URL: <https://link.springer.com> (access date: 28.06.2019).

KINEMATIC STRUCTURE OF MODERN METHOD OF EXECUTION FOR GIANT FELGE BACKWARD ON THE BAR AS MEANS FOR INCREASING SPEED PARAMETERS

Yu.V. Shevchuk (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Modern method of execution for giant Felge backward on the bar is one of the basic elements of modern artistic gymnastics, and is widely used by gymnasts. However, if the structural differences between modern and classical methods of execution for this element are obvious, in quantitative terms they are not developed enough. To solve this problem, it is necessary to study the kinematic structure of the modern giant Felge backward using modern instrumental methods and compare it with the classical one. The above said proves the relevance of this study.

The purpose of this article is to explore the kinematic structure of the modern method of execution for of giant Felge backward on the bar in the performance of a highly skilled gymnast. With the use of video and modern software the study is meant to determine the movement, velocity and acceleration of the reference points of the four-link model of the athlete's body, as well as joint movement, angular velocity and angular acceleration. Reference points and angles are aimed to be identified.

The research methodology consists of a set of instrumental research methods, in particular, the use of video and software "MaxTrack" for processing video materials, computer technology, as well as theoretical analysis and synthesis of special literature data by international and Russian scientists and program documents.

Research results. The kinematic structure is studied of the modern method of execution for giant Felge backward on the crossbar performed by a highly qualified gymnast.

Conclusions. Using modern instrumental methods, movements, velocities and accelerations of reference points of the four-link model of the athlete's body, articular movements, angular velocities and accelerations are determined. Plots of control points and angles are constructed. It is proved that a modern method provides greater maximum velocity at the lower point of the swing and creates more favorable velocity and structural conditions for the implementation of subsequent complex flights and jumps from the crossbar.

Keywords: *gymnastics, gymnasts, crossbar, giant Felge backward, modern method of execution, video, software, kinematics, phase structure, analysis.*

References

1. Arkayev L.Y., Suchilin N.G., Savelyev V.S. Pedagogical and biomechanical analysis of sports movements technique on the basis of software and hardware video complex // *Teoria i praktika fizicheskoy kultury (Theory and practice of physical culture)*. 1996. No. 4. P. 12–20. URL: <http://lib.sportedu.ru> (access date: 10.06.2019).
2. Bernshtein N.A. On construction of movements. Moscow: Medgiz, 1947. 255 p. URL: <https://eknigi.org> (access date: 13.06.2019).
3. Brankov G. Fundamentals of biomechanics / Translated from Bulgarian. Moscow: Mir, 1981. 254 p. URL: <http://wikipower.ru> (access date: 08.07.2019).
4. Gaverdovskiy Yu.K. Exercises on the bar. Moscow: FiS, 1975. 173 p. URL: <https://www.twirpx.com> (access date: 15.07.2019).
5. Gaverdovskiy Yu.K. Teaching sports exercises. Moscow: FiS, 2007. 912 p. URL: <https://gym.sportedu.ru> (access date: 10.06.2019).
6. Gernet M.M., Tikhonov V.N. Experimental determination of moments of inertia for human body and its upper and lower limbs // *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury (Theory and practice of physical education)*. 1967. No. 11. P. 27–30. URL: <https://www.twirpx.com> (access date: 05.07.2019).
7. Gross H.H. Methodology of pedagogical kinesiology. Thematic terminology: educational material. Part 1. Tallinn, 1983. 55 p. URL: <http://textarchive.ru> (access date: 10.07.2019).
8. Donskoy D.D., Zatsiorskiy V.M. Biomechanics of sports. Moscow: FiS, 1981. 143 p. URL: <https://www.twirpx.com> (access date: 10.06.2019).

9. Donskoy D.D. On the ways of biomechanical rationale for sport technique. In: Fundamental issues of biomechanical analysis of sports motor actions: Collection of scientific works. Moscow: MOGIFK, 1986. Malakhovka, 1987. P. 20–25. URL: <http://www.wikidocs.ru> (access date: 10.06.2019).
10. Dudarev V.G. To the question of improving the quality of teaching complex gymnastic exercises on the bar on the basis of joint technical and physical training. In: Improvement of technical and physical preparation in physical education: interuniversity collection of scientific works. Moscow: Minpros RSFSR, MOPI im. N.K. Krupskoy, 1985. P. 9–14. URL: <https://search.rsl.ru> (access date: 16.07.2019).
11. Dyachkov V.M. Study of leading elements and phases of movements and their reflection in the rhythm of technically complex kinds of sports. In: Problems of higher sportsmanship: Collection of scientific works. Moscow: VNIIFK, 1968. P. 17–25. URL: <https://monographies.ru> (access date: 16.07.2019).
12. Dyachkov V.M., Suchilin N.G., Fedyayev Y.A., Selivanova T.G. Fundamentals of sports-targeted perspective and prognostic programming process of improving technical skills of elite athletes of the highest sports skill: Collection of scientific works. Moscow: VNIIFK, 1980. P. 99–130. URL: <https://mirznanii.com> (18.07.2019).
13. Evseyev S.P., Khalilov A.A. Giant Felge backward ago on bars // *Gimnastika (Gymnastics)*. Moscow: FIS, 1984. Is. 1. P. 25–26. URL: <http://sportlib.su> (access date: 20.06.2019).
14. Evseyev S.P., Rykunov Y.N. Teaching gymnastic exercises with the help of technical means of controlling joint movements // *Gimnastika (Gymnastics)*. Moscow: FiS, 1985. Is. 2. P. 17–22. URL: <http://sportlib.su> (access date: 20.06.2019).
15. Kurierov N.A. Power phase of gymnast actions. Moscow: FiS, 1961. 121 p. URL: <http://www.cnopm.ru> (access date: 26.06.2019).
16. Nazarov V.T. Exercises on the bar. Moscow: FiS, 1973. 135 p. URL: <https://search.rsl.ru> (access date: 03.07.2019).
17. Romanovskiy K.N., Ulanov A.A. Giant Felge forward at reverse hang on the bar // *Teoria i praktika fizicheskoy kultury (Theory and practice of physical culture)*. 1969. No. 3. P. 41–43. URL: <http://lib.sportedu.ru> (access date: 03.07.2019).
18. Suchilin N.G., Shevchuk Y.V. Kinetics of the execution of gymnastic dismounts from the crossbar // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2012. Vol. 1; Psychological and pedagogical sciences. No. 3. P. 159–161. URL: <http://vestnik.kspu.ru> (access date: 15.07.2019).
19. Suchilin N.G., Shevchuk Y.V. Study of athlete body movement in the unsupported period of sports exercises // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Psychological and pedagogical sciences*. 2014. No. 1 (27). P. 119–126. URL: <http://vestnik.kspu.ru> (access date: 15.07.2019).
20. Ukran M.L. On technical training of gymnasts // *Teoria i praktika fizicheskoy kultury (Theory and practice of physical culture)*. 1965. No. 9. P. 59–63. URL: <http://lib.sportedu.ru> (access date: 03.07.2019).
21. Farfel V.S. Managing movements in sports. M.: FiS, 1975. 208 p. URL: <https://search.rsl.ru> (access date: 01.07.2019).
22. Tsomaya A.A. On the effectiveness of the use of mechanical modeling of spatial and temporal parameters of motion in the training of giant Felge on the crossbar. In: Programmed training and the use of technical means in sports training. Minsk: Polymya, 1969. P. 149–152. URL: <https://studbooks.net> (access date: 19.07.2019).
23. Tsomaya A.A. Special simulator for training complex gymnastic exercises on the crossbar (TC-2) // *Proceedings of the All-Russia scientific and methodical conference "Devices and methods in sports training and experiment"*. 27–31 Oct. 1969. Leningrad, 1969. P. 168–169. URL: <https://cyberleninka.ru> (access date: 19.07.2019).
24. Alem N.M., Melvin J.W., Holsnein G.L. Biomechanics applications of direct linear transfor-

- mation in close-range photogrammetry. Proceedings of Sixth New England Bioengineering Conference, Kingston, Rhode Island (Edited by Jason, D.). New York: Pergamon Press, 1978. P. 202–206. URL: <https://link.springer.com> (access date: 19.06.2019).
25. Angulo R.M. and Dapena J. (1992). Comparison of film and video techniques for estimating three-dimensional coordinates within a large field // *International Journal of Sport Biomechanics*, 1992. No. 8. P. 145–151. URL: <https://ojs.ub.uni-konstanz.de> (access date: 17.06.2019).
26. Hay J.G. *The Biomechanics of Sports Techniques*. 2-nd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978. P. 156–161. URL: <https://link.springer.com> (access date: 14.06.2019).
27. Irwin G., Kerwin D.G. Inter-segmental coordination in progressions for the longswing on high bar. *Sports Biomech.* 2007 May; No. 6(2). P. 131–44. URL: <https://link.springer.com> (access date: 27.06.2019).
28. King A.I. A Review of Biomechanical Models // *Journal of Biomechanical Engineering*. 1984. No. 106 (2). P. 97–104. URL: <https://link.springer.com> (access date: 28.06.2019).

УДК 159.9

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧАСТНИКОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ «АБИЛИМПИКС»)

Л.В. Арамачева (Красноярск, Россия)

Е.Ю. Дубовик (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме оценки сформированности трудовых функций будущих психологов (на примере обучающихся КГПУ им. В.П. Астафьева – участников Национального движения «Абилимпикс»). Актуальность указанной проблемы обусловлена необходимостью поиска эффективных способов независимой оценки качества подготовки обучающихся в системе высшего образования в условиях внедрения новых образовательных стандартов (ФГОС 3++). В данной статье характеризуется один из подходов к осуществлению внешней независимой оценки качества образования и сформированности трудовых функций выпускников КГПУ им. В.П. Астафьева – будущих психологов в рамках участия в чемпионате «Абилимпикс» – конкурсе профессионального мастерства для лиц с инвалидностью. Цель статьи – проанализировать основные теоретические подходы к проблеме независимой оценки качества образования в условиях внедрения новых образовательных стандартов (ФГОС 3++) и представить подход к осуществлению внешней независимой оценки качества образования и сформированности трудовых функций будущих психологов (на примере обучающихся КГПУ им. В.П. Астафьева – участников Национального движения «Абилимпикс»).

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере высшего образования и социальной сфере, точек зрения на проблему отечественных, зарубежных ученых и описание опыта осуществления независимой оценки сформированности трудовых функций будущих психологов (на примере

обучающихся КГПУ им. В.П. Астафьева – участников Национального движения «Абилимпикс»).

Результаты. Приведен анализ основных тенденций развития современной системы высшего психолого-педагогического образования, определены актуальность и практическая значимость работы. Представлено описание подхода к осуществлению независимой оценки качества образования и сформированности трудовых функций будущих психологов (на примере обучающихся КГПУ им. В.П. Астафьева – участников Национального движения «Абилимпикс»).

Заключение. В настоящее время актуальным является вопрос о независимой оценке качества подготовки обучающихся университетов в условиях внедрения новых образовательных стандартов (ФГОС 3++). Одним из решений данного вопроса может быть оценка качества подготовки обучающихся посредством их участия в профессиональных конкурсах, которые позволяют оценить сформированность трудовых функций с позиций требований образовательного и профессионального стандартов.

В статье представлен подход к осуществлению внешней независимой оценки качества образования выпускников КГПУ им. В.П. Астафьева в рамках участия Национального движения «Абилимпикс». Данный подход может быть полезен для других образовательных организаций.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, оценка трудовых функций, будущий психолог, компетенция «Психология», Национальное движение «Абилимпикс», профессиональный конкурс для лиц с инвалидностью.

Постановка проблемы. Одной из главных задач подготовки педагогов-психологов в педагогическом университете является обеспечение образовательной организацией высокого качества образования на основе сохранения его академичности, фундаментальности и соответствия реализуемых образовательных программ (в области дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования, в сфере научных исследований) актуальным запросам общества [Дорофеев, 2005; Адольф, Савчук, 2013].

Этому вопросу в настоящее время уделяется большое внимание в любой образовательной организации [Ершова, Муллина, 2015; Антропова, 2019].

Качество образования определяется требованиями к выпускнику высшего учебного заведения, регламентированными федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по различным направлениям подготовки. В то же время образовательная траектория должна соотноситься с требованиями профессиональных стандартов, утвержденных Министерством труда, и обеспечивать освоение обучающимися профессиональных компетенций, которые позволят им успешно выполнять трудовые функции [Гафурова, Бугаева, 2009; Жарикова, 2012; Колегова, 2014].

Ключевым событием реализации государственной политики в сфере высшего образования является внедрение новых образовательных стандартов (ФГОС З++) в образовательный процесс вузов, именно эти стандарты предполагают оптимальное сопряжение компетенций образовательных и профессиональных стандартов¹. Процесс перехода на ФГОС З++ требует серьезно переосмысления системы независимой оценки качества образования и сформированности

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/news/1/3581> (дата обращения: 29.07.2019).

трудовых функций выпускников университета [Товышева, 2010; Лейбович и др., 2013; Факторович, 2014; Новое..., 2015; Прокофьева, Левина, Загребина, 2015; Тюриков и др., 2018].

В настоящее время в КГПУ им. В.П. Астафьева утверждено Положение об организации и проведении процедур оценки качества образования². Данное положение разработано в соответствии с Федеральным законом Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Уставом университета, Положением о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации аспирантов в КГПУ им. В.П. Астафьева, Положением о порядке проведения ГИА обучающихся по образовательным программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры в КГПУ им. В.П. Астафьева, Положением «О формировании фондов оценочных средств для текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся по образовательным программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в КГПУ им. В.П. Астафьева», Положением о практиках обучающихся, осваивающих образовательные программы высшего образования в КГПУ им. В.П. Астафьева, Методическими рекомендациями по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций, утвержденными Минобрнауки России, Методическими рекомендациями по разработке программ государственной итоговой аттестации выпускников в КГПУ им. В.П. Астафьева, а также другими федеральными и локальными нормативными документами.

Оценка качества образования проводится в университете в соответствии с законодательством РФ и осуществляется в следующих формах:

² Положение об организации и проведении процедур оценки качества образования в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2019/05/24/7e91a056ff9a467987c256938feb1a9c/proekt-polozheniya-ob-organizatsii-i-provedenii-protsedur-otsenki-kachestva-obra.pdf.html> (дата обращения: 29.07.2019).

внутренняя оценка качества образования и независимая оценка качества образования [Селезнева, 2009; Тovyшева, 2010; Столбова, Данилов, 2012; Тюриков и др., 2018].

Независимая оценка качества образования представляет собой оценочную процедуру, осуществляемую в отношении деятельности образовательных организаций и реализуемых ими образовательных программ в целях определения соответствия предоставляемого образования потребностям потребителей образовательных услуг (обучающихся по соответствующим образовательным программам); юридических лиц (самой образовательной организации) в части определения качества реализации образовательных программ, необходимых корректировок этих программ по итогам экспертизы; учредителя, общественных объединений и др.³

Анализ имеющегося опыта обозначил дефицит эффективных механизмов независимой оценки качества образования, отвечающих современным вызовам: высоким требованиям к прозрачности, объективности данной процедуры, учету требований к квалификации выпускников со стороны работодателей, соответствию ожиданиям прямых потребителей образовательных услуг.

Особую проблему в данном контексте представляет оценка качества образования выпускников университета – будущих психологов. Известно, что работа психолога, относясь к сфере «человек-человек», является одной из творческих профессий, поэтому эффективность этой деятельности с трудом поддается унификации и оценке. Отсутствие стандартных критериев оценки деятельности педагога-психолога обуславливает неадекватность ожиданий относительно его профессиональной деятельности в образовательном учреждении и нередко приводит к разочарованию молодого специалиста в данной профессии.

³ Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 21.07.2014) от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 29.07.2019).

С другой стороны, известно, что работа педагога-психолога включает следующие виды деятельности: диагностическая, просветительская, коррекционно-развивающая, профилактическая, консультативная. Данные виды деятельности представлены в работе психолога в различных сочетаниях и вариациях. Их соотношение зависит как от запроса конкретной образовательной организации с его специфическими задачами, так и от индивидуальных особенностей психолога, его личностных качеств. Результативность деятельности специалиста в конечном итоге зависит от уровня его профессиональной компетентности. Понятие «компетентность» – степень соответствия требованиям профессии – определяется как сочетание психических качеств, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции.

В данной статье представим подход к осуществлению независимой оценки качества образования и сформированности трудовых функций выпускников КГПУ им. В.П. Астафьева – будущих психологов в рамках участия в чемпионате «Абилимпикс» – конкурсе профессионального мастерства для лиц с инвалидностью⁴.

Следует отметить, что Национальное движение «Абилимпикс» на сегодняшний день является одним из эффективных способов помочь людям с инвалидностью реализовать в профессиональном плане⁵.

В Красноярском крае с 2017 г. проводится региональный чемпионат «Абилимпикс» с целью повышения мотивации лиц с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному становлению и создания новой системы популяризации трудовых навыков инвалидов среди работодателей.

⁴ Профессиональный стандарт «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 29.07.2019).

⁵ Концепция проведения конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» на 2017–2020 гг. [Электронный ресурс]. URL: http://oreluniver.ru/public/file/dostup/abilympics/Kontseptsia_Abilimpix.pdf.html (дата обращения: 29.07.2019).

В октябре 2017 г. обучающиеся (участники) и преподаватели (эксперты) КГПУ им. В.П. Астафьева впервые приняли участие в Региональном отборочном этапе Национального чемпионата «Абилимпикс» в Красноярском крае по компетенции «Психология» в категории участников «Специалисты и студенты».

Участниками чемпионата стали обучающиеся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование трех подразделений КГПУ им. В.П. Астафьева: института психолого-педагогического образования, института социально-гуманитарных технологий, факультета начальных классов, имеющие инвалидность.

В состав экспертного сообщества по компетенции «Психология» вошли не только преподаватели университета, но и работодатели (руководители образовательных и социальных организаций), а также представители работодателей – работники указанных организаций. Все эксперты прошли обязательные курсы повышения квалификации по программе «Содержа-

тельно-методические и технологические основы экспертирования конкурсов профессионального мастерства людей с инвалидностью», организованные Центром движения «Абилимпикс» Красноярского края [Booth, Ainscow, 2002; Богданова, 2015; Ахметова, 2017].

В течение 2017–2019 гг. в Красноярском крае состоялось три региональных чемпионата «Абилимпикс», в рамках которых осуществлялась оценка трудовых действий участников по компетенции «Психология».

Согласно правилам чемпионата техническое задание по компетенции, разработанное экспертами, ежегодно обновляется (вносятся изменения на 30 %), также актуализируются критерии оценки трудовых функций.

В качестве примера приведем описание конкурсного задания по компетенции «Психология» для участников регионального чемпионата «Абилимпикс», состоявшегося в мае 2019 г. Данное конкурсное задание позволяет оценить отдельные трудовые функции педагога-психолога.

Таблица 1

Формат и структура конкурсного задания

Table 1

Format and structure of a competition task

Модуль	Конкурсное задание	Используемые средства и формы работы
1	2	3
Модуль 1. Трудовая функция «Психологическое просвещение»	<p>Разработать и провести интерактивный семинар для родителей с учетом заданной проблематики. Примерная структура интерактивного семинара</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ориентировочный блок. Дать представление о базовых понятиях обсуждаемой проблемы, ее актуальности (рекомендуемое время 5 мин). 2. Диагностический блок. Провести мини-диагностику (экспресс-диагностику) родителей (рекомендуемое время 5 мин). 3. Дискуссионный блок. Организовать дискуссию по обсуждаемой проблеме (по вопросам) (рекомендуемое время 3 мин). 4. Практический блок. Провести психологическое упражнение (игру) для закрепления полученных знаний (рекомендуемое время 5 мин). 5. Рефлексивный блок. Продумать и организовать форму рефлексии с родителями (рекомендуемое время 2 мин) 	<p>Средства:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вербальные (беседа, лекция); – наглядные (плакат, буклет, памятка); – интерактивные <p>Формы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – индивидуальная; – групповая

Окончание табл. 1

1	2	3
<p>Модуль 2. Трудовая функция «Психологическая профилактика»</p>	<p>Подготовить (домашнее задание) и провести тренинговое занятие для детей или обучающихся школы.</p> <p>Проведение тренингового занятия с целью сохранения, укрепления, улучшения психологического здоровья; противодействие стрессовым влияниям.</p> <p>Продемонстрировать элементы тренинга с волонтерами</p>	<p>С использованием следующих форм работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – информирование; – методы активного социально-психологического активного обучения; – обучение социально-важным навыкам
<p>Модуль 3. Трудовая функция «Психодиагностика»</p>	<p>Предлагаются ситуационные задачи с описанием консультативных случаев</p> <p>Например, в консультацию обратились родители мальчика 9 лет с жалобой на отказ посещать школу. В первом классе ребенок посещал частную школу с небольшими классами и специальной «развивающей программой». Во втором классе родители развелись и мама с сыном переехали, что и стало причиной перевода ребенка в обычную общеобразовательную школу. Мама не хотела этого, но ребенок очень уставал от дороги. Ребенок раньше учился хорошо, но в последнее время в школу ходит 1–2 раза в неделю, отказывается делать уроки. Возникла реальная угроза, что мальчик будет не аттестован за учебный год. Когда ребенок отказывается идти в школу – говорит, что он устал, хочет спать, ему не хочется, не интересно, – мать, хотя и уговаривает его, но идти в школу силовыми методами не принуждает. Запрос: что делать, как уговорить ребенка ходить в школу либо, может быть, выбрать форму «экстерната»?</p> <p>Ваши предположения о причинах отказа мальчика ходить в школу. План психологического обследования и разработка психолого-педагогических рекомендаций.</p> <p>Задание</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ответить на вопросы ситуационной задачи. 2. Представить перечень диагностического инструментария, адекватный случаю (не меньше 5 диагностических методов / методик). 3. Разработать психолого-педагогические рекомендации исходя из содержания ситуационной задачи 	<p>Комплекс кейс-заданий ориентирован на дошкольный и младший школьный возраст</p>
<p>Модуль 4. Трудовая функция «Психологическая коррекция»</p>	<p>Сделать подбор игр (упражнений) в количестве 7 шт., направленных на коррекцию одной из личностных сфер:</p> <ul style="list-style-type: none"> – эмоционально-волевой; – познавательной; – мотивационно-потребностной; – межличностные взаимодействия со сверстниками. <p>Сделать описание:</p> <ul style="list-style-type: none"> – название игр (упражнений); – цель игры (упражнения); – обоснование необходимости использования подбора игр (упражнений) 	<p>Использовать формы коррекционной работы с детьми или обучающимися школы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – индивидуальную; – групповую

Каждое задание имеет критерии объективной (O) и субъективной (S) оценки и количество выставляемых баллов (общее количество баллов по всем критериям оценки составляет 100).

Таблица 2

Количество баллов по оценке конкурсного задания

Table 2

Number of points for the evaluation of a competition task

Компетенция «Психология»		Сумма баллов по видам оценки		
Модуль	Название модуля / трудовой функции	объективные	субъективные	общая сумма
1	Психологическое просвещение	19	11	30
2	Психологическая профилактика	15	9	24
3	Психодиагностика	11	15	26
4	Психологическая коррекция	15	5	20
Итого		60	40	100

Каждый эксперт получает лист, в котором в ходе наблюдения за деятельностью оценивает сформированность функций участников. Таким образом, на конкурсе реализуется формат ассесмент центра.

Таблица 3

Критерии оценки конкурсного задания

Table 3

Evaluation criteria for a competition task

<i>Модуль 1. Трудовая функция «Психологическое просвещение»</i>		
Аспект оценки (объективная / субъективная)	Критерии	Максимальные баллы
1	2	3
O	Соблюдение правил конкурса	1
O	Умение устанавливать контакт с субъектом (субъектами) образовательного процесса	1
O	Соответствие содержания работы обсуждаемой проблеме	2
O	Умение вести дискуссию	1
O	Владение навыками убеждения	1
O	Этика общения	1
O	Наличие наглядности (содержательность, эстетичность, доступность)	3
O	Наличие интерактивности	1
O	Системность, интегрированность представленной информации	1
O	Индивидуальный стиль деятельности	1
O	Наличие блоков интерактивного семинара (ориентировочный, диагностический, дискуссионный, практический, рефлексивный)	5
S	Культура речи (грамотность, логичность, убедительность, выразительность)	3
S	Популяризация психологических знаний (способность донести психологические знания до «неподготовленного слушателя»)	3
S	Творческий подход к организации психологического просвещения	3
S	Заинтересованность участников интерактивного семинара	2
<i>Модуль 2. Трудовая функция «Психологическая профилактика»</i>		
O	Соблюдение правил конкурса	1
O	Направленность содержания занятия с элементами тренинга на сохранение, укрепление, улучшение психологического здоровья обучающихся	3

Окончание табл. 1

1	2	3
О	Наличие рекомендаций	1
О	Использование элементов диагностики или самодиагностики	1
О	Наличие мотивообразования (появление интереса, установка на его удовлетворение)	1
О	Стимуляция активности обучающихся	1
О	Динамика занятия с элементами тренинга	1
О	Применение психотехнических игр или упражнений	1
О	Последовательность этапов занятия с элементами тренинга	1
О	Самовыражение обучающихся	1
О	Соблюдение правил занятия с элементами тренинга	1
О	Четкая инструкция к заданиям	1
О	Наличие содержательной взаимосвязи между играми или упражнениями	1
О	Социально-психологический климат в группе	1
S	Проявление гибкости в выборе директивных или недирективных техник воздействия	3
S	Включенность обучающихся в тренинговое занятие	3
S	Сформированность коммуникативной культуры	3
<i>Модуль 3. Трудовая функция «Психодиагностика»</i>		
О	Соблюдение правил конкурса	1
О	Подбор диагностического инструментария адекватно консультативному случаю	5
О	Включение в перечень стандартизированного диагностического инструментария	1
О	Наличие гипотезы о причинах конкретного случая	1
О	Адресность психолого-педагогических рекомендаций (родители, педагоги)	2
О	Индивидуальный подход при составлении психолого-педагогических рекомендаций	1
S	Общее впечатление	3
S	Обоснованность психолого-педагогических рекомендаций	3
S	Доступность психолого-педагогических рекомендаций	3
S	Конкретность психолого-педагогических рекомендаций	3
S	Выполнимость психолого-педагогических рекомендаций	3
<i>Модуль 4. Трудовая функция «Психологическая коррекция»</i>		
О	Соблюдение правил конкурса	1
О	Отсутствие ошибок в подборе игры (упражнений)	1
О	Соответствие содержания подобранных игр (упражнений) заданной личностной сфере	7
О	Учет возрастных особенностей	1
О	Наличие обоснования подбора игр (упражнений) и его аргументированность	2
О	Самостоятельность подбора игр (упражнений)	1
О	Отсутствие грамматических ошибок	2
S	Оформление задания	2
S	Наличие в играх (упражнениях) развивающего потенциала	3

Заключение. В статье обоснован подход к оценке сформированности трудовых функций будущих психологов (на примере обучающихся КГПУ им. В.П. Астафьева – участников национального движения «Абилимпикс») и условия его реализации. Представленный подход отвечает требованиям прозрачности, гибкости, комплексно-

сти данной процедуры, позволяет изучать как объективные показатели качества образования выпускников, так и мнения непосредственно заинтересованных групп и участников образовательного процесса (в том числе работодателей и представителей работодателей), следовательно, обеспечивает соответствие уровня подготовки

выпускников требованиям федерального государственного стандарта высшего образования (ФГОС 3++) и профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденного Министерством труда, что является на сегодня необходимым условием обеспечения высокого качества психолого-педагогического образования.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. Красноярск, 2013. 428 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22868686> (дата обращения: 29.07.2019).
2. Антропова О.А. Основные тенденции развития образования в странах Европейского союза: Общие ценности, подходы и требования к реализации образовательного процесса // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 9–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37278547> (дата обращения: 03.08.2019).
3. Ахметова Д. Инклюзивная культура общества как результат реализации инклюзивной политики и практики // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. С.В. Алёхина. М.: МГППУ, 2017. 512 с. URL: http://www.nngasu.ru/inv_i_ovz/students/inc_obr_preemstv.pdf (дата обращения: 29.07.2019).
4. Богданова Е.В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etika-obscheniyas-lyudmi-s-ogranicheniyami-zdorovya-kaksostavlyayuschaya-inklyuzivnoy-kultury/> (дата обращения: 29.07.2019).
5. Гафурова Н.В., Бугаева Т.П. Воспитательный процесс в вузе как система // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 102–103. URL: <http://vovr.ru/upload/6-09.pdf> (дата обращения: 29.07.2019).
6. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 30–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnostkak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya-1> (дата обращения: 29.07.2019).
7. Ершова О.В., Муллина Э.Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 9. С. 133–136. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35138> (дата обращения: 29.07.2019).
8. Жарикова И.Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза при обучении по стандартам третьего поколения и методика их оценки // Инновации в науке: сб. ст. по матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012. С. 79–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17901518> (дата обращения: 03.08.2019).
9. Колегова Е.Д. О планировании результатов обучения в рамках компетентностно-ориентированных основных образовательных программ // Научный диалог. 2014. № 2 (26): Педагогика. С. 91–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21278901> (дата обращения: 03.08.2019).
10. Лейбович А.Н., Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю. Профессиональные стандарты как инструменты сопряжения деятельности системы профессионального образования с требованиями рынка труда // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. 2013. № 7. 72 с. URL: <http://elib.pstu.ru/Record/RUPSTUbooks172162> (дата обращения: 03.08.2019).
11. Новое в проектировании содержания образовательной подготовки бакалавров и магистров // Управление образовательным процессом в современном вузе: высшее образование для развития региона: матер. VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество:

- история и перспективы развития» / О.В. Груздева, А.С. Ковалев, Л.В. Доманецкая, О.М. Вербианова, Е.Ю. Дубовик; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 33–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26305539> (дата обращения: 03.08.2019).
12. Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Загребина Е.И. Диагностика формирования компетенций студентов в вузе // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–4. С. 797–801. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23107074> (дата обращения: 03.08.2019).
 13. Селезнева Н.А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 3–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-k-rezultatam-obrazovaniya> (дата обращения: 03.08.2019).
 14. Столбова И.Д., Данилов А.Н. Инструментарий оценивания результатов образования при компетентностном подходе // Стандарты и мониторинг образования. 2012. № 4. С. 24–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17844562> (дата обращения: 03.08.2019).
 15. Тovyшева И.З. Внешняя оценка качества образовательных услуг учреждений высшего профессионального образования как основа целостной общероссийской системы оценки качества образования // КЭ. 2010. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnyaya-otsenka-kachestva-obrazovatelnyh-uslug-uchrezhdeniy-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-kak-osnova-tselostnoy-obsherossiyskoy-sistemy-otsenki-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 29.07.2019).
 16. Тюриков А.Г., Боровинских О.С., Голубева К.А., Кунижева Д.А. Формирование системы внутренней и внешней независимой оценки качества образовательных услуг в вузе // Власть. 2018. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-vnutrenney-i-vneshney-nezavisimoy-otsenki-kachestva-obrazovatelnyh-uslug-v-vuze> (дата обращения: 29.07.2019).
 17. Факторович А.А. Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов. М.: Перо, 2014. 53 с. URL: https://isu.ru/ru/about/license/docs/__1_05vn.pdf (дата обращения: 03.08.2019).
 18. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 102 p. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (дата обращения: 20.03.2019).
 19. Social Security in Japan. Chapter 8. Policy for people with disabilities. Tokyo: National Institute of Population and Social Security Research, 2014. URL: http://www.ipss.go.jp/s-info/e/ssj2014/pdf/08_Ssj2014.pdf

COMPETENCY-BASED APPROACH TO ASSESSMENT OF DEVELOPMENT LEVEL IN LABOR FUNCTIONS AMONG STUDENTS, FUTURE PSYCHOLOGISTS (ON THE EXAMPLE OF MEMBERS OF THE NATIONAL MOVEMENT «ABILYMPICS»)

L.V. Aramacheva (Krasnoyarsk, Russia)

E.Yu. Dubovik (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem and purpose of the article.

The article is devoted to the problem of assessing the formation of labor functions of future psychologists – members of the National Movement “Abilympics” (on the example of the students from the Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University (Astafiev KSPU)). The relevance of this problem is due to the need to find effective ways to independently assess the quality of training of students in higher education in the context of the introduction of new educational standards (Federal Educational Standard 3++). This article describes one of the approaches to the implementation of external independent evaluation of the quality of education and formation of labor functions of the Astafiev KSPU graduates (future psychologists), in the framework of participation in the Championship “Abilympics” (competition of professional skills for persons with disabilities). The purpose of the article is to analyze the main theoretical approaches to the problem of independent evaluation of the quality of education in the context of the introduction of new educational standards (FES 3++) and to present an approach to the implementation of external independent evaluation of the quality of education and formation of labor functions of future psychologists – members of the National Movement “Abilympics” (on the example of the Astafiev KSPU students).

The methodology of the study is analysis and generalization of legal documents in the field of higher education and social sphere, points of view on the problem of Russian and foreign scientists and experience in the im-

plementation of an independent assessment of the formation of labor functions for future psychologists – members of the National Movement “Abilympics” (on the example of the Astafiev KSPU students).

Research results. The analysis of the main trends in the development of the modern system of higher psychological and pedagogical education is given, the relevance and practical significance of the work are determined. The description of the approach to the implementation of an independent assessment of the quality of education and formation of labor functions for future psychologists – members of the National Movement “Abilympics” (on the example of the Astafiev KSPU students).

Conclusion. Currently, the issue of independent assessment of the quality of training of universities in the context of the introduction of new educational standards (FES 3++) is relevant. One of the solutions to this issue can be the assessment of the quality of training of students through their participation in professional competitions, which allow assessing the formation of labor functions from the standpoint of the requirements of educational and professional standards. The article presents an approach to the implementation of external independent assessment of the quality of education of the Astafiev KSPU graduates in the framework of participation at the National Movement “Abilympics”. This approach can be useful for other educational organizations.

Keywords: *professional standard, assessment of labor functions, future teachers-psychologists, competence “Psychology”, National Movement “Abilympics”, professional competition for persons with disabilities.*

References

1. Adolf V.A., Savchuk A.N. Forecasting of formation of professional competence for graduates of higher educational institutions: monograph. Krasnoyarsk, 2013. 428 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22868686>
2. Antropova O.A. Main trends of education development in the countries of the European Union: Common values, approaches and requirements for the implementation of the educational process // *Pedagogika i psikhologia obrazovaniya* (Pedagogy and psychology of education). 2019. No. 1. P. 9–15 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37278547>
3. Akhmetova D. Inclusive culture of society as a result of the implementation of inclusive poli-

- cies and practices. In: Proceedings of the IV International scientific and practical conference “Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice” / chief editor S.V. Alyokhina. Moscow: MGPPU, 2017. 512 p. URL: http://www.nngasu.ru/inv_i_ovz/students/inc_obr_preemstv.pdf
4. Bogdanova E.V. Ethics of communication with people with disabilities as a component of inclusive culture // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova (N.A. Nekrasov KSU Bulletin). 2015. Vol. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etika-obshcheniyas-lyudmi-s-ogranicheniyami-zdorovya-kaksostavlyayuschaya-inklyuzivnoy-kultury>
 5. Gafurova N.V., Bugayeva T.P. Educational process at the University as a system // Vyshee obrazovanie v Rossii (Higher education in Russia). 2009. No. 6. P. 102–103. URL: <http://vovr.ru/upload/6-09.pdf>
 6. Dorofeyev A. Professional competence as an indicator of the quality of education // Vyshee obrazovanie v Rossii (Higher education in Russia). 2005. No. 4. P. 30–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnostkak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya-1>
 7. Ershova O.V., Mullina E.R. Formation of professional competences of students, ensuring competitiveness in the labor market // Sovremennye naukoymkie tekhnologii (Modern science-intensive technologies). 2015. No. 9. P. 133–136. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35138>
 8. Zharikova I.Yu. Formation of professional competences of University students in training according to the standards of the third generation and methods of their evaluation. In: Proceedings of the IX International scientific and practical conference “Innovations in science”. Novosibirsk: SibAK, 2012. P. 79–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17901518>.
 9. Kolegova E.D. On planning of learning outcomes in the framework of competence-oriented basic educational programs // Nauchnyy dialog (Scientific dialogue). 2014. No. 2 (26): Pedagogy. P. 91–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21278901>.
 10. Leibovich A.N., Blinov V.I., Batrova O.F., Eseni-na E.Yu. Professional standards as tools for combining the activities of the vocational educational system with the requirements of the labor market // Analiticheskie obzory po osnovnym napravleniyam razvitiya vysshego obrazovaniya (Analytical reviews on the main directions of higher education development). 2013. No. 7. 72 p. URL: <http://elib.pstu.ru/Record/RUPSTUbooks172162>
 11. Gruzdeva O.V., Kovalev A.S., Domanetskaya L.V., Verbianova O.M., Dubovik E.U. New in the design of the content of educational training for bachelors and masters. In: Proceedings of the VII all-Russian scientific and practical conference with international participation “Management of the educational process in a modern University: higher education for the development of the region” held in the framework of the IV International scientific and educational forum “Man, family and society: history and prospects of development”. The Ministry of education and science of the Russian Federation; Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University. 2015. P. 33–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26305539>
 12. Prokofieva E.N., Levina E.Yu., Zagrebina E.I. Diagnostics of formation of competences of students in higher education // Fundamentalnye issledovaniya (Fundamental research). 2015. No. 2–4. P. 797–801. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23107074>
 13. Selezneva N.A. Problem of implementation of the competence approach to the results of education // Vyshee obrazovanie v Rossii (Higher education in Russia). 2009. No. 8. P. 3–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-k-rezultatam-obrazovaniya>
 14. Stolbova I.D., Danilov A.N. Tools for evaluating the results of education in the competence approach // Standarty i monitoring obrazovaniya (Standards and monitoring of education). 2012. No. 4. P. 24–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17844562>

15. Tovysheva I.Z. External evaluation of quality of educational services offered in institutions of higher professional education as a basis for coherent, nationwide system of educational quality assessment // *Kreativnaya ekonomika (Creative economy)*. 2010. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnyaya-otsenka-kachestva-obrazovatelnyh-uslug-uchrezhdeniy-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-kak-osnova-tselostnoy>
16. Tyurikov A.G., Borovinskikh O.S., Golubeva K.A., Kunizheva D.A. Formation of the system of internal and independent external quality assessment of educational services in higher education // *Vlast (Government)*. 2018. No. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-vnutrenney-i-vneshney-nezavisimoy-otsenki-kachestva-obrazovatelnyh-uslug-v-vuze>
17. Faktorovich A.A. Methodical recommendations on development of professional educational programs taking into account requirements of professional standards. Moscow: Pero, 2014. 53 p. URL: https://isu.ru/ru/about/license/docs/___1_05vn.pdf
18. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. 102 p. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
19. Social Security in Japan. Chapter 8. Policy for people with disabilities. Tokyo, National Institute of Population and Social Security Research. 2014. URL: http://www.ipss.go.jp/s-info/e/ssj2014/pdf/08_SJ2014.pdf

УДК 159.96

СОВРЕМЕННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО: ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

В.А. Ковалевский (Красноярск, Россия)

Ю.Ю. Бочарова (Красноярск, Россия)

Л.А. Новопашина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Авторы изучают современные социальные представления о родительстве. Фиксируется большое количество исследований, связанных с родительством, при этом практически отсутствуют исследования, посвященные изучению социальных представлений современных родителей. Цель статьи – описать семантическое ядро представлений современных родителей о родительстве.

Методологию исследования составляют концепция социальных представлений С. Московичи и обобщенные исследования отечественных и зарубежных ученых (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, Е.Ю. Артемьева, Л.Г. Почебут, Ж.К. Абрик, П. Вержес).

Результаты. Анализ результатов показывает, что семантическое ядро составляют представления о роли родителей, в том числе матери и отца, главных задачах родителей, чувствах и эмоциях, связан-

ных с родительством, приемлемом для роли родителя в поведении. Следует отметить, что в своем ядре эти представления тяготеют к традиционному для России пониманию родительства и отражают некоторую модель «идеального родителя» как воспитателя. При этом достаточно «новым» для российского менталитета можно считать представление о праве родителей на собственную жизнь, не подчиненную задачам воспитания ребенка.

Заключение. Результаты исследования позволяют внести вклад в оформление общей системы знаний и получить данные, которые имеют особую практическую значимость для разработки и реализации образовательных программ подготовки педагогов. Знание социальных представлений современного родительства позволяет развернуть просвещение родителей, адекватное их особенностям и потребностям.

Ключевые слова: родительство, социальные представления, семантическое ядро.

Постановка проблемы. Длительное время тема родительства разрабатывалась в рамках разных дисциплинарных направлений, представляя интерес для психологов, педагогов, социологов, антропологов, этнографов, философов, демографов, медиков, историков. Ведущее значение во взаимодействии предметных подходов, как правило, придавалось педагогике и психологии. При таком подходе, когда комплекс проблем сводится к коррекционному полю психолого-педагогических практик, родительство практически отождествляется с воспитанием.

Между тем современное знание показывает, что в разных культурах существуют свои представления о родительской роли и, соответственно, практики, реализующие эту роль. Эти

представления и практики изменяются во времени в рамках одного общества (Авдеева).

Трансформации, произошедшие в мире и России за последние 20–30 лет, ставят под вопрос актуальность наработанных подходов и требуют получения новых знаний о современном родительстве, заставляют нас пересмотреть некоторые из самых основных убеждений нашей культуры о родительстве, фокусируясь именно на родительстве, а не на воспитании.

Цель статьи – выявить и описать семантическое ядро представлений современных родителей о родительстве, тем самым внести вклад в оформление общей системы знаний и получить данные, адекватные современным представлениям о родительстве.

Методологию исследования составляют концепция социальных представлений С. Московичи и обобщенные исследования отечественных и зарубежных ученых (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, Е.Ю. Артемьева, Л.Г. Почебут, Ж.К. Абрик, П. Вержес).

Особой трудностью в изучении феномена родительства является необходимость получать информацию, которая затрагивает глубокие пласты личности. В силу того что решение данной задачи мы видим через реконструкцию системы детальных представлений каждого родителя за счет реконструкции личностных смыслов и индивидуальных значений при минимализации проявлений социальной желательности, в качестве основного метода в исследовании используем проективный метод. Проективный метод – это средство изучения путей и способов организации индивидом своего физического и социального опыта, субъективных представлений о себе и своем социальном окружении.

С. Московичи определяет социальные представления как «способы интерпретации и осмысления повседневной реальности, определенная форма социального познания, предполагающая когнитивную активность индивидов и групп» [Московичи, 1995]. В самом общем смысле социальные представления состоят из когнитивных и социальных компонентов. Формирование социальных представлений происходит в обыденной жизни с целью объяснения существующей реальности. В создании социальных представлений принимает участие прошлый опыт индивида, опыт социальной группы, к которой он принадлежит. Изучая структуру, Г.М. Андреева выделяет три измерения социальных представлений: информация (сумма знаний об объекте), поле представления (включает все разнообразие его содержания, все его свойства, организованные в иерархическую систему) и аттитюд (установка, которая определяет действия и высказывания относительно объекта представления) [Андреева, 2009].

Для реконструкции системы детальных представлений каждого родителя необходимо выявить семантическую универсалию феноме-

на родительства, для этого был использован ассоциативный эксперимент. Ассоциативные структуры позволяют отражать существующие взаимосвязи объектов действительности и устанавливать новые связи, на основании которых и происходит процесс узнавания объекта. Данный механизм ассоциирования характеризуется опосредованностью, интимностью ассоциаций и их ориентацией на чувственный опыт.

В свободном ассоциативном эксперименте реакции ограничены только количественно. Отсутствие содержательных ограничений обуславливает свободный характер данного эксперимента. Он может проводиться как в устной, так и письменной форме. Респондентам было предложено написать 5 ассоциаций, приходящих в голову при слове «родитель».

Ж.К. Абрик выдвинул концепцию, согласно которой в социальных представлениях существует центральное ядро, связанное с коллективной памятью и историей группы, оно стабильно, устойчиво и связно, не очень чувствительно к конкретному контексту¹. Периферическая система обеспечивает интеграцию индивидуального опыта каждого члена группы, подвижна, несет в себе противоречия, она чувствительна к определенному контексту, адаптируется к конкретной реальности, допускает дифференциацию содержания, предохраняет центральное ядро от внешних воздействий. Таким образом, признаки, формирующие понятие, распадаются на две группы: признаки, характеризующие прототип понятия, и признаки, составляющие ядро понятия. Прототип в когнитивной психологии — абстрактный образ, охватывающий множество сходных форм одного и того же объекта, или паттерна, наиболее репрезентативный пример понятия, фиксирующий его типичные свойства.

Задача по выявлению прототипа и ядра понятия «родительство» решалась при помощи метода незаконченных предложений (на основе методики Дж. М. Сакса и С. Леви, созданной

¹ Abric J.C. Jeux, conflits et représentations sociales. – These pour le Doctorat Lettres. Université de Provence. Aix-en-Provence, 1976.

в 1950-х гг.), проективного сочинения, интервью и контент-анализа. Проективные методы позволяют участникам, имеющим опыт столкновения с изучаемым феноменом, с большой долей вероятности вербализовать его. У участников, не имеющих опыта столкновения с изучаемым феноменом, под влиянием средств массовой информации, референтных групп, социума в целом сформировалось представление о нем, некий прототип, а проективные методы дают хорошую возможность систематизировать и вербализовать имеющиеся представления.

В целях выявления глубинных, неосознаваемых, автоматизированных уровней репрезентации столкновений родительства с детством и построения когнитивных схем представлений о психологических задачах родительства мы, учитывая многомерность человеческого мышления, использовали как методы изучения осознанных уровней мышления, так и методы, предназначенные для изучения неосознанных его уровней. Методы проективного сочинения, незаконченных предложений способствуют выявлению глубинного, неосознаваемого, автоматизированного уровня репрезентации изучаемого феномена, а интервью – осознанного.

Данные о частотности ответов респондентов дают возможность впоследствии построить когнитивную схему представления. Согласно модели частоты признаков прототип отражает наиболее часто встречающиеся признаки, свойственные некоторому набору экземпляров, соответственно, прототип усваивается через фиксацию повторяющихся элементов, присущих объекту либо ситуации.

Решение задачи по установлению условной групповой меры выраженности психологических задач родительства производилось посредством контент-анализа и математико-статистическими методами с помощью прикладного пакета SPSS 19.0.0.

В исследовании приняли участие 180 родителей школьников школ г. Красноярска. В результате сбора информации по проблеме родительства методом незаконченных предложений было получено 1725 элементарных обособ-

ваний – законченных суждений о различных аспектах родительства.

В настоящей статье представлены результаты анализа данных, полученных с помощью метода незаконченных предложений, поэтому остановимся немного подробнее на нем. В качестве стимульных были сконструированы фразы, предполагающие следующую направленность ответов: представления о родительстве (14); представления о ребенке, отношение к нему (10); особенности восприятия и оценки взаимоотношений с ребенком (20). Стимульные фразы сконструированы таким образом, чтобы прояснить представления о родительстве как феномене, роли матери и отца, должествованиях, выявить когнитивный (представления о ребенке), аффективный (чувства и эмоции, связанные с ребенком) и поведенческий (умения взаимодействовать с ребенком) компоненты отношения к ребенку (Р.В. Овчарова, А.Я. Варга).

Обзор научной литературы. Психологическая сущность родительства отражена в подходе Р.В. Овчаровой, которая трактует его как интегральное психологическое образование, включающее в себя ценностные ориентации супругов (семейные ценности), родительские установки и ожидания, отношение, чувства, позиции, ответственность и стиль воспитания. Данные компоненты, а точнее, их уникальное сочетание создает своеобразную для каждой семьи психологическую атмосферу, в которой рождается и развивается человек, новая личность, будущий родитель [Овчарова, 2006]. Родительство рассматривается как социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства. Качество родительства определяется такими критериями, как: личностные особенности самого родительства, личностные и индивидуальные особенности ребенка, особенности детско-родительских взаимоотношений и супружеских взаимоотношений, уровень психологического благополучия родителей.

Среди отечественных исследований родительства можно отметить рассмотрение его в социологических, демографических и политических аспектах [Кукулин, Майофис, 2010; Гурко, 2008; Михеева, 2001], как педагогический феномен [Шапошникова, 2010], культура родительства на современном этапе [Абрамова, 2010; 2011], обсуждение вопросов, связанных с «профессионализацией» родительства [Чернова, Шпаковская, 2016], изучение процесса формирования осознанного родительства на основе субъектно-психологических факторов², психологического сопровождения родительства [Овчарова, 2003]. Проблемы, тенденции и особенности вызовов, с которыми сталкиваются современные родители, рассматривают А. Авдеева, К.Н. Поливанова, Г.Б. Сайфутдинова, обращая внимание на то, что современные родители воспитывают детей на фоне многих (воспринимаемых и бессознательных) противоречий [Сайфутдинова, 2017; Avdeyeva et al., 2016; Поливанова, 2015].

Среди зарубежных исследований стоит отметить работы R. Smith, рассматривающего современное родительство с позиции технологического развертывания навыков и методов воспитания детей и отмечающего утрату более старых, более спонтанных и интуитивных отношений между родителями и детьми [Smith, 2010], изучение культуры родительства [Parenting..., 2014], сравнительный анализ времени, уделяемого родителями детям в разных странах [DottiSani, Treas, 2016], стили воспитания в аспекте отзывчивости и требовательности, как они воспринимаются не только родителями, но и детьми [Mayuri, Divya, Kiran, 2017], взаимодействия родителей с сетью Интернет [Blum-Ross, Livingstone, 2017; Dworkin, Connell, Doty, 2013; Sarkadi, Bremberg, 2005], влияние родительских социальных сетей, особенно отношений с другими родителями в школе, на восприятие родителями своей роли в образовательном процессе и эффективность выпол-

нения предполагаемых ролей [Curry, Holter, 2015]. Исследователи Дж. Бельский и Дж. Вондра обозначили факторы, влияющие на качество родительства, выделив три сферы – психологические особенности родителя, психологические особенности ребенка, контекст, в котором происходит взаимодействие ребенка и родителя, как исторический (эпоха), так и микроклимат, сложившийся в каждой конкретной семье [Belsky, Vondra, 1989].

Можно отметить работы по изучению представлений родителей о психологических характеристиках детей и об их будущем [Баскаева, 2012; Свешникова, 2010], взгляды родителей и детей на «сознательное» родительство [Асриева, 2016], самовосприятие роли родителей [Delvecchio, Di Riso Salcuni, 2016].

В общественном восприятии выражения «быть родителем» и «воспитание ребенка» ассоциируются не столько с естественной ролью и отношением к ребенку, сколько с поведением самих родителей и особой работой, требующей участия экспертов, включения в родительское сообщество, нормализации и оценки успешности выполняемой роли самим родителем и обществом. Как отмечает К.Н. Поливанова, в западной литературе сегодня разделяют родительство как функцию, связанную с воспитанием (parenting), и родительство как особую социальную роль (parenthood). Это взаимосвязанные, но все-таки различные понятия [Поливанова, 2015]. Мы своим исследованием планируем расширить знания о представлениях родителей о родительстве как социальной роли.

Результаты исследования. Методом незаконченных предложений было получено 1725 элементарных обоснований – законченных суждений о различных аспектах родительства.

На первом этапе обработки полученной информации при просмотре всего массива продолжений стимульных фраз находились повторения в употреблении элементарных обоснований. Они были заметны еще во время занесения данных в матрицу. Повторяющиеся элементарные обоснования группировались в элементы. Согласованные (синонимичные, семантически

² Ермихина М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъектно-психологических факторов: дис. ... канд. психол. наук: Казань, 2004. 168 с.

близкие) ответы сводились вместе, это привело к тому, что внутри элементов содержатся элементарные обоснования со схожим смыслом и в то же время сами элементы ясно и четко различаются между собой.

На втором этапе осуществлялся анализ вербальных категорий. Для этого элементы сравнивались между собой, что позволило провести их смысловую классификацию и сконструировать компоненты. Компоненты – это категории, которые в прямом значении могли и не встречаться в данных, но были выявлены при аналитическом пересечении и объединении элементов.

Интерпретируя полученные представления о родительстве, важно осознавать, что между изучаемым явлением и его сконструированной абстракцией всегда будет существовать некоторое расхождение. Это обусловлено тем, что в процессе анализа феномена, существующего в объективной реальности, происходит его неизбежное упрощение, схематизация, а полученные описания того, что происходит в опыте респондентов, не могут быть полностью тождественны нашей интерпретации этих описаний. Тем не менее с долей погрешности родительство в современном представлении может быть описано следующим образом (табл.).

Семантическое ядро представления современных россиян о родительстве
Semantic core of modern Russians' conception of parenthood

Содержание представления	Мера (вес)
Быть родителем ответственно	0,5
Мать должна любить	0,39
Родители имеют право на собственную жизнь (время, пространство, эмоции, хобби)	0,36
Главная задача родителей – воспитание (правильно, достойного, счастливого, уверенного, самостоятельного)	0,34
Родители не должны наказывать физически	0,32
В детях нужно воспитывать уважение к другим	0,29
Быть родителем классно (круто, замечательно)	0,24
Родители не должны ругать, кричать, унижать, обзывать	0,24
Родители должны быть примером	0,21

По первому блоку стимульных фраз, реконструирующих представления о родительстве, наибольшее количество (удельный вес) ассоциаций получено на стимулы (вопросы, утверждения), связанные с образом «абстрактного родителя», респонденты имеют достаточно четкие представления, каким «должен быть» хороший родитель. Это в определенной степени является следствием усвоения общественного стереотипа – образа «положительного» родителя и модели его поведения, транслируемого СМИ, кино, художественной литературой и являющегося отражением современных тенденций в представлении о родительстве. Родитель должен быть примером, его главная задача – воспитать ребенка правильно, достойно, это налагает на родителя большую ответственность, что отметили более половины респондентов. При

этом мать должна любить ребенка, а отец – любить и заботиться об условиях его воспитания. «Предназначение» родителей – эмоциональная поддержка ребенка (в семантическую универсалию входят чаще эмоции и чувства (любовь, доброта, ласка, уважение и т.п.).

Следует отметить, что стремление соответствовать образу «положительного» родителя вызывает у респондентов внутреннее сопротивление. Из откликов на стимульную фразу «Родители не могут...» в семантическую универсалию вошел ответ «быть идеальными (знать все в этой жизни, знать все о ребенке, точно спрогнозировать результат, действовать безошибочно, все успевать)» (0,15). Также, по мнению респондентов, «родители имеют право...» на собственную жизнь (время, пространство, эмоции, хобби) (0,36), отдыхать (в т.ч. от детей) (0,15).

Значительно меньший удельный вес имеют ассоциации, связанные с осмыслением собственного опыта родительства («Как родитель я...», «Считаю, что родители...»). Здесь можно отметить определенный диссонанс между представлениями о том, «каким должен быть родитель», и о том, «какой я родитель»: родители не должны: унижать (0,25), подавлять (0,22), бить (0,13); родители имеют право: запрещать (0,23), наказывать (0,19), контролировать (0,17). Но: как родитель я хороший (0,18), люблю своих детей (0,10). Интересно, что одна из доминирующих тем, встречающихся в ответах на стимульные фразы, – применение родителями требований, запретов и наказаний. Возможно, это связано с тем, что проблема жестокого обращения с детьми широко обсуждается в обществе.

При анализе ответов на второй блок стимульных фраз, связанных с представлениями о ребенке, было выявлено следующее. Идеальный образ ребенка, по мнению современных родителей, это успешный ребенок: я всегда мечтаю о том, что мой ребенок был успешным (0,25); мой ребенок должен добиться успехов (0,29); в будущем я вижу своего ребенка успешным (0,35); я жду от своего ребенка успешности (0,2).

Меньший удельный вес имеют ассоциации, связанные с реальным образом собственного ребенка (в настоящем времени): «Мой ребенок силен...», «Думаю, ему мешает...», «Мой ребенок способен, чтобы...». Следует отметить, что на стимульную фразу «Мой ребенок способен, чтобы...» получена лишь одна неслучайная ассоциация: учиться (0,29). Это позволяет предположить, что путь к успешности ребенка для родителей тесно связан с необходимостью учиться: «...чтобы стать успешным, нужно хорошо учиться!». Бóльшее количество ассоциаций получено на стимул «По сравнению с другими детьми его возраста мой ребенок...», при этом наибольший удельный вес имеет ассоциация «умный» (33 из 131): «...Мой ребенок – умный, значит, он способен хорошо учиться и в будущем стать успешным...». На стимульную фразу «Мне хотелось бы, чтобы мой сын (дочь) больше внимания уделял (а)...» родители отвечают:

«Учебе». Отсюда стремление родителей с раннего возраста обучать ребенка чему-либо (иностранным языку, ментальной арифметике, модным видам спорта), что не всегда соответствует возрасту и интересам самого ребенка.

В семантическую универсалию третьего блока стимульных фраз, характеризующего представления родителей о взаимоотношениях со своим ребенком, вошли ассоциации, связанные в основном с проявлением эмоций как со стороны ребенка (я люблю, когда ребенок радуется (0,15), смеется (0,11)), так и со стороны родителей (когда я думаю о своем ребенке, то улыбаюсь (0,16), тревожусь (0,14), люблю (0,12)).

Значительно меньшее число ассоциаций получено на стимулы, связанные с размышлениями родителей о трудностях во взаимоотношениях с детьми: «Я боюсь, что...» его обидят (0,27), я буду ему не нужен (0,27), я – плохой родитель (0,25); «Мне трудно понять моего ребенка, когда...» он злится (0,28), я злюсь (0,28); «Я сильно раздражаюсь, когда он (а)...» не слушается (0,16); «Когда у нас с ребенком размолвка...» переживаю (0,45), стараюсь наладить отношения 10 (0,37); «Мне было бы легче общаться с сыном (дочерью), если бы я знал(а)...», о чем он(а) думает (0,10).

Наименьшее число ассоциаций (50 из 1725) получено на стимул «Я был(а) бы лучшим родителем, если...», что демонстрирует неуверенность родителей в правильности собственной воспитательной стратегии, затруднение в поиске способов оптимизации взаимоотношений с ребенком и отрицание проблем (наибольший удельный вес у ассоциации – «Я – и так хороший родитель» (0,28)). В качестве необходимых ресурсов для того, чтобы быть хорошим родителем, отмечают большее время, уделяемое ребенку (0,18), умение контролировать эмоции (0,10).

Выводы

1. В целом результаты исследования показывают тенденцию к выраженности в родительском отношении современных родителей когнитивного и эмоционального компонентов, поведенческий компонент, характеризующийся конкретными способами общения и взаимодействия ребенком, является слабовыраженным.

2. Можно предположить, что представления о родительстве детерминируются «образом жизни вместе с ребенком».

3. Школьный возраст (особенно младший школьный) воспринимается родителями как возраст ребенка, когда родителю необходимо больше времени проводить с ребенком, организуя его время, подавая пример, учитывая интересы и желания, обеспечивая образование и развитие (образ, транслируемый в СМИ, – «детей надо развивать, закладывая основу для успеха в жизни»). Необходимость соответствовать (и ребенку, и родителю) «идеальному образу» вызывает психологическое напряжение и стремление оправдать свою «неидеальность».

4. Ключевыми трудностями родители считают дефицит времени, уделяемого ребенку, и трудности в контроле своих эмоций. Это также можно отнести к иллюзиям – «родитель должен посвятить себя ребенку», «родитель всегда должен быть позитивным».

5. Некоторую осторожность респондентов в осмыслении имеющихся проблем во взаимоотношениях с ребенком можно объяснить неуверенностью родителей в правильности собственной воспитательной стратегии.

Заключение. Согласно модели частоты признаков прототип отражает наиболее часто встречающиеся признаки, свойственные некоторому набору экземпляров, соответственно, прототип усваивается через фиксацию повторяющихся элементов, присущих объекту либо ситуации.

Анализ результатов показывает, что семантическое ядро составляют представления о роли родителей, в том числе матери и отца, главных задачах родителей, чувствах и эмоциях, связанных с родительством, приемлемом для роли родителя поведении. Следует отметить, что в своем ядре эти представления тяготеют к традиционному для России пониманию родительства и отражают некоторую модель «идеального родителя» как воспитателя. При этом достаточно «новым» для российского менталитета можно считать представление о праве родителей на собственную жизнь, не подчиненную задачам воспитания ребенка.

Данные о частотности ответов респондентов дают возможность впоследствии построить когнитивную схему представления.

Библиографический список

1. Абрамова А.А. Культура родительства современности: основные противоречия и инновационные тенденции // Культура на рубеже эпох. / Ред.-изд. комплекс МГГУ им. М. Шолохова. М., 2011. Вып. 7. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20266619_98736245.pdf
2. Абрамова А.А. Сущность феномена «культура родительства» и проблемы его анализа // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 5. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15232517_92101876.pdf
3. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды М.: Моск. психол.-социальн. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 224 с. URL: http://pedlib.ru/Books/4/0171/4_0171-1.shtml
4. Андреева Г.М. Психология социального познания М.: Аспект Пресс, 2009. С. 303. URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785756703405.html>
5. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука, Смысл, 1999. 350 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/308409/>
6. Асриева С.В. Феномен «сознательное родительство»: взгляды детей и родителей // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 8 (4/2). С. 101–105. DOI.org/10.17748/2075-9908-2016-8-4/2-101-105
7. Баскаева О.В. Представления родителей как фактор семейной среды // Психологические исследования: электр. науч. жур. 2012. Т. 5, № 24. С. 9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17912734>
8. Гурко Т.А. Брак и родительство в России. М.: Ин-т социологии РАН, 2008. URL: <https://www.isras.ru/publ.html?id=740>

9. Емельянова Т.П. Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 6. С. 39–48. URL: [http://gazeta.ru/nuda/socialnoe-predstavlenie--ponyatie-i-konceptsiya-itogi-posledne/main.html](http://gazeta.ru/nuda/socialnoe-predstavlenie--ponyatie-i-konceptsiya-itogi-posledne-main.html)
10. Кукулин И., Майофис М. Новое родительство и его политические аспекты // Proetcontra. 2010. Т. 14, № 1/2. С. 6–19. URL: https://carnegieendowment.org/files/ProEtContra_48_6-19.pdf
11. Михеева А.Р. Брак, семья, родительство: социологические и демографические аспекты. Новосибирск, 2001. С. 25–30. URL: <https://www.twirpx.com/file/35122/>
12. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 2. С. 3–14. URL: <https://alterozoom.com/documents/5127.html>
13. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Ин-т психотерапии. 2003. 319 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/303596/>
14. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: Моск. психол.-социальн. ин-т, 2006. С. 496. URL: <https://www.twirpx.com/file/113473/>
15. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7, № 3. С. 1–11. DOI: 10.17759/psyedu.2015070301. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24251913_66035439.pdf
16. Сайфутдинова Г.Б. Основные тенденции развития семьи и родительства в современной России // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 3–2. С. 95–97. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28390494_96445596.pdf
17. Свешникова О.С. Представление родителей о символическом будущем детей // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 3 (97). С. 116–178. URL: http://psyjournals.ru/files/107241/pse_2019_n3_Vachkov_Vachkova_Voropayev.pdf
18. Чернова Ж.В., Шаповская Л.Л. Профессионализация родительства: между экспертным и обыденным знанием // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-roditelstva-mezhdu-ekspertnym-i-obydennym-znaniem>
19. Шапошникова Т.Е. Родительство как педагогический феномен // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Педагогика. 2010. Т. 11, № 2. С. 86–91. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15177932_36548135.pdf
20. Avdeyeva A., Isupova O., Zhabenko A. Traditionalism in contemporary discourses of family in Russia // Kasvatus&Aika. Helsinki: Suomenkasvatuksenjakoulutuksen historian seura. 2016. No. 3. 21 p. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/aabb/d9542bad3c2f7112cdeb58a5e315c83a0cd5.pdf?_ga=2.250895814.1934745011.1569296527-795932876.1569296527
21. Belsky J., Vondra J. Lessons from child abuse: the determinants of parenting // D. Cicchetti, V. Carlson (Eds.) Current Research and Theoretical Advances in Child Maltreatment. Cambridge, UA: Cambridge University Press, 1989. P. 153–202. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665707.007>
22. Blum-Ross A., Livingstone S. «Sharenting», parent blogging, and the boundaries of the digital self // Popular Communication. 2017. Vol. 15, № 2. С. 110–125. DOI: 10.1080/15405702.2016.1223300. URL: http://eprints.lse.ac.uk/67380/1/Blum-Ross_Sharenting_revised_2nd%20version_2017.pdf
23. Curry K., Holter A. The influence of parent social networks on parent perceptions and motivation for involvement // Urban Education. 2015. Vol. 54 (4). DOI: 10.1177/004208591523334. URL: https://mafiaadoc.com/the-influence-of-parents-on-achievement-orientation-and-motivation-_5a71044e_1723dd213b1dda92.html
24. Delvecchio E., Di Riso D., Salcuni S. Self-perception of parental role, Family functioning, and fa-

- milistic beliefs in Italian parents: early evidence // *Frontiers in psychology*. January, 2016. Vol. 6. Article 1983. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01983. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4707285/>
25. DottiSani G.M., Treas J. Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965–2012 // *Journal of Marriage and Family*. 2016. Vol. 78. № 4. P. 1083–1096. DOI: 10.1111/jomf.12305
26. Dworkin J., Connell J., Doty J. A literature review of parents' online behavior // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2013. Vol. 7, № 2. DOI: 10.5817/CP2013-2-2. URL: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4284/3329>
27. Mayuri K., Divya V., Kiran K. Parenting Styles as Perceived by Parents and Children // *International Journal of Science and Research (IJSR)*. Is. 8. August 2017. Vol. 6. P. 978–982. URL: https://www.researchgate.net/publication/324522257_Parenting_Styles_as_Perceived_by_Parents_and_Children
28. Parenting Culture Studies / by E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth, J. Macvarish. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/262418695_Lee_E_Bristow_J_Faircloth_C_and_Macvarish_J_2014_Parenting_Culture_Studies_Basingstoke_and_New_York_Palgrave_Macmillan
29. Sarkadi A., Bremberg S. Socially unbiased parenting support on the Internet: a cross-sectional study of users of a large Swedish parenting website // *Child: care, health and development*. 2005. Vol. 31, № 1. P. 43–52. DOI:10.1111/j.1365-2214.2005.00475.x URL: https://mafiadoc.com/socially-unbiased-parenting-support-on-the-internet-semantic-scholar_59a265af1723dd0a40e07afb.html
30. Smith R. Total parenting // *Educational Theory*. 2010. Vol. 60, № 3. P. 357–369. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2010.00363.x

MODERN PARENTHOOD: PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS

M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

V.A. Kovalevskiy (Krasnoyarsk, Russia)

Yu.Yu. Bocharova (Krasnoyarsk, Russia)

L.A. Novopashina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The authors study modern social concepts of parenthood. A large number of studies related to parenthood are recorded, with virtually no research devoted to the study of social representations of modern parents. *The purpose of the article* is to describe the semantic core of modern parents' ideas about parenthood.

Materials and methods. The research methodology consists of the concept of social representations of S. Moskovichi and synthesized studies of Russian and international scientists in the field of social representations (K. A. Abulkhanova-Slavskaya, G. M. Andreyeva, E. Yu. Artemyeva, L. G. Pochebut, J. K. Abrik, P. Verges).

Results. The analysis of the results shows that the semantic core consists of ideas about the role of parents, including mother and father, the main tasks of parents, feelings and emotions associated with parent-

hood, acceptable behavior for the role of a parent. It should be noted that at their core these ideas tend to the traditional Russian understanding of parenthood and reflect some model of the "ideal parent" as an educator. At the same time, quite "new" for the Russian mentality can be considered the idea of the right of parents to their own life, not subordinate to the tasks of raising a child.

Conclusion. The results of the study make it possible to contribute to the design of the general knowledge system and obtain data that are of particular practical importance for the development and implementation of educational programs for teachers. The knowledge of social representations of modern parenthood allows development of the education of parents, adequate to their features and needs.

Keywords: *parenthood, social representations, semantic core.*

References

1. Abramova A.A. Modern parenting culture: the main contradictions and innovative trends // *Kultura na rubezhe epoch (Culture at the turn of the epochs)*. M.: Editorial and publishing complex of Moscow State University named after M.A. Sholokhov, 2011. Is. 7. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20266619_98736245.pdf
2. Abramova A.A. The essence of the phenomenon "culture of parenthood" and the problems of its analysis // *Sotsialno-gumanitarnye znanija (Social and humanitarian knowledge)*. 2010. No. 5. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15232517_92101876.pdf
3. Abulkhanova K.A. Psychology and consciousness of personality (problems of methodology, theory and research of real personality): selected psychological works. M.: Moscow psychological and social institute; Voronezh: NPO "MODEK", 1999. 224 p. URL: http://pedlib.ru/Books/4/0171/4_0171-1.shtml
4. Andreyeva G.M. Psychology of social cognition. Moscow: Aspekt Press, 2009. 303 p. URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785756703405.html>
5. Artemyeva E.Yu. Fundamentals of psychology of subjective semantics. M.: Nauka, Smysl, 1999. 350 p. URL: <https://www.twirpx.com/file/308409/>
6. Asriev S.V. The phenomenon of "conscious parenting": the views of children and parents // *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl (Historical and socio-educational thought)*. 2016. No. 8 (4/2). P. 101–105. DOI: [org/10.17748/2075-9908-2016-8-4/2-101-105](https://doi.org/10.17748/2075-9908-2016-8-4/2-101-105)
7. Baskayeva O.V. Representations of parents as a factor of family environment // *Psikologicheskie issledovania (Psychological studies): electronic scientific journal*. 2012. Vol. 5, No. 24. P. 9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17912734>
8. Gurko T.A. Marriage and parenthood in Russia. M.: Institute of sociology, RAS, 2008. URL: <https://www.isras.ru/publ.html?id=740>

9. Emelyanova T.P. Social representation-concept and conception: results of the last decade // *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological journal). 2001. Vol. 22, No. 6. P. 39–48. URL: <http://gazya.ru/nuda/socialenoe-predstavlenie--ponyatie-i-koncepciya-itogi-posledne/main.html>
10. Kukulini I., Maiofis M. New parenthood and its political aspects // *Proetcontra*. 2010. Vol. 14, No. 1/2. P. 6–19. URL: https://carnegieendowment.org/files/ProEtContra_48_6-19.pdf
11. Mikheyeva A.R. Marriage, family, parenthood: sociological and demographic aspects. Novosibirsk: Novosibirsk State University, 2001. 74 p. URL: <https://www.twirpx.com/file/35122/>
12. Moskovichi S. Social representations: a historical view // *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological journal). 1995. Vol. 16, No. 2. P. 3–14. URL: <https://alterozoom.com/documents/5127.html>
13. Ovcharova R.V. Psychological support of parenthood. M.: Institute of psychotherapy, 2003. 319 p. URL: <https://www.twirpx.com/file/303596/>
14. Ovcharova R.V. Parenthood as a psychological phenomenon. M.: Moscow psychological and social institute. 2006. 496 p. URL: <https://www.twirpx.com/file/113473/>
15. Polivanova K.N. Modern parenthood as a subject of research // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological science and education). 2015. Vol. 7, No. 3. P. 1–11. DOI: 10.17759/psyedu.2015070301. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24251913_66035439.pdf
16. Sayfutdinova G.B. Main trends in the development of family and parenthood in modern Russia // *Aktualnye problem gumanitarnykh i estestvennykh nauk* (Actual problems of Humanities and natural Sciences). 2017. No. 3–2. P. 95–97. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28390494_96445596.pdf
17. Sveshnikova O.S. Representation of parents about the symbolic future of children // *Monitoring obshchestvennogo mneniya* (Public opinion monitoring). 2010. No. 3 (97). P. 116–178. URL: http://psyjournals.ru/files/107241/pse_2019_n3_Vachkov_Vachkova_Voropayev.pdf
18. Chernova Zh.V., Shpakovskaya L.L. Professionalization of parenthood: between expert and everyday knowledge // *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* (Journal of social policy research). 2016. Vol. 14, No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizatsiya-roditelstva-mezhdu-ekspertnym-i-obyedennym-znaniem>
19. Shaposhnikova I.E. Parenthood as a pedagogical phenomenon // *Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Pedagogy*. 2010. Vol. 11, No. 2. P. 86–91. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15177932_36548135.pdf
20. Avdeyeva A., Isupova O., Zhabenko A. Traditionalism in contemporary discourses of family in Russia // *Kasvatus&Aika*. Helsinki: Suomenkasvatuksen jatkoulutuksen historian seura. 2016. No. 3. 21 p. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/aabb/d9542bad3c2f7112cdeb58a5e315c83a0cd5.pdf?_ga=2.250895814.1934745011.1569296527-795932876.1569296527
21. Belsky J., Vondra J. Lessons from child abuse: the determinants of parenting. In: D. Cicchetti, V. Carlson (Eds.) *Current Research and Theoretical Advances in Child Maltreatment*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1989. P. 153–202. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665707.007>
22. Blum-Ross A., Livingstone S. «Sharenting», parent blogging, and the boundaries of the digital self // *Popular Communication*. 2017. Vol. 15, No. 2. C. 110–125. DOI: 10.1080/15405702.2016.1223300. URL: http://eprints.lse.ac.uk/67380/1/Blum-Ross_Sharenting_revised_2nd%20version_2017.pdf
23. Curry K., Holter A. The influence of parent social networks on parent perceptions and motivation for involvement // *Urban Education*. 2015. Vol. 54 (4). DOI: 10.1177/0042085915623334. URL: https://mafiadoc.com/the-influence-of-parents-on-achievement-orientation-and-motivation-_5a71044e1723dd213b1dda92.html
24. Delvecchio E., Di Riso D., Salcuni S. Self-perception of parental role, Family functioning, and familistic beliefs in Italian parents: early evidence // *Frontiers in psychology*. January, 2016. Vol. 6. Article 1983. DOI: 10.3389/FPSYG.2015.

01983. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4707285/>
25. DottiSani G.M., Treas J. Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965–2012 // *Journal of Marriage and Family*. 2016. Vol. 78, No. 4. P. 1083–1096. DOI: 10.1111/jomf.12305
26. Dworkin J., Connell J., Doty J. A literature review of parents' online behavior // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2013. Vol. 7, No. 2. DOI: 10.5817/CP2013-2-2. URL: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4284/3329>
27. Mayuri K., Divya V., Kiran K. Parenting Styles as Perceived by Parents and Children // *International Journal of Science and Research (IJSR)*. Vol. 6, is. 8. August 2017. P. 978–982. URL: https://www.researchgate.net/publication/324522257_Parenting_Styles_as_Perceived_by_Parents_and_Children
28. *Parenting Culture Studies* / by E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth, J. Macvarish. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/262418695_Lee_E_Bristow_J_Faircloth_C_and_Macvarish_J_2014_Parenting_Culture_Studies_Basingstoke_and_New_York_Palgrave_Macmillan
29. Sarkadi A., Bremberg S. Socially unbiased parenting support on the Internet: a cross-sectional study of users of a large Swedish parenting website // *Child: care, health and development*. 2005. Vol. 31, No. 1. P. 43–52. DOI:10.1111/j.1365-2214.2005.00475.x URL: https://mafiadoc.com/socially-unbiased-parenting-support-on-the-internet-semantic-scholar_59a265af1723dd0a40e07afb.html
30. Smith R. Total parenting // *Educational Theory*. 2010. Vol. 60, No. 3. P. 357–369. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2010.00363.x

УДК 159.98

ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

О.В. Барканова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье представлены результаты исследования проявлений социальной одаренности у обучающихся младшего подросткового возраста: коммуникативных и организаторских склонностей, мотивационных ориентаций в межличностном общении, эмоционального интеллекта, а также взаимосвязи исследуемых конструктов в структуре социальной одаренности. Проведенное исследование вносит вклад в решение актуальной для современного образования проблемы мониторинга, развития и психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся. Цель статьи – выявить особенности проявлений социальной одаренности у обучающихся младшего подросткового возраста и обозначить направления психолого-педагогической работы по развитию социальной одаренности обучающихся.

Методологию исследования составили анализ и обобщение научных трудов отечественных и зарубежных психологов по проблемам одаренности и социальной одаренности в области определения понятий, источников и компонентов структуры одаренности, а также применение стандартизированных опросных методик в рамках психометрического подхода для исследования ключевых структурных компонентов социальной одаренности (коммуникативно-организаторских склонностей, просоциальной мотивации и социального интеллекта) и методов математической статистики (корреляционного, кластерного анализа) для исследования взаимосвязи показателей в структуре социальной одаренности у обучающихся младшего подросткового возраста.

Результаты. Представлены результаты эмпирического исследования проявлений социальной одаренности у обучающихся младшего подросткового возраста (коммуникативных и организаторских склонностей, мотивационных ориентаций в межличностном общении, показателей эмоционального интеллекта), демонстрирующие, что лишь небольшая часть исследуемой выборки подростков обладает отдельными способностями, проявленными на высоком уровне в структуре социальной одаренности. Предъявлены результаты математико-статистического исследования, показывающие наличие прямой взаимосвязи между компонентами структуры социальной одаренности обучающихся. На основе созданной в результате кластерного анализа модели социальной одаренности предложены направления психолого-педагогической работы по развитию и сопровождению социальной одаренности обучающихся.

Заключение. Представленные в статье результаты и выводы могут быть использованы при решении задач в рамках реализации педагогом-психологом трудовой функции психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях и задач ФГОС ООО в части формирования и развития личностных и метапредметных компетенций обучающихся. На основе полученных данных может быть разработана программа мониторинга и развития социальной одаренности обучающихся с элементами тренинговых занятий и психологических игр.

Ключевые слова: социальная одаренность, коммуникативные и организаторские склонности, эмоциональный интеллект, мотивационные ориентации в межличностной коммуникации.

Постановка проблемы. Актуальность исследуемой проблемы обеспечивается рядом изменений, произошедших за последнее десятилетие в сфере образования и регламентируемых нормативными документами. Задача выявления и сопровождения одаренных детей и обучающихся в последнее время приобрела статус национального приоритета. В част-

ности, деятельность в данной сфере регламентируется Постановлением Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. № 1239 «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития»¹.

¹ URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71251462/paragraph/1:0>

Также согласно ФГОС ООО (приказ Министерства образования и науки РФ от 29.12.2014 № 1644)² выпускник основной школы должен обладать такими характеристиками, как социальная активность, умение вести конструктивный диалог, сотрудничать и достигать взаимопонимания. Социальные компетенции входят в перечень личностных компетенций, а способность к самостоятельной организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками – в перечень метапредметных компетенций обучающихся. Обучающиеся, обладающие высоким уровнем развития коммуникативных и социальных навыков, и тем более социально одаренные обучающиеся, несомненно имеют высокий потенциал в плане социально-психологической адаптации, стрессоустойчивости и профессиональной реализации в дальнейшей взрослой жизни [Савенков, 2006; Хазова, 2013; Arens et al., 2015; Baudson, 2016; Bergold et al., 2015; Ozcan, 2017; Preckel et al., 2015, Schnell et al., 2019]. В связи с этим мониторинг и развитие социальной одаренности составляют важную часть реализации педагогом-психологом задач в рамках выполнения трудовой функции психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях согласно профессиональному стандарту «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»³.

Обзор научной литературы по проблеме. В основу исследования легли основные положения концепций общей и специальной одаренности личности, рассмотренные в трудах Б.М. Теплова, В.Н. Мясищева, Н.С. Лейтеса, Д.В. Ушакова, В.Н. Дружинина, А.М. Матюшкина, Д.Б. Богоявленской, А.И. Савенкова, М.А. Холодной, В.С. Юркевича, А.А. Лосевой, Дж. Рензулли, Дж. Фельдхьюсона, К. Хеллера и др. Одаренность понимается как системное качество личности, развивающееся в течение жизни и определяющее возможность достижения личностью более

высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми; ее качественное своеобразие и характер развития являются результатом индивидуального сочетания и взаимодействования природных задатков, социокультурной среды и активности самой личности. Структуру одаренности образуют три базовых компонента, имеющих уровень развития выше среднего: интеллект, креативность и мотивация достижения успеха [Bezrukova et al., 2017; Bezrukova, Barkanova, 2018; Безрукова и др., 2017, Богоявленская, 2004; Bogoyavlenskaya, 2010; Теплов, 2012; Курасов и др., 2015; Мешкова, 2015; Gagn, 2000; Lubinski, Benbow, 2000; Page, 2006; Renzulli, 1986].

Социальная одаренность является одним из видов специальной одаренности личности. Теоретические аспекты проблемы социальной одаренности основаны на трудах К. Эбромса, Дж. Гилфорда, Н. Холла, Г. Олпорта, Н.С. Лейтеса, Л.И. Уманского, Д.В. Люсина, Е.И. Власовой, Д.В. Ушакова и др. Большинство ученых определяют социальную одаренность как выдающиеся способности личности в сфере лидерства и социальных взаимодействий и включают в структуру социальной одаренности такие компоненты, как коммуникативные и организаторские способности, социальный (эмоциональный) интеллект, социальную активность, социальное творчество [Киселева, 2013; Рожков, 2012; Савенков, 2006]. Таким образом, социальная одаренность подразумевает такие проявления (характеристики), как высокий уровень развития коммуникативно-организаторских склонностей, просоциальной мотивации и социального (эмоционального) интеллекта.

Методология исследования (материалы и методы). Для исследования одаренности нами применялся психометрический подход с использованием стандартизированных методик, поскольку при использовании непсихометрического подхода мы неизбежно сталкиваемся с проблемой диагностического инструментария, а впоследствии и с проблемой обработки и интерпретации результатов [Барканова, 2018].

² URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70864706/paragraph/1:0>

³ URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=57963

В эмпирическом исследовании использованы следующие стандартизированные опросники: «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС, В.В. Синявский, В.А. Федорошин), «Мотивационные ориентации в межличностных коммуникациях» (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева), Опросник оценки эмоционального интеллекта EQ (Н. Холл). Для отнесения обучающихся к категории социально одаренных нами были взяты за основу показатели (уровни сформированности исследуемых характеристик) выше среднего. Статистическая обработка

данных производилась с помощью программы Statgraphics Plus v.5.0.

Результаты исследования. Проявления социальной одаренности исследованы на выборке из 82 обучающихся гимназических классов в возрасте 11–12 лет. Распределение обучающихся по уровням развития коммуникативных (КС) и организаторских (ОС) склонностей по результатам опросника КОС представлено на рис. 1, из которого очевидно, что лишь около четверти исследуемых имеют уровень развития обоих видов склонностей выше среднего.

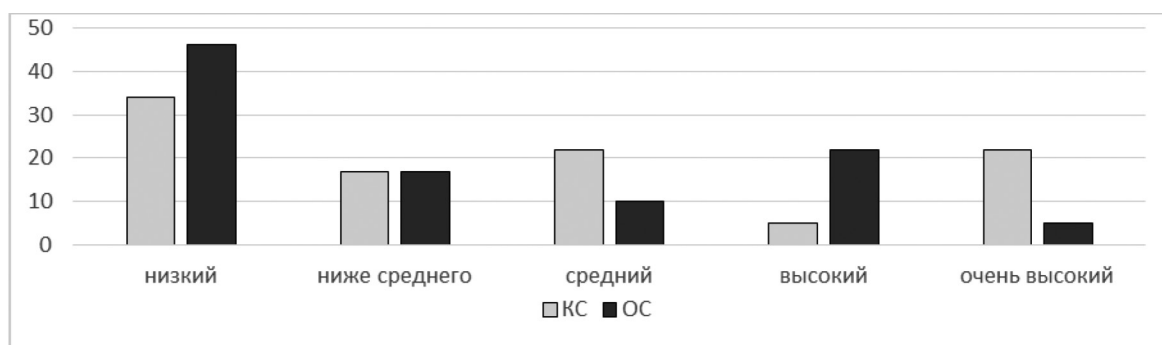


Рис. 1. Уровни коммуникативных и организаторских склонностей, %

Fig. 1. Levels of communicative and organizational abilities, %

Распределение обучающихся по уровням сформированности показателей мотивационной ориентации в межличностных коммуникациях: на принятие партнера, на адекватность восприятия и понимание партнера, на достижение компромисса

(по данным опросника И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой) – представлено на рис. 2. Очевидно, что лишь небольшой процент обучающихся (от 15 до 25 %) обладают высоким уровнем мотивационных ориентаций по трем исследуемым показателям.

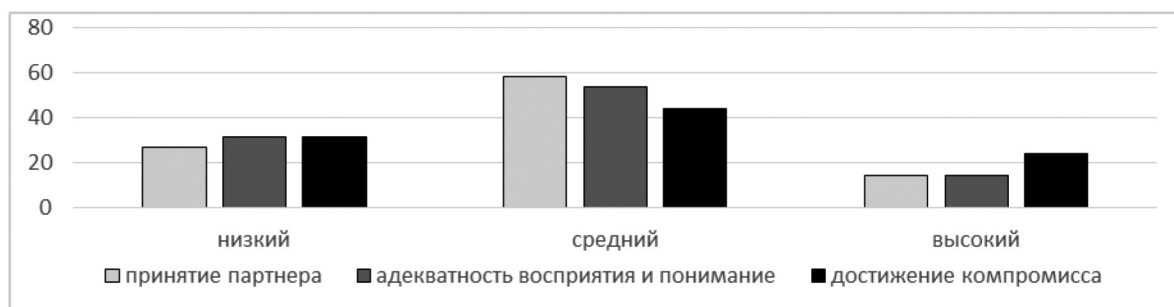


Рис. 2. Уровни показателей мотивационной ориентации в межличностных коммуникациях, %

Fig. 2. Levels of indicators of motivational orientations in interpersonal communication, %

Рис. 3 наглядно демонстрирует, насколько слабо развиты у испытуемых показатели эмоционального интеллекта: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями,

самотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей (по методике Н. Холла). Крайне малое число опрошенных (3–15 %) имеют высокие показатели по шкалам методики.

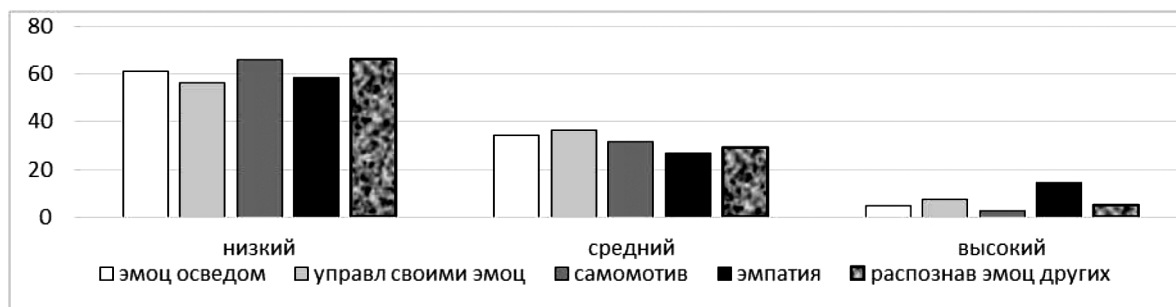


Рис. 3. Уровни показателей эмоционального интеллекта, %

Fig. 3. Levels of indicators of emotional intelligence, %

Данные корреляционного анализа позволяют сделать вывод о тесной положительной взаимосвязи ($p \leq 0,05$) всех исследуемых показателей социальной одаренности обучающихся подростков (табл). В частности, показатель коммуникативных склонностей имеет прямую связь со всеми остальными исследуемыми показателями мотивации в общении и эмоционального интеллекта, показатель организационных склонностей на-

прямую связан со всеми показателями мотивации в общении и показателями эмоциональной осведомленности и эмпатии в структуре эмоционального интеллекта. Все три показателя мотивации в общении положительно связаны между собой, а также имеют прямую связь со всеми показателями эмоционального интеллекта, в свою очередь, все показатели эмоционального интеллекта положительно коррелируют друг с другом.

Значения коэффициентов корреляции по Ч. Спирмену

Spearman rank correlation coefficients

		КОС		Мотивация в общении			Эмоциональный интеллект				
		КС	ОС	ПП	АВП	ДК	ЭО	УСЭ	СМ	Э	РЭД
КОС	КС		0,64	0,89	0,86	0,82	0,47	0,31	0,29	0,25	0,34
	ОС			0,67	0,65	0,83	0,28			0,30	
Мотивация в общении	ПП				0,81	0,82	0,41	0,28	0,29	0,30	0,35
	АВП					0,78	0,44	0,33		0,27	0,33
	ДК						0,51			0,40	0,27
Эмоциональный интеллект	ЭО							0,39	0,43	0,34	0,47
	УСЭ								0,30	0,34	0,30
	СМ									0,29	0,55
	Э										0,45
	РЭД										

Полученная по результатам корреляционного анализа дендрограмма кластерного анализа (метод ближайшего соседства, рис. 4) позволяет выделить три кластера связанных показателей в структуре социальной одаренности: 1) просоциальная мотивационная ориентация в межличностных коммуникациях (тесно связанные показатели № 3, 4, 5: ориентация на принятие партнера, на адекватность восприятия и понимание партнера, на достижение компромисса); 2) тесно связанные

показатели № 1, 2 и примыкающий к ним показатель № 6: коммуникативные и организаторские склонности, эмоциональная осведомленность, что можно определить как технологическую коммуникативную компетентность; 3) две связанные пары показателей эмоционального интеллекта: № 8 и 10 (самотивация и распознавание эмоций других людей) и № 7 и 9 (управление своими эмоциями и эмпатия), которые могут быть интерпретированы как осознанное управление эмоциями.

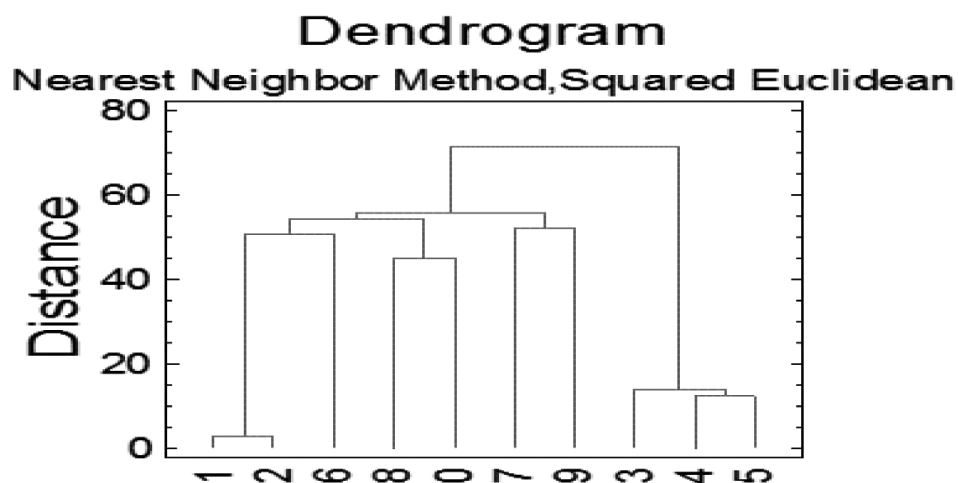


Рис. 4. Дендрограмма кластерного анализа

Fig. 4. Dendrogram of cluster analysis

Заключение. Результаты исследования, проведенного с использованием комплекса теоретических, эмпирических и статистических методов, позволили сделать ряд выводов и заключений.

1. Социальная одаренность есть вид специальной одаренности личности, подразумевающий высокий уровень развития коммуникативно-организаторских склонностей, просоциальной мотивации и социального (эмоционального) интеллекта. Для исследования социальной одаренности целесообразно применять психометрический подход с использованием стандартизированных диагностических методов и методик.

2. Эмпирически установлено, что не более четверти младших подростков имеют высокий уровень развития отдельных компонентов структуры социальной одаренности. Такие показатели вполне нормативны и могут быть обусловлены, с одной стороны, возрастными психологическими особенностями подростков (с учетом ведущей деятельности возраста социальный интеллект и коммуникативная компетентность еще находятся в процессе формирования). С другой – проявления социальной одаренности у отдельных подростков могут быть обусловлены благоприятными средовыми, личностными факторами или их уникальным сочетанием, что требует дополнительных исследований.

3. Статистически доказано наличие прямой связи всех компонентов в структуре социальной одаренности подростков; при этом компоненты

в структуре социальной одаренности образуют три кластера: технологическую коммуникативную компетентность, просоциальную мотивационную ориентацию в межличностных коммуникациях и эмоциональный интеллект (осознание и управление своими и чужими эмоциями).

4. Современные публикации дают многовариативность подходов и технологий развития и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и подростков [Безрукова и др., 2017; Грушецкая и др., 2019; Bezrukova et al., 2017; Welter et al., 2018]. На основе полученных нами данных можно предположить, что преобладающий во многих образовательных организациях РФ акцент на развитии только коммуникативной компетентности обучающихся не вполне достаточен (идет развитие лишь технологического аспекта коммуникации), хотя и позволяет повышать общий уровень их социальной эффективности. Комплексная психолого-педагогическая работа по развитию и сопровождению социальной одаренности обучающихся, охватывающая все три компонента социальной одаренности (коммуникативную компетентность, просоциальную мотивацию и эмоциональный интеллект), может быть гораздо продуктивнее. Такая работа может быть реализована в ходе программы специализированных занятий с элементами психологического тренинга, игр, кейсов и психогимнастики, разработка и апробация которой будет осуществлена в ближайшее время.

Библиографический список

1. Барканова О.В. Исследование и развитие потенциальной одаренности в школьном возрасте // Технологии обеспечения психологического здоровья ребенка в образовательном пространстве: монография / Краснояр. гос. пед. у-нт им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 122–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37142922>
2. Безрукова Н.П., Барканова О.В., Безруков А.А., Селезова Е.В., Тазьмина А.В. Выявление и развитие потенциально одаренных учащихся сельских школ: проблемы и подходы к их решению // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 10. С. 84–89. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36833>
3. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 46–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9172194>
4. Грушецкая И.Н., Захарова Ж.А., Щербинина О.С. Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций // Science for Education Today. 2019. № 1. С. 27–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.02>
5. Киселева Т.Г. Психодиагностический инструментарий для оценки социальной одаренности // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. № 2. С. 74–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19960080>
6. Курасов Н.В., Ледовских И.А., Ручкова Н.А. Изучение понятия одаренности в рамках психолого-педагогического знания // Интеграция образования. 2015. № 3. С. 52–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.15507/Inted.080.019.201503.052>
7. Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект // Современная зарубежная психология. 2015. № 1. С. 26–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23733139>
8. Рожков М.И. Сущность и структура социальной одаренности человека // Технологии развития социальной одаренности детей и молодежи: матер. междунар. науч.-практ. интернет-конф. Ярославль. 2012. С. 91–96.
9. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. № 1. С. 30–38. URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2006/n1/29005.shtml
10. Теплов Б.Н. Способности и одаренность // Вестник практической психологии образования. 2012. № 4 (33). С. 54–57. URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Teplov.shtml
11. Хазова С.А. Одаренный подросток как субъект межличностного взаимодействия // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. № 2. С. 102–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19960099>
12. Arens A.K., Watermann R. How an early transition to high-ability secondary schools affects students' academic self-concept: contrast effects, assimilation effects, and differential stability // Learning and Individual Differences. 2015. Vol. 37. P. 64–71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.007>
13. Baudson T.G. The Mad Genius Stereotype: Still Alive and Well // Frontiers in Psychology. 2016. DOI.org/10.3389/fpsyg.2016.00368
14. Bergold S., Wirthwein L., Rost D.H., Steinmayr R. Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? Front Psychol. 2015 (6): 1623. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01623
15. Bezrukova N., Barkanova O. Identification of potential giftedness: the problems of methodology and research experience. In: Proceedings of the 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018. Albena, Bulgaria. 2018. Vol. 5, is. 3.2. P. 175–181. DOI: 10.5593/sgem-social2018/3.2/S11.024

16. Bezrukova N., Barkanova O., Bezrukov A. Identification and development of potentially gifted students in the network research community of pedagogical university and rural schools: methodological and methodic aspects. In: Proceedings of the 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017. Albena, Bulgaria. 2017. Vol. IV. P. 277–284. DOI: 10.5593/sgem-social2017/34/S13.036
17. Bogoyavlenskaya D.B. Giftedness: The Answer in One and a Half Centuries. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010. No. 3. P. 197–213. DOI: 10.11621/pir.2010.0009
18. Gagn F. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. 2nd ed. Oxford: Pergamon, 2000. P. 69–87.
19. Lubinski D., Benbow C.P. States of excellence // *American Psychologist*. 2000. 55. P. 137–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=7964223>
20. Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented // *South African Journal of Education*. 2017. Vol. 37, No. 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521>
21. Page A. Three models for understanding gifted education // *KAIRARANGA*. 2006. Vol. 7, is. 2. P. 11–15.
22. Preckel F., Baudson T.G. et al. Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children // *American Educational Research Journal*. 2015. Vol. 52(6). P. 1160–1184. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831215596413>
23. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. Sternberg, Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986. P. 332–357.
24. Schnell T., Votter B. Bringing giftedness to bear: generativity, meaningfulness, and self-control as resources for a happy life among gifted adults // *Frontiers in Psychology*. 2019. DOI: [doi: 10.3389/fpsyg.2019.01972](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01972)
25. Welter M.M., Jaarsveld S., Lachmann T. Problem space matters: evaluation of a German enrichment program for gifted children // *Frontiers in Psychology*. 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00569>

MANIFESTATIONS OF SOCIAL GIFTEDNESS AMONG JUNIOR ADOLESCENT STUDENTS

O.V. Barkanova (Krasnoyarsk, Russian Federation)

Abstract

Statement of the problem. The article presents the results of the research into manifestations of social giftedness among junior adolescents: communicative and organizational abilities, motivational orientations in interpersonal communication, emotional intelligence, as well as the correlation among the studied manifestations in the structure of social giftedness. The research contributes to the solution of the relevant educational problem of monitoring, development and psychological and pedagogical support of gifted students.

The purpose of the article is to identify the manifestations of social giftedness among junior adolescents and to outline the directions of psychological and pedagogical work on the development of students' social giftedness.

The research methodology was the analysis and generalization of scientific works and publications of native and foreign psychologists on the problems of giftedness and social giftedness in the area of definitions, sources and components of the structure of giftedness, as well as the use of standardized survey methods in the framework of the psychometric approach to the study of key structural components of social giftedness (communicative and organizational abilities, pro-social motivation and social intelligence) and statistical methods (rank correlation, cluster analysis) to study the correlation of indicators in the structure of social giftedness among junior adolescents.

Research results. The article presents the results of empirical research into manifestations of social giftedness among junior adolescents (communicative and organizational abilities, motivational orientations in interpersonal communication, indicators of emotional intelligence), demonstrating that only a small part of the studied sample of adolescents possesses abilities manifested at a high level in the structure of social giftedness. The article offers the results of statistical research showing the direct correlation among the components of the structure of social giftedness. In light of the model of social giftedness created on the basis of cluster analysis, the directions of psychological and pedagogical work on development and support of students' social giftedness are offered.

Conclusions. The research results and conclusions can be used by a psychologist of education while solving tasks in the framework of the function of psychological and pedagogical support of educational process in educational institutions and tasks of the Federal State Educational Standard of basic General education concerning the formation and development of students' personal and interdisciplinary competencies. On the basis of the obtained data, a program of monitoring and development of students' social giftedness with elements of training sessions and psychological games can be developed.

Keywords: *social giftedness, communicative and organizational abilities, emotional intelligence, motivational orientations in interpersonal communication.*

References

1. Barkanova O.V. Research and development of potential giftedness at school age In: Technologies providing psychological health of a child in educational environment: monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2018. P. 122–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37142922>
2. Bezrukova N.P., Barkanova O.V., Bezrukov A.A., Selezova E.V., Tazmina A.V. Identification and development of potentially gifted students of rural schools: problems and approaches to their solution // *Sovremennye naukoymkie tekhnologii* (Modern science technologies). 2017. No. 10. P. 84–89. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36833>
3. Bogoyavlenskaya D.B. Operational concept of giftedness // *Voprosy obrazovaniya* (Educational Studies Moscow). 2004. No. 2. P. 46–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9172194>
4. Grushetskaya I.N., Zakharova J.A., Shcherbinina O.S. Features of social and pedagogical work with gifted students in the conditions of modern educational organizations // *Science for Education Today*.

2019. No. 1. P. 27–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.02>
5. Kiseleva T.G. Psychodiagnostic tools to assess social giftedness // *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogics. Psychology. Sociokinetics*. 2013. No. 2. P. 74–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19960080>
 6. Kurasov N.V., Ledovskikh I.A., Ruchkova N.A. The study of the concept of giftedness in the framework of psychological and pedagogical knowledge // *Integration of education*. 2015. No. 3. P. 52–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.15507/Inted.080.019.201503.052>
 7. Meshkova N.V. Foreign research of giftedness: socio-psychological aspect // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologia (Journal of modern foreign psychology)*. 2015. No. 1. P. 26–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23733139>
 8. Rozhkov M.I. The nature and structure of social giftedness of the person. In: *Proceedings of the international scientific Internet-conference “Technologies of social development of gifted children and youth”*. Yaroslavl. 2012. P. 91–96.
 9. Savenkov A.I. Emotional and social intelligence as predictors of success in life // *Bulletin of practical psychology of education*. 2006. No. 1. P. 30–38. URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2006/n1/29005.shtml
 10. Teplov B.N. Abilities and giftedness // *Bulletin of practical psychology of education*. 2012. No. 4 (33). P. 54–57. URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Teplov.shtml
 11. Hazova S.A. A gifted teenager as a subject of interpersonal interaction // *Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogics. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics*. 2013. No. 2. P. 102–107. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19960099>
 12. Arens A.K., Watermann R. How an early transition to high-ability secondary schools affects students’ academic self-concept: contrast effects, assimilation effects, and differential stability. *Learning and Individual Differences*. 2015. Vol. 37. P. 64–71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.007>
 13. Baudson T.G. The Mad Genius Stereotype: Still Alive and Well // *Frontiers in Psychology*. 2016. doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368
 14. Bergold S., Wirthwein L., Rost D.H., Steinmayr R. Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Front Psychol*. 2015 (6): 1623. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01623
 15. Bezrukova N., Barkanova O. Identification of potential giftedness: the problems of methodology and research experience. In: *Proceedings of the 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018*. Albena, Bulgaria. 2018. Vol. 5, is. 3.2. P. 175–181. DOI: 10.5593/sgem-social2018/3.2/S11.024
 16. Bezrukova N., Barkanova O., Bezrukov A. Identification and development of potentially gifted students in the network research community of pedagogical university and rural schools: methodological and methodic aspects. In: *Proceedings of the 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017*. Albena, Bulgaria. 2017. Vol. IV. P. 277–284. DOI: 10.5593/sgemsocial2017/34/S13.036
 17. Bogoyavlenskaya D.B. Giftedness: The Answer in One and a Half Centuries. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2010. No. 3. P. 197–213. DOI: 10.11621/pir.2010.0009
 18. Gagn F. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. 2nd ed. Oxford: Pergamon, 2000. P. 69–87.
 19. Lubinski D., Benbow C.P. States of excellence // *American Psychologist*. 2000. 55. P. 137–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=7964223>
 20. Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented // *South African Journal of Education*. 2017. Vol. 37. No. 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521>

21. Page A. Three models for understanding gifted education // KAIRARANGA. 2006. Vol. 7, is. 2. P. 11–15.
22. Preckel F., Baudson T.G. et al. Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children // American Educational Research Journal. 2015. Vol. 52(6). P. 1160–1184. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831215596413>
23. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. Sternberg, Davidson (eds.). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, 1986. P. 332–357.
24. Schnell T., Votter B. Bringing giftedness to bear: generativity, meaningfulness, and self-control as resources for a happy life among gifted adults // Frontiers in Psychology. 2019. DOI: [doi: 10.3389/fpsyg.2019.01972](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01972)
25. Welter M.M., Jaarsveld S., Lachmann T. Problem space matters: evaluation of a German enrichment program for gifted children // Frontiers in Psychology. 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00569>

УДК 159.96

ОТКРЫТОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ ПРЕДИКТОР ЭФФЕКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ СИТУАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗАТРУДНЕНИЯ

Н.Ю. Кресо́ва (Красноя́рск, Росси́я)

Аннотация

Проблема и цель. В статье обсуждаются ситуации педагогического затруднения как личностный конструкт, в котором фактор «открытость» выступает в качестве личностной предпосылки разрешения ситуаций затруднения в развивающем ключе. Показано, что ситуации затруднения в образовательном пространстве отличаются от жизненных ситуаций затруднения преимущественно тем, что несут в себе требование развития участников образовательного процесса, а потому совладающее поведение является возможным, но недостаточным условием их эффективного разрешения. Цель статьи – рассмотреть значение параметра «открытость» в литературе, обосновать целесообразность выделения адаптивной и личностной открытости и показать личностную открытость как условие поддержания развивающего контекста ситуации затруднения.

Методологию исследования составили научно-исследовательские работы зарубежных и отечественных ученых по проблеме личности в ситуации затруднения. В исследовании приняло участие 90 педагогов из семи образовательных учреждений г. Красноярска, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Личностная составляющая диагностировалась с помощью методик 16rf Кеттелла, САМОАЛ, «Толерантность к неопределенности» С. Баднера, теста М. Куна, Т. Макпартленда, результаты соотносились с решением респондентами пяти ситуаций затруднения. Второй диагностический срез состоялся через год, после прохождения педагогами программы обучения.

Результаты. Сравнение выборок с помощью U-критерия Манна – Уитни в экспериментальной группе, принявшей участие в специальных мероприятиях,

направленных на развитие личностных возможностей участников эксперимента к преобразованию трудности в развивающий формат, показало повышение эффективности разрешения ситуаций затруднения ($p > 0,00069$; $> 0,0023$; $> 0,00034$; $> 0,00036$; $> 0,00005$), повышение толерантности к неопределенности ($p > 0,009$) и изменение личностного профиля в параметре А «открытость» ($p > 0,0029$). Возможна следующая интерпретация полученных результатов: одного только сдвига в личностном профиле в сторону большей открытости достаточно, чтобы существенно повысить успешность разрешения ситуаций затруднения.

Заключение. Открытость является важным личностным предиктором эффективного разрешения ситуаций педагогического затруднения, поскольку в образовательном формате продуктивное разрешение затруднения связано с выходом ситуации на новый уровень осмысления и открытием таких ее качеств и возможностей, которые ведут к изменению участников образовательного процесса. Ценность открытости в ситуации затруднения связана с диалогичной природой самосознания (ядра личности). Незрелость такой черты, как «открытость», может стать препятствием эффективному разрешению ситуаций затруднения, поскольку повысит вероятность стереотипного и других защитных форм поведения, закрывая ситуацию и понижая ее развивающий потенциал для участников. Исследование показало податливость этого личностного параметра, что позволяет ставить повышение личностной открытости как задачу при составлении образовательных программ для педагогов.

Ключевые слова: ситуация педагогического затруднения, самосознание, развитие, личностный конструкт затруднения, открытость личностная, открытость адаптивная.

Постановка проблемы. Изучение личности в ситуации затруднения вызывает неизменный интерес исследователей, что отчасти объясняется сменой статической парадигмы XX в. на динамическую в XXI,

которая, по утверждению А.Г. Асмолова¹, определила потребность современной психологии

¹ Асмолов А.Г. Доклад «Вечный вопрос психологии: помогает ли решение проблем психологии разрешать «психологические проблемы»?»: XIII Санкт-Петербургский саммит психологов. Июнь, 2019 г.

в новых, более тонких инструментах, способных работать на повышение чувствительности к изменениям. Несмотря на высокий интерес теоретиков и практиков к ситуациям педагогического затруднения, анализ литературы показывает отсутствие общепринятого определения и единого теоретического подхода к данной проблеме. Следуя за Н.В. Кузьминой и Л.И. Анцыферовой, мы выделяем переживание субъектом напряжения как главный признак затруднения и предлагаем подчеркнуть специфику собственно психологического подхода к ситуации через понятие «личностный конструкт». Ситуация педагогического затруднения, таким образом, определяется нами как личностный конструкт, центральным звеном которого является переживание субъектом образовательного процесса эмоционального напряжения в условиях одновременно действующих объективных и субъективных параметров, отраженных в сознании субъекта и определяющих его активность.

Поскольку изучение любой ситуации есть попытка ухватить единство объективных и субъективных факторов, необходима соответствующая теория. Системный подход позволяет установить открытость-закрытость ситуации как системы, а теория личностных конструктов Дж. Келли – рассматривать отражение параметров ситуации в сознании субъекта как личностный конструкт [Келли, 2000]. Согласно Дж. Келли, личностные процессы направляются по руслам конструкта, назначение которого – прогнозирование ситуации. Дж. Келли рассматривает конструкт как средство логической организации опыта, в то время как проведенное нами исследование показало высокую значимость аффективного компонента в ситуациях затруднения, что потребовало усилить в личностном конструкте затруднения роль эмоций. Введение аффективного компонента в структуру личностного конструкта не противоречит позиции автора. Дж. Келли пишет: «Разумеется, психология личностных конструктов строится по интеллектуальной модели, но ее применение вовсе не ограничивается тем, что обычно относят к интеллектуальной или когнитивной сфере. Она столь же приложима и к эмоциональной или

аффективной области, и к сфере действия или воления» [Келли, 2000]. Кроме того, присутствие аффективного компонента в структуре личностного конструкта можно обосновать следующим актуальным для современной науки представлением об аффекте как сочетании мотивационного, соматического, экспрессивного, коммуникативного и когнитивного компонентов (Compton, Knapp, Tyson). Согласно этим представлениям, за любой эмоцией стоит когнитивное содержание, даже если оно не осознается. Эта аффективно-когнитивная связь работает и в обратном направлении: любой когнитивный конструкт эмоционально окрашен. Расширение понятия «личностный конструкт» применительно к затруднению позволяет, во-первых, подчеркнуть психологическое, субъективное отражение ситуации, а во-вторых, работать с ситуацией педагогического затруднения как с целостностью, во всей полноте включенных в нее элементов и участников.

Судьба затруднения зависит от многих факторов объективного и субъективного характера, однако в ситуациях слабых (не экстремальных), к которым относится подавляющее большинство педагогических ситуаций, роль субъективного отношения оказывается ключевой [Бурлачук, Коржова, 1998]. Следовательно, центральный вопрос образовательного пространства – будет ли ситуация затруднения развернута в развивающем ключе – существенно опосредован личностным содержанием, которое и стало предметом нашего исследования.

На сегодняшний день очевидным является приоритет, отданный исследователями изучению когнитивного аспекта в разрешении личностью ситуаций затруднения (R. Lazarus, J. Hudek-Knezevic, Т.В. Корнилова, Е.В. Битюцкая), и недооцененность широкого спектра личностных возможностей, не связанных напрямую с интеллектом. Одним из таких личностных параметров, на наш взгляд, является открытость, от которой зависят интерес к трудной ситуации и общий вектор личности в ситуации затруднения.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составили научно-исследовательские работы зарубежных и отече-

ственных ученых по проблеме личности в ситуации затруднения, теория личностных конструктов Дж. Келли, а также психологические теории самосознания (С.Л. Рубинштейн, В.П., Зинченко, В.В. Столин). Исследование проводилось на базе семи образовательных учреждений г. Красноярска. Выборку составили 90 респондентов – работающих педагогов дошкольного и младшего школьного звена. Личностные параметры, влияющие на разрешение ситуаций затруднения, педагогами исследовались с помощью методик: 1) 16PF Кеттелла, форма С; 2) САМОАЛ – тест по оценке уровня самоактуализации личности Н.Ф. Калиной; 3) методика определения толерантности к неопределенности С. Баднера; 4) тест двадцати высказываний «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда, модификация Т.В. Румянцевой; и пять ситуаций. Анализ данных проводился при помощи коэффициента корреляции Спирмана с использованием программы StatgraphicsPlus 5.0.

Обзор научной литературы. Интерес к понятию «открытость» впервые возникает в связи с кризисом картезианской методологии, построенной на выделении из целого частей с последующим изучением каждой в отдельности. Потребовалась новая теория, которая бы учитывала информацию о взаимной координации элементов и процессов на всех уровнях организации. Прежде всего исследователи стали заниматься именно теорией «открытых систем», т.е. систем, которые обмениваются со средой веществом, как это имеет место в любой «живой» системе. Развитие системных исследований пошло несколькими путями. В биологии организмическая теория развивалась как общая теория систем [Берталанфи, 1973]. В кибернетике целое движение вдохновлено трудами Н. Винера. Открытие русским физиологом И.П. Павловым рефлекторной дуги, доработанной позже Н.А. Бернштейном до идеи рефлекторного кольца, послужило объяснительным принципом циклического развития живой системы на основе отрицательной обратной связи и дало серьезный толчок к переосмыслению линейных схем взаимодействия во всех областях научного знания [Леонтьев и др., 2019].

В 1932 г. выходит работа А. Бергсона, в которой описано два типа общественных систем: открытые и закрытые. Несвободному закрытому противопоставлено свободное общество открытых границ, развитие которого не сдерживается специальной закрытой моралью и религией. В открытом обществе главной движущей силой, ведущей к процветанию, А. Бергсон называет творческое начало личности, ее способность к героическому поступку и ориентацию на сплоченность всего человечества, объединенного новой динамичной моралью и религией [Бергсон, 1994]. К. Поппер продолжает эту линию, рассматривая отличие тоталитарных и демократических режимов [Поппер, 1992]. В науке работы И. Пригожина, Х. Стенгерс, Г. Хакена и др. способствуют кристаллизации теории систем в особое междисциплинарное направление, синергетику.

В психологии системная парадигма отразилась в теории поля К. Левина, дала толчок развитию семейной, социальной и организационной психологии, навсегда изменив представление о людях, группах и процессах. В частности, был нанесен существенный удар по теории черт, поскольку увеличивалось количество публикаций, доказывающих влияние ситуативных факторов на поведение [Бурлачук, Коржова, 1998]. Системный взгляд на ситуацию рассматривал поведение человека как функцию, зависящую от многих и многих факторов, личностные качества самого индивида среди которых играли отнюдь не всегда решающую роль. В новой системной парадигме статичная диспозиционная теория личности смотрелась рудиментом традиционной психологии.

Иной взгляд предложен гуманистической психологией. Личность провозглашается целостной и открытой, постоянно находящейся в процессе становления и никогда не завершённой. Открытость в этой парадигме описывается как важнейшая характеристика человека, ориентированного на развитие своего потенциала и личностный рост. В приведенном К. Роджерсом перечне характеристик полноценно функционирующих людей на первом месте – открытость переживанию. Он пишет: «Открытость переживанию полярно противоположна беззащитности.

Люди, полностью открытые переживанию, способны слушать себя, чувствовать всю сферу висцеральных, сенсорных, эмоциональных и когнитивных переживаний в себе, не испытывая угрозы. Они тонко осознают свои самые глубокие мысли и чувства; они не пытаются подавить их; часто действуют в соответствии с ними; и даже действуя не в соответствии с ними, они способны осознать их. Фактически все переживания, будь то внутренние или внешние, точно символизированы в их сознании, не искажаясь и не отрицаясь» (Rogers, 1961).

Два наиболее известных личностных опросника – опросник Р. Кеттелла и «большая пятерка» П. Коста, Р. МакКрае – содержат этот параметр, что означает принадлежность открытости к семье фундаментальных психологических черт, образующих структуру личности. У Р. Кеттелла черт такого ранга всего шестнадцать, у Р. МакКрае – пять (Cattell, 1970; [McCrae et al., 1997]).

В опроснике Кеттелла по шкале открытость-замкнутость А+ именуется *affectothymia* и характеризует интенсивность выражения аффектов. Наиболее яркой особенностью аффектотимии являются добродушие, интерес к людям, веселость, эмоциональная восприимчивость [Капустина, 2001].

В «Большой пятерке» акцент ставится не на аффективном описании открытости. «Открытый» в NEO PI-R значит интеллектуальный, блестящий, независимо мыслящий [Орел и др., 1998]. Таким образом, опросники фиксируют два разных аспекта открытости: аффективный и когнитивный.

В целом представление об открытости как личностной черте связано с общей направленностью человека, умением принимать новизну как возможность, стремление структурировать открывающееся знание о мире [Маслоу, 2006]. Во внутреннем плане открытость означает возможность встречать свой субъективный опыт переживаний во всей сложности, перерабатывать противоречия на уровне сознания, не включая личностные защиты [Роджерс, 1994].

В таком виде открытость закрепляется среди личностных черт и становится участником

движения под названием «личностный рост». Разрабатываются программы тренингов, группы встреч и психотерапевтические методы, специально ориентированные на развитие личностной открытости [Минуллина, Гурьянова, 2015]. Эти программы обретают огромную популярность. Открытость в последней четверти XX в. выступает как синоним личностного роста. Понятие переживает пик своей популярности.

Анализ литературы позволяет заметить снижение интереса исследователей к этой черте на современном этапе. Открытость как значимая характеристика уходит в специальные разделы психологии, такие как творчество и коммуникация, а в психологии личности на смену открытости приходит гибкость. Казалось бы, этот узкий психофизический параметр не может заменить то изменение, которое было задано понятием «открытость», однако же веяние времени с парадигмой «постоянной изменчивости» (А.Г. Асмолов), по всей видимости, сделало возможным эту трансформацию. В публикациях последних лет открытость чаще дается как характеристика организмической системы, а показателем открытости признается ригидность-флексibilität [Королева, 2014; Рыльская, 2009; Бокова, 2014; Борисов, Печорина, 2015]. Если ты гибкий – ты открыт, а если ригидный – закрыт. Примечателен тот факт, что открытость не включена в универсальную модель личностных ресурсов, над которой работает коллектив под руководством Д.А. Леонтьева.

Таким образом, анализ публикаций последних лет обнаруживает существенное смещение понимания открытости в сторону адаптивной гибкости, утрату открытостью статуса фундаментальной черты и исчезновение ее из списка личностных характеристик, обеспечивающих личностный и профессиональный рост.

В последние десятилетия в психологии проблема человека в затруднительной ситуации рассматривается преимущественно как совладающее поведение. Изучая различные реакции на трудность, исследователи выделяют хорошие и плохие стратегии совладания. Критерий прост – хорошие позволяют адаптироваться к ситуации, плохие – препятствуют адапта-

ции. Этот прагматичный взгляд, вероятно, подходящий для обычных жизненных ситуаций, которые и рассматриваются представителями данного подхода, не так однозначно хорош для образовательного формата. Приспособление как форма разрешения ситуации профессионального затруднения конфликтует с некоторыми психолого-педагогическими принципами.

Согласно принятому в отечественной традиции представлению о соотношении обучения и развития обучение ведет за собой развитие. Л.С. Выготский в учении о зоне ближайшего развития показывает, как специально организованная педагогом сложность, превосходящая актуальные возможности ребенка, запускает то нужное усилие, положительный результат которого приводит к интеграции новой возможности (знания, умения, навыка и т.д.) в структуру личности ребенка. Приспособление к трудности и выход на новый уровень через трудность ни в коем случае не являются синонимами, иначе, свалившись в адаптивную идеологию есть риск потерять понимание того, что такое личностный рост, развитие и даже образование.

Поэтому снятием напряжения и адаптацией субъекта в момент затруднения не может быть исчерпана задача применительно к образовательной ситуации. Адаптация предполагает выстраивание горизонтальных связей, часто соответствующих социальному уровню, в то время как развитие нуждается не только в горизонтальной, но и в вертикальной оси, на которой выстраиваются смысловые ориентиры.

Настойчиво повторяющийся пример, зафиксированный в самоотчетах педагогов, наглядно демонстрирует, как адаптивный механизм уничтожает развивающую возможность. В логике адаптивной модели педагоги прибегали к знакомой им технике отражения чувств, но использовали ее именно для того, чтобы снять на эмоциональном уровне несогласие и как можно скорее вернуться к своему сценарию. Безусловно, это пример проявления гибкости: затруднение быстро разрешалось, правда, ценой отказа от развивающего потенциала трудности. Личностная открытость проявляла себя в возможности

педагога задержаться в трудности, проявить к противоречию интерес и вовлечь детей в его исследование, то есть использовать возникшее напряжение как свой педагогический ресурс.

Между открытостью адаптивной и открытостью личностной неизбежным образом должно сохраняться напряжение. Попытки нивелировать это напряжение будут означать упрощение человеческой природы, что для педагогики особенно критично.

Если кольцо обратной связи – механизм, объясняющий принцип действия адаптивной открытости системы, то личностная открытость не может быть объяснена с помощью механизма. У Джеймса писал, что духовный (личностный) уровень лишен какого бы то ни было механизма, поскольку там, где есть механизм, нет свободы воли, и наоборот [Джемс, 2017]. Даже в свете последних исследований мозга, субъективное переживание свободы выбора не теряет своего значения как сущностно человеческий феномен, делающий человека человеком. Ядерным образованием личности является самосознание (В.В. Столин, В.П. Зинченко). В работах отечественных исследователей самосознание представлено динамической уровневой структурой, центральной характеристикой которой является диалогичность.

Диалог в работах А.А. Ухтомского, М. Бубера, К. Ясперса рассматривается как проявление человеком своей подлинной природы. В субъект-субъектном взаимодействии преодолеваются различные формы сопротивления и защиты, связанные с инерцией привычно-адаптивного поведения благодаря доминанте на другом. Однако, вслед за М.М. Бахтиным, психологи рассматривают диалогичность не только как установку в отношении окружающего мира, но и как внутреннее свойство самосознания личности. Размыкание ценностного мира человека и момент самообнаружения себя в реальности взаимодействия с другим обеспечивает открытость человека и его изменения (Т.А. Флоренская, Е.В. Черепанова). В ситуации затруднения диалогичность выступает такой характеристикой, которая обеспечивает связь с реальностью во внешнем плане и работу самосознания во внутреннем,

позволяя личностному конструкту сохранять черты открытости вопреки адаптивной тенденции к нахождению быстрого ответа, который, скорее всего, окажется стереотипным.

Адаптивная наша часть натуральна и чувственна, а личностная связана с символизацией – важнейшим умением сознания [Кассирер, 2002]. Адаптивный уровень решения трудности позволяет не задаваться вопросом значений и смысла и действовать, принимая элементы реальной ситуации в их натуральной представленности. Личностный уровень предполагает возникновение вопросов: что для меня значит эта проблема? как я могу толковать это? Символизация позволяет выйти за рамки адаптивного реагирования и расширить вариативность восприятия и отношения к ситуации. К. Муздыбаев доказывает, что необходимо превысить адаптационный потенциал, чтобы человек начал искать новые способы, а без этого изменение самого человека невозможно [Муздыбаев, 1998].

Сохранить ситуацию открытой, неадаптивной в момент трудности – важная задача, позволяющая задействовать волю и перенести решение в творческий регистр. Так, открытость становится не только внешним, но и внутренним каналом. На этом уровне эмоции сигнализируют об изменении. Однако эмоция может считываться как сигнал к схлапыванию ситуации, если та небезопасна для образа Я [Тэшфел, 1984], что подтвердилось в нашем исследовании [Миллер, Кресова, 2018; Кресова 2017]. Для развивающего контекста ситуации затруднения принципиально важно при столкновении с трудностью выходить из социального уровня с его вопросом «как я выгляжу» в творческий регистр поиска решения. С. Мадди показал, что в тех случаях, когда доминируют биологические и социальные потребности, человек воспринимает себя как воплощение социальных нужд и ролей и действует адаптивным образом. Когда же на первое место выходят психологические потребности – потребность в воображении, символизации и суждении [Maddi, 1971], – возникает символическое опосредствование, что полностью перестраивает структуру регуляции его деятельности

[Леонтьев и др., 2016]. Таким образом, возможности развития самосознания в ситуации затруднения связаны с выходом из социального уровня функционирования, усилением смысловой и символической функции сознания.

Результат адаптационной открытости – жизнеспособность (термин Б.Г. Ананьева). Результат личностной открытости – свобода нахождения в сложной ситуации, не перекрывая ее стереотипом и открывая возможность построения новой смысловой связи, – по сути, развитие самосознания личности.

В структуру личности, таким образом, входят оба вида открытости, но за поддержание развивающего контекста ситуации затруднения отвечает личностная открытость. Соотношение видов открытости в индивидуальном профиле будет всегда уникально и существенно различно. Поскольку личность включает все аспекты психического, гибкость и ригидность, наряду с другими характеристиками темперамента, включены в ее структуру. Однако развитие личности будет сопровождаться ослаблением этой детерминации и увеличением свободы в точке обусловленности. Для зрелого мировоззрения символическая интерпретация важнее отражения. Символ мы понимаем, по Э. Кассиреру, как чувственное воплощение идеального смысла.

Результаты исследования. Выявлено, что оценка успешности разрешения педагогами каждой из ситуаций затруднения имеет разный характер связи с личностными особенностями. Наиболее значимыми оказались такие личностные параметры, как уровень развития самосознания, уверенность в себе, аутосимпатия, интеллект, самоконтроль и спонтанность, позволяющая увидеть повторяющиеся ситуации как новые, неизвестные. Оценивая успешность разрешения ситуаций педагогического затруднения, педагоги в большинстве случаев не усматривали в них потенциал для саморазвития и развития обучаемых, а их поведение можно было описать как стереотипное. Ситуации попросту не распознаются как новые. При этом ситуации, которые не влияют на самоуважение педагогов, позволяют им успешно решать возникшую проблему,

стимулируют их спонтанность, а также дают возможность выявлять резервы развития ситуации.

Полученные данные, как представляется, подтверждают выдвинутое некогда Дж. Келли положение о том, что ситуация в сознании субъекта прежде всего актуализирует прошлый опыт, на основании которого формируется личностный конструкт актуальной ситуации. Следовательно, требуются специальное усилие для преодоления стереотипного восприятия и поиск развивающего формата ситуации, в котором сохранится диалог и возможен переход в надситуативный уровень.

Полученные данные были положены в основу обучения экспериментальной группы. Год группа работала в формате еженедельных встреч, кроме того, каждый педагог принял участие в личностном тренинге, после чего снова был проведен диагностический срез.

Сравнение данных экспериментальной группы до и после обучения с помощью U-критерия Манна – Уитни показало повышение эффективности разрешения ситуаций затруднения (достоверность различий p : $>0,00069$; $>0,0023$; $>0,00034$; $>0,00036$; $>0,00005$), повышение толерантности к неопределенности ($p>0,009$) и изменение личностного профиля в параметре А «открытость» ($p>0,0029$).

Дискуссия. Р.Б. Кеттелл усматривал связь между факторами А и Н (смелость, инициативность). Понять значение этих черт в ситуации затруднения можно, приняв во внимание, что развитие личности – это, прежде всего, развитие самосознания личности, а самосознание имеет уровневое строение, в которой работа каждого из уровней и сообщение между ними осуществляются как диалог в системе Я-Я и Я-другие. Пока диалог идет, развитие возможно, остановка диалога тождественна прекращению развития. Ключевая проблема, с которой мы столкнулись, изучая реакцию людей на затруднение, связана с быстрым отказом от трудности, поскольку она угрожала образу Я. Это выглядит как разрыв диалога с местом, которое вызывает эмоциональное напряжение. Вероятно, в результате такой внутренней операции ситуация просто не распознается человеком как новая. Эта утрата новизны

может означать, что диалог остановлен и контакт с настоящей ситуацией потерян, стереотип из прошлого опыта дает возможность быстро внести определенность в личностный конструкт ситуации и разрывает диалог с реальной ситуацией. Параметры А и Н, открытость и инициатива, по всей видимости, относятся к тем чертам личности, которые, поддерживая связь с реальностью, позволяют встретиться с собственным напряжением и, отслеживая стереотипные реакции, не теряя ощущение свободы при встрече с затруднением. Эта работа самосознания позволяет запустить диалог и сохранить достаточно спонтанности, чтобы начать творческий поиск.

Заключение

1. Исследование показало, что развитие личностной открытости в ситуациях педагогического затруднения возможно, воздействие на этот параметр позволяет повысить толерантность к неопределенности и успешность разрешения ситуаций затруднения.

2. Адаптивность применительно к ситуации затруднения рассматривается как совладающее поведение. Совладание является необходимым, но недостаточным условием эффективного разрешения ситуации затруднения в образовательном пространстве, поскольку важно не просто снимать напряжение, но использовать создавшееся напряжение как развивающую возможность для участников образовательного процесса. В связи с этим целесообразно разделять открытость адаптивную и открытость личностную.

3. Развитие личностной открытости в ситуации затруднения связано с развитием самосознания педагогов.

4. В личностном конструкте ситуации затруднения на поддержание открытости будет работать развитие осознанности и умение работать со своим эмоциональным напряжением, рассматривая его как сигнал к вербализации противоречия; развитие спонтанности, необходимой для выхода на креативный уровень решений, развитие рефлексии и в целом профессионального мышления, которое позволяет видеть связи между отдельными элементами, интерпретировать наблюдаемое и выстраивать новый смысл.

5. Открытость является важным предиктором эффективного разрешения ситуаций педагогического затруднения. Продуктивное разрешение ситуаций затруднения будет связано с выходом ситуации на новый уровень осмысления и открытием таких ее качеств и возможностей, которые ведут к изменениям участников образовательного процесса. Неэффективное разрешение ситуации затруднения, как и перевод ситуации в разряд критической, будет сопровождаться включением стереотипного и других защитных форм поведения, закрывая ситуацию и понижая ее развивающий, личностный и образовательный потенциал.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–19. URL: <http://nashuch.ru/psihologicheskij-jurnal-1994-t-15--s-318-l-anciferova-lichno.html>
2. Бергсон А. Два источника морали и религии. М.: Канон, 1994. 384 с.
3. Берталанфи Л. Фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования. Методологические проблемы: ежегодник. М.: Наука, 1973. С. 20–37. URL: https://systems-analysis.ru/assets/systems_research_1973.pdf
4. Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2011. № 1. С. 100–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16520726>
5. Бокова О.А. Теоретические основы изучения личностной ригидности как показателя открытости психологической системы // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 40–43.
6. Болотова А.К., Хачатурова М.Р. Человек и время в ситуациях выбора совладающего поведения // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 69–76. URL: http://psyjournals.ru/kip/2012/n1/51332_full.shtml
7. Борисов Г.И., Печерина А.А. Жизнеспособность как условие профессионального развития личности // Психологическое образование в России. 2015. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznesposobnost-kak-uslovie-professionalnogo-razvitiya-lichnosti>
8. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с. URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0126/2-0126-1.shtml>
9. Джемс У. Психология. СПб.: Питер, 2017. 347 с.
10. Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121. URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2018/04/27/1164521982/OrgPsy_2018_1\(5\)_Ivanova_et_al\(85-121\)_edit.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2018/04/27/1164521982/OrgPsy_2018_1(5)_Ivanova_et_al(85-121)_edit.pdf)
11. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001. С. 55–81, 96–97. URL: <https://studfiles.net/preview/4404879/>
12. Кассирер Э. Философия символических форм: в 3 т. М., 2002. Т. 1. С. 22.
13. Келли Дж. Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели // Техники консультирования и психотерапии / сост.: У.С. Сахакиан. М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2000.
14. Королева Ю.А. Флексибельность как ресурс жизнеспособности современной личности // Социальная психология и общество. 2014. № 1. С. 5–15. URL: http://psyjournals.ru/files/67085/SPIO_1_2014_koroleva.pdf
15. Кресова Н.Ю. Особенности реакций педагогов на ситуации педагогического затруднения // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. / СибГУ им. М.Ф. Решетнева. Красноярск, 2017. С. 88–92. URL: <https://www.sibsau.ru/files/12141/>

16. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самотерминации личности // Психологический журнал. № 1. 2000. Т. 21. URL: <https://studfiles.net/preview/2429367/page:3/>
17. Леонтьев Д.А., Моспан А.Н., Митина О.В. Разработка и валидизация шкалы чувствительности к обратной связи // Психологические исследования. 2019. № 12 (63). URL: <https://docplayer.ru/129993546-Leontev-d-a-mospan-a-n-mitina-o-v-razrabotka-i-validizaciya-shkaly-chuvstvitelnosti-k-obratnoy-svyazi.html>
18. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3
19. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 352 с.
20. Миллер О.М., Кресова Н.Ю. Связь личностных особенностей педагогов с их самооценкой успешности разрешения ситуаций педагогического затруднения // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7, № 6А. С. 58–66. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2018-6/7-miller-kresova.pdf>
21. Минуллина А.Ф., Гурьянова О.А. Тренинг личностного роста: метод. пособие. Казань: Бриг, 2015. 96 с.
22. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии, 1998. Т. 1, № 2. С. 102–112. URL: <http://hpsy.ru/authors/x398.htm>
23. Орел В.Е., Рукавишников А.А., Сенин И.Г., Мартин Т. Разработка русскоязычной версии личностного теста NEO PI-R // Психология и практика. Ярославль, 1998. Т. 4, вып. 1. С. 277–279.
24. Поплер К. Открытое общество и его враги: в 2 т. / пер. с англ.; под ред. В.Н. Садовского. М.: Феникс; Международный фонд «Культурная инициатива», 1992.
25. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994: PSYLIB, 2004. URL: <http://psylib.org.ua/books/roger01/>
26. Рыльская Е.А. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С. 6–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznesposobnost-cheloveka-ponyatie-i-kontseptualnye-osnovy-issledovaniya>
27. Тэшфел А. Эксперименты в вакууме // Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. (ред.). Современная зарубежная социальная психология. М.: Моск. гос. ун-т, 1984. С. 229–243. URL: <https://www.dogmon.org/andreeva-g-m-bogomolova-n-n-petrovskaya-l-a-zarubejnaya-social.html?page=39>
28. Hudek-Knezevic J., Kardum I. The effects of dispositional and situational coping, perceived social support, and cognitive appraisal on immediate outcome // Europ. J. of Psychol. Assessment. 2000. Vol. 16, № 3. P. 190–201. https://www.researchgate.net/publication/232586215_The_Effects_of_Dispositional_and_Situational_Coping_Perceived_Social_Support_and_Cognitive_Appraisal_on_Immediate_Outcome
29. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N.Y., 1984.
30. Maddi S.R. The search for meaning. In: The Nebraska symposium on motivation 1970 / J. Arnold, M.H. Page (eds.). Lincoln: University of Nebraska press, 1971. P. 137–186. URL: https://www.researchgate.net/publication/247718934_An_Alienation_Test
31. McCrae R.R., Costa P.P. Personality trait structure as a human universal // American Psychologist. 1997. P. 509–516. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/681c/32e852b1d8a9f60c41194e3750683b6bf82e.pdf>

OPENNESS AS A PERSONAL PREDICTOR OF EFFECTIVE RESOLUTION OF PEDAGOGICAL DIFFICULTIES

N.Yu. Kresova (Krasnoyarsk, Russian Federation)

Abstract

Statement of the problem. The article discusses situations of pedagogical difficulty as a personality construct, in which the factor of “openness” acts as a personal prerequisite for resolving situations of difficulty in a developing way. It is shown that situations of difficulty in the educational space differ from life situations of difficulty mainly because they carry the requirement for the development of participants in the educational process, and therefore coping behavior is a possible but insufficient condition for their effective resolution.

The purpose of the article is to consider the meaning of the “openness” parameter in the literature, to justify the expediency of highlighting adaptive and personal openness, and to show personal openness as a condition for maintaining the developing context of a situation of difficulty.

Materials and methods. The research methodology was composed of research works of international and Russian scientists on the problem of personality in a situation of difficulty. The study involved 90 teachers from seven educational institutions of Krasnoyarsk working with children of preschool and primary school age. The personal component was diagnosed using the methods of 16pf Cattell, PIO, “Tolerance to Uncertainty” by S. Badner, test by M. Kuhn, T. McPartland, the results were correlated with the respondents’ resolution of five situations of difficulty. The second diagnostic section took place a year later, after teachers passed the developed training program.

Research results. Comparison of samples using the Mann-Whitney U-test in an experimental group that

took part in special events aimed at developing the personal abilities of the participants in the experiment to transform difficulty into a developing format showed an increase in the efficiency of resolving difficulty situations ($p > 0,00069$; $> 0,0023$; $> 0,00034$; $> 0,00036$; $> 0,00005$), increasing tolerance to uncertainty ($p > 0,009$) and changing the personality profile in parameter A “openness” ($p > 0,0029$). The following interpretation of the results is possible: a mere shift in the personality profile towards greater openness is enough to significantly increase the success of resolving situations of difficulty.

Conclusions. Openness is an important personal predictor of effective resolution of situations of pedagogical difficulty, since the productive resolution of situations of difficulty in an educational format is associated with a situation reaching a new level of understanding and the discovery of its qualities and capabilities that lead to a change in the participants of the educational process. The value of openness in a situation of difficulty is associated with the dialogical nature of self-awareness (the core of the personality). The underdevelopment of such a feature as “openness” can become an obstacle to the effective resolution of difficult situations, since it will increase the likelihood of stereotypical and other protective forms of behavior, closing the situation and lowering its developing potential for participants. The study showed the flexibility of this personality parameter, which allows us to set the increase in personal openness as a task in compiling educational programs for teachers.

Keywords: *situation of pedagogical difficulty, development, personality construct of difficulty, self-consciousness, personal openness, adaptive openness.*

References

1. Antsyferova L.I. Personality in difficult living conditions: rethinking, transformation of situations and psychological defense // *Psikhologicheskij zhurnal*. 1994. Vol. 15, No. 1. S. 3–19. URL: <http://nashuch.ru/psihologicheskij-jurnal-1994-t-15--s-318-l-i-anciferova-lichno.html>
2. Bergson A. Two sources of morality and religion. M.: Kanon, 1994. 384 p.
3. Bertalanffy L. Von. History and status of the general theory of systems. In: *System Studies. Methodological problems*. Annual book. M.: Nauka, 1973. P. 20–37. URL: https://systems-analysis.ru/assets/systems_research_1973.pdf
4. Bityutskaya E.V. Modern approaches to the study of coping with difficult life situations // *Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology*. 2011. No. 1. P. 100–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16520726>
5. Bokova O.A. Theoretical foundations of the study of personal rigidity as an indicator of the openness of the psychological system // *World of science, culture, education*. 2014. No. 4 (47). S. 40–43.

6. Bolotova A.K., Khachaturova M.R. Man and time in situations of choosing coping behavior // Cultural-historical psychology. 2012. No. 1. P. 69–76. URL: http://psyjournals.ru/kip/2012/n1/51332_full.shtml
7. Borisov G.I., Pecherina A.A. Viability as a condition of professional development of a person // Psychological education in Russia. 2015. No. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznesposobnost-kak-uslovie-professionalnogo-razvitiya-lichnosti>
8. Burlachuk L.F., Korzhova E.Yu. Psychology of Life Situations: Textbook. M.: Rossiiskoe pedagogicheskoye agentstvo, 1998. 263 p. URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0126/2-0126-1.shtml>
9. James W. Psychology. St. Petersburg: Piter, 2017. 347 p.
10. Ivanova T. Yu., Leontiev D.A., Osin E.N., Rasskazova E.I., Kosheleva N.V. Modern problems of the study of personal resources in professional activities // Organizational Psychology. 2018. Vol. 8, No. 1. P. 85–121. URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2018/04/27/1164521982/Org-Psy_2018_1\(5\)_Ivanova_et_al\(85-121\)_edit.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2018/04/27/1164521982/Org-Psy_2018_1(5)_Ivanova_et_al(85-121)_edit.pdf)
11. Kapustina A.N. The multifactorial personality technique of R. Kettell. St. Petersburg, 2001. P. 55–81, 96–97. URL: <https://studfiles.net/preview/4404879/>
12. Cassirer E. Philosophy of symbolic forms: in 3 vol. M., 2002. Vol. 1. P. 22.
13. Kelly J. Psychotherapy of constructive alternativeism: the psychology of the personality model / Techniques of counseling and psycho-therapy: collection of scientific works / Compiled by U.S. Sakhakian. M.: Aprel-press; Eksmo-press, 2000.
14. Koroleva Yu.A. Flexibility as a resource of vitality of a modern person // Social Psychology and Society. 2014. No. 1. P. 5–15. URL: http://psyjournals.ru/files/67085/SPIO_1_2014_koroleva.pdf
15. Kresova N.Yu. Features of reactions of teachers to situations of pedagogical difficulties. In: Proceedings of the International scientific and practical conference “Topical problems of the psychology of labor: theory and practice”. Krasnoyarsk: Siberian State University named after M.F. Reshetnev, 2017. P. 88–92. URL: <https://www.sibsau.ru/files/12141/>
16. Leontiev D.A. Psychology of freedom: to the statement of the problem of personality self-termination // Psikhologichesky zhurnal (Psychological Journal). 2000. No. 1, Vol. 21. URL: <https://studfiles.net/preview/2429367/pagehaps/>
17. Leontiev D.A., Mospan A.N., Mitina O.V. Development and validation of the feedback sensitivity scale // Psikhologicheskie issledovania (Psychological research). 2019, 12(63). URL: <https://docplayer.ru/129993546-Leontev-da-mospan-an-mitina-ov-razrabotka-i-validizaciya-shkaly-chuvstvitelnosti-k-obratnoy-svyazi.html>
18. Leontiev D.A. Self-regulation, resources and personal potential // Sibirskiy [sikhologichesky zhurnal (Siberian Psychological Journal). 2016. No. 62. P. 18–37. DOI: 10.17223 / 17267080/62/3
19. Maslow A. Motivation and personality: Transl. from English, 3rd ed. St. Petersburg: Piter, 2006. 352 p.
20. Miller O.M., Kresova N.Yu. The connection of personal characteristics of teachers with their self-esteem of the success of resolving situations of pedagogical difficulties // Psikhologia (Psychology). Historical and critical reviews and current research. 2018. Vol. 7. No. 6A. P. 58–66. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2018-6/7-miller-kresova.pdf>
21. Minullina A.F., Guryanova O.A. Personal growth training: methodical textbook. Kazan: Brig, 2015. 96 p.
22. Muzdybaev K. Strategy of coping with life’s difficulties // Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii (Journal of Sociology and Social Anthropology). 1998, Vol. 1, No. 2. P. 102–112. URL: <http://hpsy.ru/authors/x398.htm>
23. Orel B.E., Rukavishnikov A.A., Senin I.G., Martin T. Development of the Russian version of the personality test NEO PI-R // Psikhologia i praktika (Psychology and practice). Yaroslavl. 1998. Vol. 4, is. 1. P. 277–279.
24. Popper K. Open society and its enemies: in two volumes / trans. from English; edited by V.N. Sadovsky. M.: Feniks; International Fund „Cultural Initiative”, 1992.

25. Rogers K. A look at psychotherapy. The formation of a man. M.: Progress, 1994: PSYLIB, 2004. URL: <http://psylib.org.ua/books/roger01/>
26. Rylskaya E.A. Human vitality: concept and conceptual basis of research // Sibirskiy psikhologichesky zhurnal (Siberian Journal of Psychology). 2009. No. 31. P. 6–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznesposobnost-cheloveka-ponyatie-i-kontseptualnye-osnovy-issledovaniya>
27. Teshfel A. Experiments in a vacuum. In: G.M. Andreyeva, N.N. Bogomolov, L.A. Petrovskaya (Ed.), Modern foreign social psychology. M.: Moscow State University, 1984. P. 229–243. URL: <https://www.dogmon.org/andreeva-g-m-bogomolova-n-n-petrovskaya-l-a-zarubejnaya-social.html?page=39>
28. Hudek-Knezevic J., Kardum I. The effects of dispositional and situational coping, perceived social support, and cognitive appraisal on immediate outcome // Europ. J. of Psychol. Assessment. 2000. Vol. 16, No. 3. P. 190–201. https://www.researchgate.net/publication/232586215_The_Effects_of_Dispositional_and_Situational_Coping_Perceived_Social_Support_and_Cognitive_Appraisal_on_Immediate_Outcome
29. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N.Y., 1984.
30. Maddi S.R. The search for meaning. In: The Nebraska symposium on motivation 1970 / J. Arnold, M.H. Page (eds.). Lincoln: University of Nebraska press, 1971. P. 137–186. URL: https://www.researchgate.net/publication/247718934_An_Alienation_Test
31. McCrae R.R., Costa P.P., Jr. Personality trait structure as a human universal // American Psychologist. 1997. P. 509–516. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/681c/32e852b1d8a9f60c41194e3750683b6bf82e.pdf>

АДАПТИВНЫЙ КОПИНГ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.В. Мешкова (Нижний Тагил, Россия)

Л.П. Завьялова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема. Статья посвящена проблеме формирования психологической готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности. Раскрыто содержание понятия «психологическая готовность» к профессиональной деятельности, рассмотрена ее структура. Показано, что адаптивные и относительно адаптивные варианты копинг-поведения в когнитивной, эмоциональной, поведенческой сферах могут выполнять функцию личностного ресурса в период профессиональной подготовки будущих педагогов.

Цель статьи – представление результатов исследования копинг-стратегий и психологических свойств студентов педагогического вуза в контексте формирования их психологической готовности к профессиональной деятельности с учетом требований профессионального стандарта «Педагог».

Методологию исследования составляют деятельностный и субъектный подходы к процессу профессионального становления личности, теоретический анализ научной литературы по проблеме психологической готовности к профессиональной деятельности и теории копинг-стратегий J.H. Amirkhan, E. Neim. Диагностический инструментарий представлен тестовыми методиками: «Диагностика копинг-механизмов» (Э. Хейм), «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан), «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов), «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)» (В.В. Синявский,

Б.А. Федоришин), «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), «Самооценка стрессоустойчивости» (С. Коухен, Г. Виллиансон), «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко). Статистическая обработка данных проводилась с использованием однофакторного дисперсионного анализа в программе IBM Statistics SPSS-19.

Результаты. На основе теоретического анализа литературы определены структурные компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности студентов педагогического вуза. Выявлены различия в показателях психологической готовности к профессиональной деятельности у студентов с разными вариантами адаптивности копинг-поведения.

Заключение. Сделан вывод о психологической неготовности к педагогической деятельности студентов вуза, использующих неадаптивные варианты копинг-поведения. Напротив, использование студентами педагогического вуза адаптивных и относительно адаптивных вариантов копинг-поведения может рассматриваться как личностный ресурс для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональной деятельности, адаптивные варианты копинг-поведения, когнитивные копинг-стратегии, эмоциональные копинг-стратегии, поведенческие копинг-стратегии, студенты педагогического вуза.

Постановка проблемы. На современном этапе развития российского общества отчетливо прослеживается запрос на учителя нового типа, образ которого отражен в профессиональном стандарте «Педагог». Современному учителю необходимо иметь большой объем знаний в области педагогики, психологии, методики преподавания своего предмета

и других областях, чтобы организовать учебно-воспитательный процесс с различными категориями обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании. Это могут быть обучающиеся, проявившие выдающиеся способности, или те, для которых русский язык не является родным, а также обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. В таких усло-

виях проблема формирования психологической готовности выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности приобретает особую актуальность.

Цель исследования заключается в выявлении различий эмпирических показателей психологической готовности к профессиональной деятельности между студентами педагогического вуза с разным уровнем адаптивности копинг-поведения.

Обзор научной литературы. Проблема формирования психологической готовности студентов педагогических учебных заведений к профессиональной деятельности тесно связана с проблемой профессиональной адаптации молодых педагогов. Как отмечает И.К. Прохорова, «когда выпускник приходит в школу, он выполняет те же самые обязанности и несет ту же ответственность, что и педагоги с многолетним стажем работы, а родители обучающихся ожидают от него столь же безупречного профессионализма» [Прохорова, 2018, с. 67]. Высокий уровень ответственности за результаты своего труда и осознание недостаточного опыта работы негативно сказываются на психологической готовности к профессиональной деятельности молодых учителей. В работах отечественных авторов понятие «психологическая готовность к профессиональной деятельности» раскрывается через объективные критерии подготовки специалиста. И.А. Калинина определяет психологическую готовность к профессиональной деятельности «...как степень сформированности у студента мотивационной и операциональной сфер профессионализма»¹. Н.В. Кузьмина считает, что психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности обусловлена наличием знаний, умений и навыков, позволяющих специалисту осуществлять деятельность на должном уровне [Проблема..., 1970, с. 112]. А.В. Мирук выделяет субъективный аспект в психологической готовности, связанный с осознанием своих

личностных потребностей, активностью личности, и рассматривает ее как предпосылку для успешной профессиональной деятельности [Мирук, 2014, с. 83]. В этом же ключе И.М. Пучкова и В.В. Петрик рассматривают психологическую готовность студентов к профессиональной деятельности, представляя ее как устойчивую характеристику субъекта учебно-профессиональной деятельности, способствующую успешному овладению деятельностью. По мнению авторов, психологическая готовность студентов имеет четырехкомпонентную структуру, включающую четыре блока: мотивационный (интерес к профессии и профессиональная направленность), саморегуляционный (целеполагание, планирование, принятие решения), эмоциональный (любовь к своей работе, радость и наслаждение трудом) и оценочный (рефлексивные умения, самооценка профессиональной подготовленности) [Пучкова, Петрик, 2015, с. 247]. По нашему мнению, структуру психологической готовности к профессиональной деятельности студентов педагогического вуза следует дополнить коммуникативным компонентом, поскольку эффективное педагогическое общение является необходимым условием успешной педагогической деятельности.

Рассмотрев содержание понятия и структуру психологической готовности к профессиональной деятельности, мы предположили, что адаптивные варианты копинг-поведения могут быть рассмотрены как внутренние ресурсы психологической готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности. На основе проведенного аналитического обзора зарубежных исследований по проблеме совидающего поведения А.Н. Гарбер приходит к выводу, что в психологии существует множество классификаций копинг-стратегий [Гарбер, 2015]. В нашем исследовании за основу были взяты работы Э. Хейма и Дж. Амирхана, где копинг-стратегии различаются с учетом степени адаптивных возможностей. Е. Хейм выделил адаптивные, частично адаптивные и неадаптивные варианты копинг-поведения в трех сферах реализации копинг-стратегий (когнитивная, поведенческая, эмоциональная) [Heim, 1988].

¹ Калинина И.А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 23 с

Дж. Амирхан определил копинг-стратегии как устойчивые характеристики личности и разделил их на адаптивные и неадаптивные стратегии [Amirkhan, 1999].

Методологию исследования составляют теоретические положения отечественных и зарубежных исследователей о профессиональном становлении личности [Зеер, 2006; Климов, 1996; Holland, 1963; Super, 1957; и др.], труды, в которых раскрываются сущность и содержание понятия «психологическая готовность» к профессиональной деятельности, проблемы ее диагностики и формирования [Дьяченко, Кандыбович, 1976; Калинина, Першина, 2015; Проблема..., 1970; Мирук, 2014; Пучкова, Петрик, 2015; и др.], работы, в которых рассматриваются проблемы копинга [Гербер, 2015; Amirkhan, 1999; Lazarus, 1981; Neim, 1988; и др.], особенности копинг-стратегий педагогов и студентов педагогических учебных заведений [Минияров, Василевская, 2015; Сыченко Ю.А., Сыченко Ю.В., 2018; Ширалиева, 2016; и др.], психолого-педагогические условия формирования профессионально важных качеств у будущих педагогов и трудности профессиональной адаптации молодых педагогов [Дикова, Мащенко, 2018; Лысуенко, 2014; Мешкова, 2014; Прохорова, 2018; Скоробогатова, 2019; и др.].

Диагностический инструментарий представлен тестовыми методиками: «Диагностика копинг-механизмов» (Э. Хейм), «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан), «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов), «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин), «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), «Самооценка стрессоустойчивости» (С. Коухен, Г. Виллиансон), «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко). Статистическая обработка данных проводилась с использованием однофакторного дисперсионного анализа в программе IBM Statistics SPSS-19.

Результаты исследования. Цель проведенного исследования заключалась в выявлении различий эмпирических показателей пси-

хологической готовности к профессиональной деятельности между студентами педагогического вуза с разным уровнем адаптивности копинг-поведения. Исследование проводилось в 2018 г. в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (филиале) Российского государственного профессионально-педагогического университета (Нижний Тагил). В тестировании приняли участие студенты 3 курса направления подготовки Педагогическое образование. Общее количество участников опроса составило 170 человек, из них 33 юноши (19,5 %) и 137 девушек (80,5 %) в возрасте 19–23 лет. Для статистического анализа данных использовался однофакторный дисперсионный анализ для сравнения средних значений трех выборочных групп. В качестве независимой была определена переменная копинг-стратегии из методики Э. Хейма, измеренная в номинальной шкале, имеющая три градации – неадаптивные, относительно адаптивные и адаптивные варианты копинг-поведения. Объем выборочных групп изменялся в зависимости от сферы реализации копинг-стратегий (когнитивные, эмоциональные, поведенческие). Результаты статистической обработки представлены в таблице.

Результаты статистического анализа показали, что между студентами с разной степенью адаптивности когнитивных, эмоциональных и поведенческих вариантов копинг-поведения существуют значимые различия в уровне сформированности личностных качеств, которые мы рассматриваем как эмпирические показатели психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности.

У студентов, использующих неадаптивные варианты когнитивных копинг-стратегий ($n = 55$), которые характеризуются пассивными формами поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей, в меньшей степени выражены коммуникативные склонности и лидерские способности, они менее стрессоустойчивы и чаще используют в стрессовых ситуациях стратегию поиска социальной поддержки.

Результаты исследования когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий студентов педагогического вуза

Results of research of cognitive, emotional and behavioral coping strategies of pedagogical University student

Зависимые переменные	Когнитивные копинг-стратегии				
	Сред. знач. группы 1 n = 55	Сред. знач. группы 2 n = 53	Сред. знач. группы 3 n = 62	F	P
Анализ противоречий	3,072	3,698	3,661	3,149	0,045
Принятие решения	3,163	3,905	3,693	3,510	0,032
Коммуникативные склонности	9,727	12,301	11,016	3,906	0,022
Лидерские способности	23,709	27,226	25,435	5,008	0,008
Стрессоустойчивость	19,600	17,490	17,016	3,290	0,040
Стратегия поиска социальной поддержки	20,654	19,849	16,725	3,146	0,046
Зависимые переменные	Эмоциональные копинг-стратегии				
	Сред. знач. группы 1 n = 50	Сред. знач. группы 2 n = 19	Сред. знач. группы 3 n = 101	F	P
Анализ противоречий	2,840	2,894	3,910	11,549	0,000
Прогнозирование	3,420	3,684	4,336	8,100	0,000
Целеполагание	3,160	3,684	3,802	4,203	0,017
Критерии оценки качества	2,440	2,684	3,405	9,175	0,000
Принятие решения	2,740	3,631	4,000	12,972	0,000
Коррекция	2,880	3,157	3,495	4,378	0,014
Общая способность самоуправления	23,680	25,526	29,345	12,323	0,000
Коммуникативные склонности	8,220	10,263	12,514	15,547	0,000
Организаторские склонности	10,540	11,789	13,148	10,479	0,000
Лидерские способности	22,780	24,157	26,990	9,938	0,000
Стрессоустойчивость	20,684	20,280	16,366	11,143	0,000
Стратегия избегания	19,300	17,000	15,980	3,086	0,048
Проникающая способность (эмпатия)	2,526	3,000	3,445	4,500	0,012
Идентификация (эмпатия)	3,020	3,105	3,633	3,703	0,027
Зависимые переменные	Поведенческие копинг-стратегии				
	Сред. знач. группы 1 n = 36	Сред. знач. группы 2 n = 74	Сред. знач. группы 3 n = 60	F	P
Самоконтроль	2,722	3,33	3,65	4,041	0,011

Примечание: группа 1 – неадаптивные варианты копинг-поведения, группа 2 – относительно адаптивные варианты копинг-поведения, конструктивность которых зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления, группа 3 – адаптивные варианты копинг-поведения.

Стратегия поиска социальной поддержки в методике Д. Амирхана характеризуется как активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим. Возможно, обращение за помощью к значимым другим для решения проблем обу-

словлено неуверенностью в своих возможностях, поскольку студенты этой группы испытывают трудности в ориентировке ситуации, им трудно понять причины своих неудач и оценить реальное положение вещей («Анализ противоречий»). В связи с этим студентам с неадаптивным когнитивным копингом труднее принять решение и начать действовать.

Студентов с адаптивными когнитивными копинг-стратегиями ($n = 62$) отличает наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. Они выбирают формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них. Студенты, использующие относительно адаптивные когнитивные копинг-стратегии ($n = 53$), выбирают формы поведения, направленные на оценку трудностей в сравнении с другими, при этом они придают особый смысл самому факту преодоления трудностей, вере в Бога при столкновении со сложными проблемами. У студентов этих двух групп в большей степени выражены коммуникативные склонности и лидерские способности, они более стрессоустойчивы, что указывает на наличие психологической готовности к педагогической деятельности.

Поведение студентов, выбирающих неадаптивные варианты эмоциональных копинг-стратегий ($n = 50$), характеризуется подавленным эмоциональным состоянием, ощущением безнадежности, переживанием злости на себя и других. Более низкие средние значения практически по всем компонентам способности самоуправления свидетельствуют о том, что эти студенты испытывают большие трудности в управлении своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. Коммуникативные и организаторские склонности, лидерские способности у них развиты в меньшей степени. Они менее стрессоустойчивы и для решения проблем выбирают стратегию избегания. Использование этой стратегии, согласно методике Д. Амирхана, обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. В целом эта стратегия может носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности. Выявленные статистически значимые различия по двум переменным методики В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей» позволили выявить особенности коммуникативных свойств студентов с неадаптивным

эмоциональным копингом. Им трудно в процессе общения создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности («Проникающая способность»). Скорее всего, им свойственно создавать атмосферу напряженности, неестественности, подозрительности, что препятствует раскрытию и эмпатическому постижению партнера по общению. Можно предположить, что у студентов этой группы не в полной мере сформировано умение понять другого на основе сопереживаний, поставить себя на место партнера («идентификация»), что может быть обусловлено отсутствием легкости, подвижности и гибкости эмоций, способности к подражанию. Таким образом, особенности эмоциональной сферы студентов, выбирающих неадаптивные варианты эмоциональных копинг-стратегий, не могут служить внутренним ресурсом для формирования психологической готовности к профессиональной педагогической деятельности, у них могут возникнуть трудности в педагогическом общении с учениками, их родителями, коллегами.

В большей степени психологическая готовность выражена у студентов, выбирающих адаптивные ($n = 101$) и относительно адаптивные ($n = 19$) варианты эмоциональных копинг-стратегий. Студенты с адаптивным эмоциональным копингом проявляют уверенность в наличии выхода из любой, даже самой сложной ситуации. У них в большей степени выражены коммуникативные и организаторские склонности, лидерские способности, эмпатические способности, позволяющие создавать в общении атмосферу открытости и доверительности. Низкие показатели по шкале «стрессоустойчивость» свидетельствуют об умении хорошо управлять своими эмоциями в стрессовой ситуации. Особенность совладающего поведения студентов с относительно адаптивными эмоциональными копинг-стратегиями заключается в их умении эмоционально отреагировать на снятие напряжения, вызванного проблемами, либо передать ответственность по разрешению трудностей другим людям.

Качественный анализ результатов поведенческих копинг-стратегий, используемых студентами с неадаптивными вариантами копинг-

поведения ($n = 36$), позволяет сделать вывод, что у этой группы студентов низкий самоконтроль, что свидетельствует о недостаточном развитии рефлексивных умений. Такие студенты или не задают себе вопросов «Как идут дела?», «Нет ли ошибок в моих поступках?», или затрудняются на них ответить. Несомненно, выявленный факт свидетельствует о психологической неготовности студентов этой группы к профессиональной деятельности школьного учителя, для которого педагогическая рефлексия является одним из важных профессиональных качеств.

Заключение. Проблема формирования психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности приобретает особую актуальность в современных условиях развития школьного и вузовского образования. Сегодня многие выпускники педагогических вузов, оказываясь в реальных условиях школы, испытывают трудности в период профессиональной адаптации.

Результаты проведенного исследования позволили сделать выводы:

1) в процессе формирования психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности следует учитывать используемые ими копинг-стратегии в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах;

2) студенты педагогического вуза, использующие неадаптивные варианты копинг-поведения, в меньшей степени психологически готовы к педагогической деятельности, у них в меньшей степени выражены коммуникативные и организаторские склонности, лидерские способности, способности к эмпатии и рефлексии, они менее стрессоустойчивы, испытывают трудности в управлении своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями;

3) использование студентами педагогического вуза адаптивных и относительно адаптивных вариантов копинг-поведения может рассматриваться как личностный ресурс для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности, у них в большей степени выражены коммуникативные и организа-

торские склонности, лидерские способности, эмпатические и рефлексивные способности, они более стрессоустойчивы.

Библиографический список

1. Гарбер А.Н. Совладающее поведение: аналитический обзор зарубежных исследований // Актуальные вопросы современной психологии: матер. III Междунар. науч. конф. (Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 17–19. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/7325/> (дата обращения: 22.08.2019).
2. Дикова В.В., Мащенко М.В. Конкурс Worldskills как необходимое условие развития профессионализма будущего педагога // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 1. С. 27–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32724410> (дата обращения: 12.08.2019).
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. 240 с.
5. Калинина Т.В., Першина А.В. Проблема формирования психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях вуза // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1728–1730. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19751/> (дата обращения: 19.08.2019).
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 304 с.
7. Лысуенко С.А. Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития как условие успешной профессиональной подготовки // Образование и наука. 2014. № 10. С. 47–59. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-10-47-59> (дата обращения: 10.08.2019).
8. Мешкова И.В. Субъектность студентов педагогического вуза как профессионально важное качество будущих педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 126–131.

- URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22648330> (дата обращения: 10.08.2019).
9. Минияров В.М. Василевская Е.А. Формирование копинг-стратегий педагогов в состоянии эмоционального выгорания // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. № 1 (2). С.388–393. URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2015/2015_1_388_393.pdf (дата обращения: 10.08.2019).
 10. Мирук А.В. Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов // Приволжский научный вестник. 2014. № 12-4 (40). С. 83–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22927195> (дата обращения: 10.08.2019).
 11. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1970. 218 с.
 12. Прохорова И.К. Трудности профессиональной адаптации молодых педагогов в современной школе и условия их преодоления // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 3 (45). С.62–70. DOI:10.25146/1995-0861-2018-45-3-75 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36321552> (дата обращения: 12.08.2019).
 13. Пучкова И.М., Петрик В.В. Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности // Ученые записки Казанского университета. 2015. Т. 157, № 4: Гуманитарные науки. С. 245–252. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24332706> (дата обращения: 12.08.2019).
 14. Скоробогатова Ю.В. Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и его профилактика с помощью тайм-менеджмента // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 284–294. DOI: 10.32744/pse.2019.2.21 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38169080> (дата обращения: 21.08.2019).
 15. Сыченко Ю.А., Сыченко Ю.В. Личностная детерминация копинг-стратегий будущих педагогов // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: матер. Третьей Междунар. науч. конф. (Казань, 08–10 ноября 2018 г.). Казань: Изд-во Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2018. С. 475–479. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37353509> (дата обращения: 21.08.2019).
 16. Ширалиева Г.И. Особенности копинг-стратегий у студентов педагогического колледжа // Молодой ученый. 2016. № 12. С. 806–809. URL: <https://moluch.ru/archive/116/31373/> (дата обращения: 11.08.2019).
 17. Amirkhan J.H. Seeking person-related predictors of coping: Exploratory analyses // European Journal of Personality. 1999. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/per.2410080103>
 18. Heim E. Koping und adaptavited gibtes geeignetes oder ungeeignetes koping // Psychother., Psychosom. Med. Psychol. 1988. Н. 1. P. 8–15.
 19. Holland J.L. Exploration of A Theory of Vocational Choice Part II: Self-Descriptions and Vocational Preferences // Vocational Guidance Quarterly. 1963. Vol. 12, is. 1. P. 17–24. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2164-585X.1963.tb00620.x> doi:10.1002/j.2164-585X.1963.tb00620.x
 20. Lazarus R.S. The Stress and Coping Paradigm. In: C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Kleinman, & P. Maxim (Eds.). Models for Clinical Psychopathology. New York: Spectrum, 1981. P. 177–214. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1955105](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1955105)
 21. Super D.E. The psychology of careers. New York: Harper & Brothers, 1957. 362 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/0c46/68021faac73a4e760db71eb7e0060fcd720d.pdf>

ADAPTIVE COPING AS A RESOURCE FOR DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY AMONG FUTURE TEACHERS

I.V. Meshkova (Nizhny Tagil, Russian Federation)

L.P. Zavyalova (Krasnoyarsk, Russian Federation)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to the problem of formation of psychological readiness of students for professional pedagogical activity. The content of the concept "psychological readiness" for professional activity is revealed, its structure is considered. It is shown that adaptive and relatively adaptive variants of coping behavior in cognitive, emotional, behavioral spheres can serve as a personal resource in the period of professional training of future teachers.

The purpose of the article is to present the results of the study of coping strategies and psychological properties of pedagogical University students in the context of formation of their psychological readiness for professional activity, taking into account the requirements of the professional standard "Teacher".

Materials and Methods. The methodology of the research is activity-based and subjective approaches to the process of professional identity formation, the theoretical analysis of scientific literature on the problem of psychological readiness to professional activities and the theory of coping strategies. Diagnostic tools are presented via test methods "Diagnosis coping mechanisms" (E. Heim), "Indicator coping strategies" (D. Amirkhan), "Capacity of self-government" (N.M. Peysakhov), "Communicative and organizational inclinations (COS-2)"

(V.V. Sinyavsky, B. A. Fedoryshyn), "Diagnosis of leadership skills" (E. Zharikov, E. Krushelnitsky), "Self-stress" (S. Corchen, G. Willianson), "Diagnostics of the level of empathic abilities" (V.V. Boyko). Statistical data processing was carried out using single-factor analysis of variance in the IBM Statistics SPSS-19 program.

Research results. On the basis of theoretical analysis of literature, the structural components of psychological readiness for professional activity of students of pedagogical University are defined. Differences in indicators of psychological readiness for professional activity of students with different variants of coping behavior adaptability are revealed.

Conclusions. The conclusion about psychological unpreparedness for pedagogical activity of University students using non-adaptive variants of coping behavior is made. On the contrary, the use of adaptive and relatively adaptive variants of coping behavior by students of pedagogical universities can be considered as a personal resource for the formation of psychological readiness for professional activity.

Keywords: *psychological readiness for professional activity, adaptive variants of coping behavior, cognitive coping strategies, emotional coping strategies, behavioral coping strategies, students of pedagogical University.*

References

1. Garber A.N. Coping behavior: analytical review of foreign studies. In: Proceedings of the III International scientific conference "Topical issues of modern psychology", Chelyabinsk, February 2015. Chelyabinsk: Dva komsomoltsa, 2015. P. 17–19. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/7325/>
2. Dikova V.V., Mashchenko M.V. WorldSkills Competition as a necessary condition for the development of professionalism of the future teacher // Professionalnoye obrazovanie i ry-nok truda (Vocational education and the labor market). 2018. No. 1. P. 27–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32724410>
3. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. Psychological problems of readiness for activity. Minsk: BGU, 1976, 274 p.
4. Zeer E.F. Psychology of professional development. Moscow: Akademia, 2006. 240 p.
5. Kalinina T.V., Pershina A.V. Problem of formation of psychological readiness of students-psychologists to professional activity in the conditions of higher education // Molodoy ucheny (Young scientist). 2015. No. 11. P. 1728–1730. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19751/>
6. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. Rostov-on-Don: Feniks, 1996. 304 p.
7. Lysenko S.A. Designing of individual trajectory of professional development as a condition of

- successful training // *Obrazovanie i nauka* (Education and science). 2014. No. 10. P. 47–59. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-10-47-59>
8. Meshkova I.V. Subjectivity of pedagogical University students as professionally important quality of future teachers // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2014. No. 4 (30). P. 126–131. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22648330>
 9. Miniyarov V.M. Vasilevskaya E.A. Formation of coping strategies of teachers in a state of emotional burnout // *Izvestia Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoy akademii nauk* (News of the Samara scientific center of the Russian Academy of Sciences). Vol. 17, No. 1(2), 2015. P. 388–393. URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2015/2015_1_388_393.pdf
 10. Miruk A.V. Formation of psychological readiness for professional activity of students-psychologists // *Privolzhskii nauchny vestnik* (Volga scientific bulletin). 2014. No. 12–4 (40). P. 83–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22927195>
 11. Problems of professional training of specialists in universities. In: *Problems of selection and professional training of specialists in universities*. Edited by N. V. Kuzmina. Leningrad, 1970. 218 p.
 12. Prokhorova I.K. Difficulties of professional adaptation of young teachers in modern school and conditions of their overcoming // *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2018. No. 3 (45). P. 62–70. DOI: 10.25146/1995-0861-2018-45-3-75 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36321552>
 13. Puchkova I.M., Petrik V.V. Diagnostics of psychological readiness of students for professional activity // *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta* (Scientific notes of the Kazan University). 2015. Vol. 157, No. 4: Humanities. P. 245–252. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24332706>
 14. Skorobogatova Yu.V. Features of emotional burnout of pedagogical University students and its prevention with the help of time management // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* (Prospects of science and education). 2019. No. 2 (38). P. 284–294. DOI: 10.32744/pse.2019.2.21 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38169080>
 15. Sichenko Y.A., Sichenko Yu.V. Determination of personal coping strategies of future teachers. In: *Proceedings of the Third International scientific conference “Psychology of the human condition: actual theoretical and applied problems”*, Kazan, 08–10 November 2018. Kazan: Kazan (Volga region) Federal University, 2018. P. 475–479. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37353509>
 16. Shiraliev G.I. Features of coping strategies among students of a teacher training college // *Molodoy uchyony* (Young scientist). 2016. No. 12. P. 806–809. URL: <https://moluch.ru/archive/116/31373/>
 17. Amirkhan J.H. Seeking person-related predictors of coping: Exploratory analyses // *European Journal of Personality*. 1999. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/per.2410080103>
 18. Heim E. Koping und adaptavited gibtes geeignetes oder ungeeignetes koping // *Psychother., Psychosom. Med. Psychol.* 1988. H. 1. P. 8–15.
 19. Holland J.L. Exploration of A Theory of Vocational Choice Part II: Self-Descriptions and Vocational Preferences // *Vocational Guidance Quarterly*, Vol. 12, is. 1. 1963. P 17–24. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2164-585X.1963.tb00620.x> doi:10.1002/j.2164-585X.1963.tb00620.x
 20. Lazarus R.S. The Stress and Coping Paradigm. In: C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Kleinman, & P. Maxim (Eds.), *Models for Clinical Psychopathology*. P. 177–214. New York: Spectrum, 1981. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1955105](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1955105)
 21. Super D.E. *The psychology of careers*. New York: Harper & Brothers, 1957. 362 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/0c46/68021faac73a4e760db71eb7e0060fcd720d.pdf>

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Т.Ю. Тодышева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема. Статья посвящена исследованию проблемы саморазвития молодежи в период студенчества. Показано, что в новых реалиях современного общества, переживающего смену социальных ориентиров, саморазвитие является одним из ведущих факторов становления личности. Центральный вопрос работы затрагивает особенности саморазвития личности студентов гуманитарных направлений. Отмечено, что понимание психологических особенностей саморазвития необходимо для формирования профессиональных компетенций и достижения высокого профессионального уровня. Однако современных исследований, посвященных вопросам саморазвития личности студентов гуманитарных направлений, недостаточно, что создает определенные сложности при проведении педагогического процесса в вузах, затрудняет создание образовательных технологий.

Цель статьи – представление результатов исследования психологических особенностей саморазвития личности студентов гуманитарных направлений.

Методологию исследования составляют научно-исследовательские работы отечественных и зарубежных ученых по проблемам саморазвития. При исследовании саморазвития базовой теорией является рассмотрение саморазвития личности как интегративного образования. Исследование проводилось с помощью теста «Смысложизненные ориентации» Д. Крамбо и Л. Махолика, методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла и теста Г. Айзенка,

«Диагностики мотивации достижений (А. Мехрабиан), «Локуса контроля» (Дж. Роттер), опросника диспозиционного оптимизма (ТДО) (в адаптации Т.О. Гордеевой), диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова), опроса. При обобщении и анализе эмпирических материалов использовались математические методы статистической обработки данных: метод ранговых корреляций Спирмена, факторный анализ с варимакс-вращением.

Результаты. На основе теоретического анализа научной литературы по проблеме саморазвития рассмотрены основные взгляды на саморазвитие, возможные структуры и механизмы саморазвития. Отмечено, что у студентов гуманитарных направлений саморазвитие достаточно тесно коррелирует с самооценкой и работой с жизненными целями, причем в пространстве смысложизненных ориентаций зачастую преобладают дезинтегративные взгляды.

Заключение. Автор приходит к выводу, что использование результатов данного исследования при разработке и реализации образовательных технологий студентов гуманитарных направлений позволяет оптимизировать процесс становления профессиональных компетенций.

Ключевые слова: саморазвитие, личность, психологические особенности, студенты гуманитарных направлений, профессиональные компетенции, интегральное образование, самореализация, фундаментальная способность, деятельность.

Постановка проблемы. В современных условиях молодежи приходится преодолевать не только специфические, характерные для нее во все времена проблемы социализации и перехода от детской несамостоятельности к взрослой ответственной самообеспеченности, но и бороться с серьезным ростом конкуренции в сложившемся обществе, ориентированном на потребление. Успешным становится тот, кто социально активен, профессионален, организован, обладает творческим

потенциалом и направлен на саморазвитие [Пикалова, Федоренко, 2019].

В юношеском возрасте одним из ведущих факторов успешного достижения личностной зрелости является саморазвитие. Как пишет М.А. Щукина, «саморазвитие трактуется как центральная характеристика личности типа “акме” (А.А. Бодалев), компонент личностной зрелости (А.А. Реан), тенденция к самораскрытию творческого потенциала человека, сознательный процесс самосовершенствования с целью са-

моосуществления на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний (А.А. Деркач, Е.В. Селезнева и др.). Исследователи сводят в общем семантическом поле категории акме, зрелость, саморазвитие, где последнее понимается как особый путь становления человека как личности и профессионала, направленный на его самореализацию и способствующий достижению вершин личностно-профессионального развития» [Щукина¹, 2015, с. 25].

Достигать высоких результатов на жизненном пути возможно различными средствами, многие из которых могут быть искаженными с точки зрения определенных ценностно-смысловых ориентаций, которые зачастую являются и социально негативными. Среди противоречивого разнообразия средств, как указывает Е.Б. Старовойтенко, только «зрелый субъект способен верно соотносить между собой требования объективных условий жизни, свои потребности и интересы, свой внутренний потенциал и реальные возможности, объективное качество своих поступков и действий, объективные результаты и субъективные последствия своего поведения и деятельности» [Старовойтенко, 2006, с. 32].

Достижение зрелости у молодых людей связано с бесконечными поисками истины и становлением системы ценностно-смысловых ориентаций. У каждого этот процесс осуществляется в индивидуальном темпе развития и саморазвития. Саморазвитие молодежи в новых реалиях современного общества, переживающего смену социальных ориентиров, является актуальной проблемой жизнедеятельности. Основная сложность заключается в том, что молодые люди еще недостаточно изучили особенности саморазвития и это затрудняет образовательный процесс в вузах.

Цель статьи – представление результатов исследования о психологических особенностях саморазвития студентов гуманитарных направлений.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ, представленных ниже.

¹ Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. СПб., 2015.

Н.И. Баскакова и А.И. Ривера провели достаточно интересный разбор существующих определений саморазвития. Ученые отметили, что для Н.Г. Григорьевой саморазвитие представляется интегральным образованием всех эволюционно-революционных изменений в личности и становится целенаправленным совершенствованием личности, которое осуществляется с помощью регулятивного ядра по самокоррекции и самоконтролю. С точки зрения Л.Н. Куликовой, саморазвитие – специальное управление своим развитием [Баскакова, Ривера, 2016].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев к проблеме определения саморазвития подходят масштабно, изучая этот феномен как один из основных механизмов жизнедеятельности. Ими саморазвитие понимается как фундаментальная способность человека «становиться и быть подлинным субъектом собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [Баскакова, Ривера, 2016, с. 90]. Здесь саморазвитие становится субкатегорией развития, его самой высокой ступенью. Особо Н.И. Баскакова и А.И. Ривера выделяют мнение И.В. Вачкова, который подчеркивает, что саморазвитие становится способностью, дающей возможность выхода за пределы собственных границ с количественными и качественными изменениями, определяющими закономерности собственного развития.

Подводя итоги анализа психологической сущности саморазвития, Н.И. Баскакова и А.И. Ривера полагают, что саморазвитие личности является интегративным образованием. Личность целенаправленно и качественно изменяет себя саму, одновременно являясь активным объектом и субъектом, стремится подняться на новый уровень своей жизнедеятельности.

Исследуя видение структуры саморазвития отечественными учеными, Н.И. Баскакова и А.И. Ривера выделили следующие позиции. С точки зрения И.Г. Егоровой, Г.В. Морозова, С.Д. Полякова, А.И. Резника, в структуру саморазвития входят самоопределение, самопознание,

самореализация и совместное развитие, т.е. когда личность воспринимает себя как источник для развития других, а других как источник своего развития. По мнению Д.Ю. Ануфриева, саморазвитие – трехкомпонентный процесс, содержащий саморегуляцию, рефлексию и компонент развивающего взаимодействия, понимающийся как умение личности находить условия для собственного развития. Исследователь О.С. Газман тоже видит саморазвитие трехкомпонентным, в состав которого входят процессы самоопределения (выбор и сознательная постановка целей), самореализация (творческая реализация личных целей) и самореабилитации (умение восстанавливать свои личные потребности и энергию). Насыщена и усовершенствована структура саморазвития в работах Н.Б. Крыловой. Ученым предлагается шестикомпонентная структура саморазвития, состоящая из процессов самопознания, самоопределения, самоорганизации, саморегуляции, самореализации и самореабилитации [Баскакова, Ривера, 2016].

Н.Т. Селезнева подчеркивает, что саморазвитие «направлено на изменение самого субъекта...», К.А. Абульханова-Славская рассматривает саморазвитие как жизненную стратегию, «в которой человеком осуществляется поиск более адекватных своим возможностям путей их реализации, воплощения в жизнь» [Селезнева, 2015, с. 72].

А.А. Деркач и Э.В. Сайко предлагают рассматривать саморазвитие и саморелизацию в качестве процессов, продуктом – результатом разворачивания которых становятся само-отношение, самопонимание, самопознание, самоопределение, самовыражение и т.д. [Деркач, Сайко, 2009].

Исследование психологических механизмов саморазвития личности, по мнению А.Н. Лебедева, наиболее полно проведено в теориях самодетерминации личности Э. Деси и Р. Райана и в синергетике Г. Хакена. А.Н. Лебедев рассматривает саморазвитие как позитивные, существенные или выдающиеся социальные востребованные личные достижения человека [Лебедев, 2017, с. 752].

В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана механизмами саморазвития личности выступают механизмы личностного регулирования врожденных и приобретенных способностей, внутренняя и внешняя мотивации. Внешняя мотивация реализуется в эффективной деятельности в социальной группе, когда окружение ставит перед личностью оптимально-сложные задачи, дает положительную обратную связь, позитивно относится к личности и проявляет заботу о ней. Внутреннюю мотивацию, с точки зрения Э. Деси и Р. Райана, можно определить врожденной характеристикой человека, основанной на реализации им «своих интересов и совершенствовании своих способностей для решения задач оптимального уровня сложности» [Лебедев, 2017, с. 753].

В синергетической концепции Г. Хакена саморазвитие личности рассматривается как самоорганизующаяся система, содержащая механизмы, присущие «самой личности как диссипативной (открытой) системе» [Лебедев, 2017, с. 755].

А.Н. Лебедев считает, что можно обозначить и третий вариант подхода к проблеме саморазвития личности, в основу которого положен принцип стохастической детерминации. Уровень и тип саморазвития личности, согласно А.Н. Лебедеву, определяется как результат развития этапов рефлексивного мышления [Лебедев, 2017].

Н.Ф. Голованова и И.Б. Дерманова выделяют два проявления саморазвития личности, подчеркивая их параллельность. Первое проявление саморазвития заключается в том, что оно является произвольным самоизменением, спонтанным и естественным. Напротив, вторая позиция основывается на том, что саморазвитие – сознательное, целенаправленное самоизменение [Голованова, Дерманова, 2017].

В нашей статье мы рассмотрим психологические особенности саморазвития представителей той переходной социальной группы молодежи, которую смело можно назвать потенциальной элитой общества, – студенчества. По мнению исследователей, студенчество можно охарактеризовать как «сензитивный период само-

развития, затрагивающего все внутренние сферы человека» [Петухова и др., 2016, с. 349].

Мы согласны с Л.М. Романовой, что саморазвитие – сложный процесс, имеющий различные направления: духовное, физическое, интеллектуальное, коммуникативное, трудовое, культурное, профессиональное [Романова, 2018]. И в нашем исследовании саморазвитие рассматривается комплексно. При исследовании саморазвития в данной статье базовой теорией является рассмотрение саморазвития личности как интегративного образования.

Методологию исследования составляют научно-исследовательские работы отечественных и зарубежных ученых по проблемам саморазвития.

Методы исследования. В исследовании психологических особенностей саморазвития студентов гуманитарных направлений приняло участие 94 студента гуманитарных направлений подготовки вузов г. Красноярск.

В качестве диагностических инструментов были использованы: тест «Смысложизненные ориентации» Д. Крамбо и Л. Махолика (в модификации Д.А. Леонтьева), методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла и тест Г. Айзенка, тест «Диагностика мотивации достижений (А. Мехрабиан), тест «Локус контроля» (Дж. Роттер), опросник диспозиционного оптимизма (ТДО) (в адаптации Т.О. Гордеевой), диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова), опрос.

При обобщении и анализе эмпирических материалов использовались математические методы статистической обработки данных: метод ранговых корреляций Спирмена, факторный анализ с варимакс-вращением.

Результаты. На первом этапе исследования были определены уровни стремления к саморазвитию участников исследования. Выделено три группы в выборке. Группу с низким уровнем саморазвития, наиболее многочисленную, составило 53 человека. Группа со средним уровнем включала 10 человек, группа с высоким уровнем – 31 человек.

Было выявлено, что в крайних группах существуют значимые различия по показателям уровня саморазвития. В группе с низким уровнем саморазвития среднее значение составляет 9,8 балла, а в группе с высоким уровнем саморазвития – 44,6 балла ($p=0,001$), поэтому дальнейшее исследование проводилось в группах с низким и высоким уровнями саморазвития.

Респонденты на вопрос «Что значит для Вас саморазвитие?» отвечали: «Саморазвитие для меня – это возможность получать те знания и навыки, которые впоследствии смогу применять на практике не только в профессиональной области, но и в обычной жизни», «Саморазвитие – это движение, нужное для роста личности и самореализации. Однако потребность в саморазвитии каждый человек предопределяет самостоятельно», «Для меня саморазвитие – это явление, свойственное людям, которые живут. Люди выживающие не занимаются саморазвитием, а занимаются удовлетворением первичных, животных потребностей», «Саморазвитие есть жизнь, саморазвитие есть удовлетворение не только первичных потребностей, но и высших потребностей, тех, что отличают нас от животных», «Это обучение новым знаниям и навыкам и обучение более глубокому восприятию мира, чтобы мир узнавать».

Корреляционный анализ полученных по всем методикам данных выявил следующие особенности корреляционных связей.

Для студентов с низким уровнем саморазвития оказались характерны слабые взаимосвязи саморазвития с самооценкой (0,369, $p=0,006$), ТДО позитив (-0,39, $p=0,003$), показателем теста Р. Кеттелла В (интеллект) (0,477, $p=0,003$).

В группе с высоким уровнем саморазвития выявлены слабые взаимосвязи саморазвития с самооценкой (0,252, $p=0,004$) и целями в жизни (0,375, $p=0,05$), а также средняя обратная связь саморазвития с показателем теста Р. Кеттелла F2 (экстраверсия-интроверсия) (-0,595, $p=0,003$).

Анализ выделенных корреляционных связей показал, что у студентов с низким и высоким уровнем саморазвития показатель «саморазвитие» слабо связан с самооценкой. Для студентов

с низким уровнем саморазвития важен интеллект, а для группы с высоким уровнем саморазвития – цели в жизни.

Факторный анализ с варимакс-вращением позволил описать психологические особенности саморазвития личности группы студентов гу-

манитарных направлений с низким и высоким уровнями саморазвития

В группе студентов гуманитарных направлений с низким уровнем саморазвития обнаружено 6 факторов, в совокупности описывающих 58,3 % выявленной дисперсии (табл. 1).

Таблица 1

Факторная структура психологических особенностей саморазвития личности группы студентов с низким уровнем саморазвития

Table 1

Factor structure of psychological characteristics of personality self-development for group of students with low self-development level

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
В (интеллект)						0,55433
С (эмоциональная устойчивость)			0,40299			
Е (подчиненность-доминирование)	-0,4537	0,61120				
Ф (сдержанность-экспрессивность)		0,49133				
Г (саморегуляция)		-0,5239			0,42034	
Н (активность в социальных контактах)	-0,6583	0,51320				
І (жесткость-чувствительность)				0,48120		
Л (доверчивость-подозрительность)			-0,5294			
М (практичность – мечтательность)					-0,4772	
О (хладнокровность, депрессивность, тревожность)	0,52513		-0,5738			
Q (стремление к самореализации)		0,46213				
Q3 (самоконтроль)				-0,4332		
Q4 (удовлетворенность стремлениями)			-0,6201			
F1 (уровень тревоги)	0,48752		-0,6435			
F2(экстраверсия-интроверсия)	-0,5172			0,54538		
F4 (конформность)				0,53469		
Цели в жизни	-0,7237	-0,4256				
Процесс жизни	-0,7171					
Результативность	-0,6904					
Локус контроля – Я	-0,6456		-0,4585			
Локус контроля – жизнь	-0,7276	-0,4071				
Интроверсия					-0,4558	
Экстраверсия					0,45927	0,54634
Самооценка						0,69772
Нейротизм	0,51192					
ТДО позитив			-0,4610			
ТДО негатив			0,48812			

Как можно видеть из табл. 1, первый фактор образуют показатели: Е (подчиненность-доминирование) (-0,453), Н (активность в социальных контактах) (-0,658), О (хладнокровность, депрессивность, тревожность) (0,525), F1 (уровень тревоги) (0,487), F2 (экстраверсия-интроверсия) (-0,517), цели в жизни (-0,723), процесс жизни (-0,717), результативность (-0,69), локус контроля – Я (-0,645), локус контроля – жизнь (-0,727), нейротизм (0,511), что свидетельствует о высокой тревожности, сложности в социальных контактах, недостаточной осмысленности, направленности и сформированности временной перспективы целей в жизни.

Во второй фактор вошли показатели: Е (подчиненность-доминирование) (0,611), F (сдержанность-экспрессивность) (0,491), G (саморегуляция) (-0,523), Н (активность в социальных контактах) (0,513), Q (стремление к самореализации) (0,462), F3 (чувствительность) (0,467), цели в жизни (-0,425), локус контроля – жизнь (-0,407). Стремление к самореализации, несмотря на проявление личной активности, вызывает сложности с постановкой жизненных целей, происходит потеря саморегуляции.

Третий фактор составляют показатели: С (эмоциональная устойчивость) (0,402), L (доверчивость-подозрительность) (-0,529), О (хладнокровность, депрессивность, тревожность) (-0,573), Q4 (удовлетворенность стремлениями) (-0,62), F1 (уровень тревоги) (-0,643), локус контроля – Я (-0,458), ТДО позитив (-0,461), ТДО негатив (0,488). Здесь речь идет о том, что неудовлетворенность и низкий уровень оптимизма напрямую влияют на эмоциональную устойчивость студентов с низким уровнем саморазвития.

Четвертый фактор включает показатели: I (жесткость-чувствительность) (0,481), Q3 (самоконтроль) (-0,433), F2 (экстраверсия-интроверсия) (0,545), F4 (конформность) (0,534). Можно говорить о том, что повышение уровня чувствительности и склонности рефлексии у респондентов данной группы приводит к снижению самоконтроля и неясности ориентации в собственных решениях. Отметим, что М.А. Фри-

зен сообщает, что когда личность проявляет активность, выстраивая собственный жизненный путь, это требует использования рефлексивного ресурса [Фризен, 2017].

Пятый фактор формируют показатели: G (саморегуляция) (0,420), M (практичность-мечтательность) (-0,477), интроверсия (-0,455), экстраверсия (0,459). Это позволяет предположить, что способность к саморегуляции обеспечивает склонность к экстраверсии, развитое конкретное воображение и ориентацию на внешнюю реальность.

Шестой фактор образуют показатели В (интеллект) (0,554), экстраверсия (0,546), самооценка (0,697), которые отражают убежденность в том, что высокая самооценка наиболее вероятна у людей с развитым абстрактным мышлением и высокими показателями экстраверсии. Необходимо отметить, что, согласно Г. Айзенку, человеку с высокими показателями экстраверсии достижение успехов в деятельности, требующей постоянного субъективного контроля над значимыми ситуациями, дается с определенными трудностями.

В группе студентов гуманитарных направлений с высоким уровнем саморазвития обнаружено 6 факторов, в совокупности описывающих 68,9 % выявленной дисперсии (табл. 2).

Анализ результатов из табл. 2 показывает, что первый фактор образуют показатели: А (коммуникабельность) (0,445), С (эмоциональная устойчивость) (0,535), Е (подчиненность-доминирование) (0,669), G (саморегуляция) (-0,667), Н (активность в социальных контактах) (0,804), I (жесткость-чувствительность) (-0,718), N (прямолинейность-дипломатичность) (-0,483), Q (стремление к самореализации) (0,754), Q2 (уровень внутреннего контроля) (-0,537), Q3 (самоконтроль) (-0,48), F2 (экстраверсия-интроверсия) (0,8), F4 (конформность) (0,561), цели в жизни (-0,082). Стремление к самореализации связано с развитием таких личностных черт, как коммуникабельность, лидерство и эмоциональная устойчивость, однако снижаются требования к самоконтролю и постановке жизненных целей.

Таблица 2

Факторная структура психологических особенностей саморазвития личности группы студентов с высоким уровнем саморазвития

Table 2

Factor structure of psychological characteristics of personality self-development for group of students with high self-development level

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
A (коммуникабельность)	0,44549			0,55655		
C (эмоциональная устойчивость)	0,53536		0,51429			
E (подчиненность-доминирование)	0,66908					
F (сдержанность-экспрессивность)						-0,6251
G (саморегуляция)	-0,66712					
H (активность в социальных контактах)	0,8049					
I (жесткость-чувствительность)	-0,71838					
L (доверчивость-подозрительность)				-0,70392		
N (прямолинейность – дипломатичность)	-0,48352					
O (хладнокровность, депрессивность, тревожность)					-0,41186	0,4259
Q (стремление к самореализации)	0,75404					
Q2 (уровень внутреннего контроля)	-0,53724					
Q3 (самоконтроль)	-0,48044					
Q4 (удовлетворенность стремлениями)			-0,56734			
F1 (уровень тревоги)			-0,55759		-0,44047	
F2 (экстраверсия-интроверсия)	0,80047					
F4 (конформность)	0,56175					
Цели в жизни	-0,08213	-0,67351				
Процесс жизни		-0,60676				
Результативность		-0,72958				
Локус контроля – Я		-0,79252				
Локус контроля – жизнь		-0,76439				
Интроверсия		-0,63610				
Экстраверсия		0,64940				
Мотив стремления-избегания		-0,09732	0,42747		-0,54363	
Самооценка		0,19805	0,30966	0,30802	-0,46792	
ТДО позитив					-0,66233	
ТДО негатив				-0,47999	0,46903	

Во второй фактор вошли показатели: цели в жизни (-0,673), процесс жизни (-0,606), результативность (-0,729), локус контроля – Я (-0,792), локус контроля – жизнь (-0,764), интроверсия (0,636), экстраверсия (0,649), мотив стремления-избегания (-0,097), самооценка (0,198). Таким образом, в этом факторе прослеживаются достаточно противоречивые тенденции развития

самооценки либо за счет минимизации потери в ситуациях достижения своих целей, за счет снижения требований к результатам своей жизнедеятельности.

Третий фактор составили показатели: C (эмоциональная устойчивость) (0,514), Q4 (удовлетворенность стремлениями) (-0,567), F1 (уровень тревоги) (-0,557), мотив стремления-избегания

(0,427), самооценка (0,309), что может свидетельствовать о том, что развитие самооценки положительно влияет на формирование оптимального эмоционального тонуса и стрессоустойчивости.

Четвертый фактор включает показатели: А (коммуникабельность) (0,556), L (доверчивость-подозрительность) (-0,703), самооценка (0,308), ТДО негатив (-0,479). Безусловно важным становится то, что показатель «самооценка» в группе с высоким уровнем саморазвития входит в состав четырех факторов, в отличие от одного фактора в группе с низким уровнем саморазвития, что свидетельствует о важности этого показателя. В четвертом факторе, по мнению участников исследования, самооценка повышает уровень оптимизма.

Пятый фактор формируют показатели: О (хладнокровность, депрессивность, тревожность) (-0,411), F1 (уровень тревоги) (-0,44), мотив стремления-избегания (-0,543), самооценка (-0,467), ТДО позитив (-0,662), ТДО негатив (0,469), что снова показывает значимость влияния диспозиционного оптимизма, который отражает положительные ожидания студентов относительно будущего.

Шестой фактор образуют показатели: F (сдержанность-экспрессивность) (-0,625), О (хладнокровность, депрессивность, тревожность) (0,4259). Уровень эмоциональной яркости в отношениях, жизнерадостность определяют то, как человек может справляться с неудачами. По представлению Р. Кеттелла, высокие баллы показателя О во многом определяют стремление к самоактуализации художников, артистов, литераторов и т.д.

В целом результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие *выводы*:

1. В обеих группах самооценка детерминирует специфику проявления саморазвития.
2. В обеих группах прослеживаются тенденции снижения требований к результатам своей деятельности, если личность, как она сама считает, саморазвивается. Можно предположить, что респонденты считают, что построение моделей саморазвития дает им право варьировать нор-

мативность поведения и не уделять пристальному вниманию постановке жизненных целей.

3. Респонденты в обеих группах считают, что в саморазвитии наиболее успешны экстраверты.

4. В представлении группы с низким уровнем саморазвития стремление к самореализации связано с мнением о том, что при проявлении подобной активности жизнь становится неподвластной сознательному контролю.

5. Студенты с высоким уровнем саморазвития стремление к самореализации напрямую связывают с развитием таких личностных черт, как коммуникабельность, лидерство и эмоциональная устойчивость.

Заключение. Оценивая результаты проведенного исследования, необходимо отметить, что у студентов гуманитарных направлений саморазвитие достаточно тесно коррелирует с самооценкой и работой с жизненными целями, причем в пространстве смысловых ориентаций зачастую преобладают дезинтегративные взгляды. Это требует особого внимания при разработке и реализации образовательных технологий для оптимизации процесса становления профессиональных компетенций студентов гуманитарных направлений.

Библиографический список

1. Баскакова Я.А. Студенчество как особая социальная группа // Информация и образование: границы коммуникаций. Горно-Алтайск: Изд-во Горно-Алтайского гос. ун-та, 2012. Т. 4 (12). С. 364–365. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22889410> (дата обращения: 15.06.2019).
2. Баскакова Н.И., Ривера А.И. Психологическая сущность и структура саморазвития // ПАЁМНОМАИ ФАРХАНГ. Душанбе: Изд-во Науч.-исследов. ин-та культуры и информации Министерства культуры Республики Таджикистан. 2016. № 4 (36). С. 90–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28391418> (дата обращения: 15.04.2019).
3. Блинова В.Л., Лопухова О.Г., Шишова Е.О. Особенности психологических защит при разном уровне готовности личности к само-

- развитию // Современные проблемы науки и образования. Пенза: Издательский Дом «Академия Естествознания». 2015. № 1–1. С. 332–341. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18895> (дата обращения: 02.04.2019).
4. Буракевич Ф.М., Кашникова К.А. Проблемы выбора профессии современной молодежи // Бюллетень медицинских интернет-конференций. Саратов: Наука и инновации, 2017. № 1. С. 143–144. URL: <https://medconfer.com/node/11688> (дата обращения: 15.04.2019).
 5. Власова О.И., Костина Н.Б. Молодежные поколенческие группы современной России: ориентация на рабочие профессии: монография. Екатеринбург, 2015. 166 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42064236.pdf> (дата обращения: 04.11.2018).
 6. Волков Б.С. Психология юности и молодости. М.: Академический Проект: Трикста, 2006. 256 с. URL: <https://alleng.org/d/psy/psy080.htm> (дата обращения: 17.04.2019).
 7. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Два проявления саморазвития личности: психолого-педагогический взгляд // Вестник Удмуртского университета. 2017. № 4, т. 27. С. 443–450. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dva-proyavleniya-samorazvitiya-lichnosti-psiologo-pedagogicheskiy-vzglyad> (дата обращения: 19.06.2019).
 8. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация как структурообразующий конструкт и процесс в онтогенезе (теоретико-методологическое обоснование) // Мир психологии. 2009. № 2 (58). С. 222–234. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:72598/Source:default> (дата обращения: 05.04.2019).
 9. Лебедев А.Н. Мотивация и психологические механизмы саморазвития личности // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и перспективы развития / отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН. 2017. С. 751–757. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30669958> (дата обращения: 10.07.2019).
 10. Мальцева О.Е. Учебная мотивация студентов с различным уровнем профессиональной направленности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. С. 229–231. URL: http://yspu.org/images/e/ed/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B7_2015_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C_1_%D0%B8%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%B0-%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BE.pdf.pdf (дата обращения: 08.02.2019).
 11. Петухова Л.П., Елисеева Е.В., Мезенцева И.А., Серегина Н.В. Эмпирическое исследование гендерных и мотивационных детерминант саморазвития личности студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 50–4. С. 349–359. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25296199> (дата обращения: 08.02.2019).
 12. Пикалова А.А., Федоренко Е.Ю. Условия становления субъектной позиции студентов инженерных направлений // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 120–132. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2019/07/01/6f23c559cd585a04163ccdadd83613e7/vestnik22019-s-oblozhkoj.pdf> (дата обращения: 11.06.2019).
 13. Романова Л.М. Саморазвитие и самообразование личности студента // Personal development: psychological foundations and social conditions: materials of the V international scientific conference. Prague: Изд-во: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 2018. С. 22–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32744423> (дата обращения: 11.06.2019).
 14. Селезнева Е.В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации: монография. М.; Берлин: Директо-Медиа, 2015. 404 с. URL: <https://pps.ranepa.ru/Publication2/2015/d2d7bbbc-d0bf-e611-80d0-005056a06105/55f947312ebba.pdf> (дата обращения: 12.04.2018).

15. Селезнева Н.Т., Рубленко Н.В., Тодышева Т.Ю. Жизнеспособность личности: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 308 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24857020> (дата обращения: 12.01.2018).
16. Семчук Л.А., Варнер Е.С. Особенности профессионального становления студентов в процессе учебной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. С. 285–287. URL: http://yspu.org/images/e/ed/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B7_2015_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C_1_%D0%B8%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BE.pdf.pdf (дата обращения: 08.02.2019).
17. Старовойтенко Е.Б. Отношения личности: философско-психологические и рефлексивные модели // Мир психологии. 2006. № 4. С. 26–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9437043> (дата обращения: 10.08.2019).
18. Старовойтенко Е.Б. Генез Я в отношении к Другому // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы развития. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН. 2016. С. 117 – 135. URL: <https://publications.hse.ru/chapters/190360942> (дата обращения: 07.07.2019).
19. Фризен М.А. Рефлексивность в структуре психологической готовности к саморазвитию личности в период поздней юности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 3. С. 153–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnost-v-strukture-psihologicheskoy-gotovnosti-k-samorazvitiyu-lichnosti-v-period-pozdney-yunosti> (дата обращения: 10.07.2019).
20. Хакен Г. Тайны восприятия. Синергетика как ключ к мозгу. Ижевск, 2002. 423 с. URL: i-sv.com/Biblioteka/Knigi-pedag/Haken_Tainy_vospriyatiya_2002.pdf (дата обращения: 11.10.2018).
21. Щукина М.А. Эвристичность субъектного подхода в психологических исследованиях саморазвития личности // Психологический журнал. 2018. № 2. С. 48–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32561964> (дата обращения: 13.07.2019).
22. Keith N., Unger J.M., Rauch A., Frese M. Informal learning and entrepreneurial success: a longitudinal study of deliberate practice among small business // Applied Psychology. 2016. Vol. 65, № 3. P. 515–540. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/apps.12054> (дата обращения: 10.07.2019).
23. Klicperova-Baker M. Social psychological foundations of democracy: theoretical analysis and empirical probes // Ceskoslovenska Psychologie. 2016. Vol. 60. № 5. P. 96–109. URL: https://www.researchgate.net/publication/304349925_Social_psychological_foundations_of_democracy_Theoretical_analysis_and_empirical_probes (дата обращения: 10.07.2019).
24. Schmitt D.P., Long A.E., McPhearson A., Brien K., Remmert B., Shah S.H. Personality and gender differences in global perspective // International Journal of Psychology. 2017. Vol. 52. P. 42–56. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27000535> (дата обращения: 10.07.2019).
25. Teismann T., Brailovskaia J., Siegmann P., Margraf J., Forkmann T., Glaesmer H. Positive mental health moderates the association between depression and suicide ideation: a longitudinal study // International Journal of Clinical and Health Psychology. 2018. Vol. 18, № 1. P. 1–7. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6220923> (дата обращения: 10.07.2019).

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT AMONG HUMANITARIAN STUDENTS

T.Yu. Todysheva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to the study of the problem of youth self-development during the student years. It is shown that in the new realities of modern society, undergoing a change in social guidelines, self-development is becoming one of the leading factors in the formation of personality. The central issue of the work is the features of self-development of the personality of students in humanitarian areas. It is noted that an understanding of their psychological characteristics of self-development is necessary for the formation of professional competencies and the achievement of a high professional level. However, modern studies on the issues of self-development of the personality of students in humanitarian fields are insufficient, which creates certain difficulties in the process of conducting the pedagogical process in universities, and complicates the creation of educational technologies.

The purpose of the article is to present the results of the study of psychological characteristics of personality self-development among students in humanitarian fields.

The research methodology consists of scientific and research works of Russian and international scientists on the problems of self-development. In the study of self-development, the basic theory is to consider the self-development of an individual as an integrative formation. The study was carried out using test "Meaningful Life Orientations" (D. Sambo and L. Makholika), R.

Kettell's multivariate personality study method, and G. Eysenck's test, test "Diagnostics of Achievement Motivation" (A. Mehrabian), "Locus of Control" test (J. Rotter), the dispositional optimism questionnaire (TDO) (in adaptation by T.O. Gordeeva), the diagnostics of the level of self-development and professional pedagogical activity (L.N. Berezhnova), and a survey. When synthesizing and analyzing empirical materials, mathematical methods of statistical data processing were used: Spearman's rank correlation method, factor analysis with varimax rotation.

Research results. Based on the theoretical analysis of the scientific literature on the problem of self-development, the basic views on self-development, possible structures and mechanisms of self-development are considered. It is noted that for students in humanitarian areas, self-development is quite closely correlated with self-esteem and work with life goals, and disintegrative views often prevail in the space of meaning-life orientations.

Conclusion. The author comes to the conclusion that the use of the results of this study in the development and implementation of educational technologies for students in humanitarian fields allows us to optimize the process of formation of professional competencies.

Keywords: *self-development, personality, psychological characteristics, humanitarian students, professional competencies, integrated education, self-realization, fundamental ability, activity.*

References

1. Baskakova Ya.A. Students as a special social group // *Informatsia i obrazovanie: granitsy kommunikatsiy* (Information and education: the boundaries of communications). Gorno-Altaysk: Gorno-Altai State University, 2012. Vol. 4 (12). P. 364–365. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22889410> (access date: 15.06.2019).
2. Baskakova N.I., Rivera A.I. Psychological essence and structure of self-development // *PAYOMNOMAI FARHANG*. Dushanbe: Research Institute of Culture and Information of the Ministry of Culture of the Republic of Tajikistan. 2016. No. 4 (36). P. 90–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28391418> (access date: 15.04.2019).
3. Blinova V.L., Lopukhova O.G., Shishova E.O. Features of psychological defenses at different levels of individual readiness for self-development // *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education). Penza: Akademia Estestvoznaniya. 2015. No. 1-1. P. 332–341. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18895> (access date: 02.04.2019).
4. Burakevich F.M., Kashnikova K.A. Problems of choosing profession among modern youth // *Bulleten meditsinskikh internet-konferentsiy*

- (Bulletin of medical Internet conferences). Saratov: Nauka i innovatsii, 2017. No. 1. P. 143–144. URL: <https://medconfer.com/node/11688> (access date: 15.04.2019).
5. Vlasova O.I., Kostina N.B. Youth generational groups of modern Russia: orientation to working professions: monograph. Yekaterinburg, 2015. 166 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42064236.pdf> (access date: 04.11.2018).
 6. Volkov B.S. Psychology of youthhood and youthfulness. Moscow: Akademicheskiiy proekt: Trikssta, 2006. 256 p. URL: <https://alleng.org/d/psy/psy080.htm> (access date: 17.04.2019).
 7. Golovanova N.F., Dermanova I.B. Two manifestations of personal self-development: psychological-pedagogical view // Bulletin of the Udmur University. Izhevsk: UGU. 2017. No 4, vol. 27. P. 443–450. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dva-proyavleniya-samorazvitiya-lichnosti-psiologo-pedagogicheskiiy-vzglyad> (access date: 19.06.2019).
 8. Derkach A.A., Saiko E.V. Self-realization as a structure-forming construct and process in ontogenesis (theoretical and methodological substantiation) // Mir psikhologii (World of Psychology). 2009. No. 2 (58). P. 222–234. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/Id-Notice:72598/Source:default> (access date: 05.04.2019).
 9. Lebedev A.N. Motivation and psychological mechanisms of personality self-development. In: Fundamental and applied research of modern psychology. Results and development prospects. Edited by A. L. Zhuravlev and V. A. Koltsova. Moscow: Institute of Psychology RAS. 2017. P. 751–757. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30669958> (access date: 10.07.2019).
 10. Maltseva O.E. Educational motivation of students with various levels of professional orientation. In: Proceedings of the VII International scientific and practical conference “Systemogenesis of educational and professional activity”. Yaroslavl: YAGPU named after K.D. Ushinsky, 2015. P. 229–231. URL: http://yspu.org/images/e/ed/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B7_2015_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C_1._%D0%B8%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%B0-%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BE.pdf.pdf (access date: 08.02.2019).
 11. Petukhova L.P., Eliseeva E.V., Mezentseva I.A., Seregina N.V. An empirical study of gender and motivational determinants of self-development of the personality of university students // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Problems of modern pedagogical education). 2016. No. 50–4. P. 349–359. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25296199> (access date: 08.02.2019).
 12. Pikalova A.A., Fedorenko E.Yu. Conditions for the formation of the subjective position of students in engineering // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk. 2019. No 2 (48). P. 120–132 (access date URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2019/07/01/6f23c559cd585a04163ccdadd83613e7/vestnik22019-s-oblozhkoj.pdf> (access date: 11.06.2019)).
 13. Romanova L.M. Student self-development and self-education. In: Proceedings of the V International scientific conference “Personal development: psychological foundations and social conditions”. Prague: Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, 2018. P. 22–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32744423> (access date: 11.06.2019).
 14. Selezneva E.V. Faces of self-fulfillment: from self-relation to self-realization: monograph. Moscow; Berlin: Direkto – Media, 2015. 404 p. URL: <https://pps.ranepa.ru/Publication2/2015/d2d7bbbc-d0bf-e611-80d0-005056a06105/55f947312ebba.pdf> (access date: 12.04.2018).
 15. Selezneva N.T., Rublenko N.V., Todysheva T.Yu. Viability of personality: monograph. Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafiev, 2015. 308 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24857020> (access date: 12.01.2018).
 16. Semchuk L.A., Varner E.S. Features of the professional formation of students in the process of educational activity. In: Proceedings of the VII

- International scientific and practical conference "Systemogenesis of educational and professional activity". Yaroslavl: YAGPU named after K.D.Ushinsky, 2015. P. 285–287. URL: http://yspu.org/images/e/ed/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B7_2015_%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C_1._%D0%B8%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%B0-%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BE.pdf (access date: 08.02.2019).
17. Starovoytenko E.B. Personality relations: philosophical, psychological and reflective models // *Mir psikhologii (World of Psychology)*. 2006. No 4. P. 26–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9437043> (access date: 10.08.2019).
 18. Starovoytenko E.B. Genesis I in relation to the Other. In: *Psychological studies of personality: history, current state, development prospects*. Moscow: Institute of Psychology RAS. 2016. P. 117–135. URL: <https://publications.hse.ru/chapters/190360942> (access date: 07.07.2019).
 19. Frizen M.A. Reflexivity in the structure of psychological readiness for self-development of a person in late youth // *Bulletin of the Kemerovo State University*. 2017. No. 3. P. 153–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnost-v-strukture-psihologicheskoy-gotovnosti-k-samorazvitiyu-lichnosti-v-period-pozdney-yunosti> (access date: 10.07.2019).
 20. Khaken G. *Secrets of perception. Synergetics as a key to the brain*. Izhevsk, 2002. 423 p. URL: i-sv.com/Biblioteka/Knigi-pedag/Haken_Tainy_vospriyatiya_2002.pdf (access date: 11.10.2018).
 21. Schukina M.A. The heuristic nature of the subjective approach in psychological research of personality self-development. M.: Izdatelstvo RAN. 2018. No. 2. P. 48–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32561964> (access date: 13.07.2019).
 22. Keith N., Unger J.M., Rauch A., Frese M. Informal learning and entrepreneurial success: a longitudinal study of deliberate practice among small business // *Applied Psychology*. 2016. Vol. 65, No. 3. P. 515–540. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/apps.12054> (access date: 10.07.2019).
 23. Klicperova-Baker M. Social psychological foundations of democracy: theoretical analysis and empirical probes // *Ceskoslovenska Psychologie*. 2016. Vol. 60, No. 5. P. 96–109. URL: https://www.researchgate.net/publication/304349925_Social_psychological_foundations_of_democracy_Theoretical_analysis_and_empirical_probes (access date: 10.07.2019).
 24. Schmitt D.P., Long A.E., McPhearson A., O'Brien K., Remmert B., Shah S.H. Personality and gender differences in global perspective // *International Journal of Psychology*. 2017. Vol. 52. P. 42–56. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27000535> (access date: 10.07.2019).
 25. Teismann T., Brailovskaia J., Siegmann P., Margraf J., Forkmann T., Glaesmer H. Positive mental health moderates the association between depression and suicide ideation: a longitudinal study // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2018. Vol. 18, No. 1. P. 1–7. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6220923> (access date: 10.07.2019).

УДК 81'272

ЭЛЕМЕНТЫ СОЦИАЛЬНОЙ МАРКИРОВАННОСТИ В РОССИЙСКОМ ОФИЦИОЗНОМ ДИСКУРСЕ

А.Д. Васильев (Красноярск, Россия)

С.П. Васильева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы исследования. Одной из наиболее актуальных проблем речевой коммуникации, несмотря на глубокие изыскания в этой области, продолжает оставаться адекватность понимания высказывания, обращенного адресантом к адресату. Такое положение объясняется не только социальной природой языка и многообразием ситуаций его использования, но и нередкими случаями либо неудовлетворительного вербального воплощения говорящим своих интенций, либо недостаточной подготовленностью слушателя к безошибочному восприятию смысла словесного акта, предназначенного ему. Наиболее ощутимым оказывается резонанс, производимый в социуме публичными заявлениями представителей иерархически доминирующей страны.

Цель данной статьи – дискурс-анализ высказываний (текстов) официальных лиц, получивших широкий резонанс в интернет-среде, заключающийся в выявлении эксплицитно и имплицитно выраженных маркеров семантики, стилистики и прагматики высказываний официальных представителей власти.

Методология. Базовой основой методологии исследования являются труды М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, Е.Д. Поливанова, А.А. Потебни, Л.В. Щербы, Т. Ван Дейка и других исследователей, заложивших основы понимания коммуникативной деятельности человека и практик дискурсивного анализа.

Новизна исследования заключается в том, что в результате анализа высказываний официальных представителей власти авторы выявили основную причину «неудач» речекоммуникативных ситуаций официального дискурса.

Заключение. Причинами возникновения описанных ситуаций взаимного непонимания является отсутствие общего социального опыта говорящих и воспринимающих текст.

Авторский вклад заключается в дискурсивном анализе вызвавших диссонанс высказываний и выявлении эксплицитно и имплицитно выраженных маркеров социальной маркированности этих текстов.

Ключевые слова: *проблема понимания, публичный официальный дискурс, адресант, адресат, прагматика, семантика, контекстуальная модель.*

Постановка проблемы исследования. Проблема адекватности понимания участников речекоммуникативного акта вызывает интерес специалистов в течение продолжительного времени. Так, М.М. Бахтин исходил из чрезвычайной значимости функции читателя / слушателя, потому что «высказывание с самого начала строится с учетом возможных ответных реакций, ради которых оно, в сущности, и создается. Роль *других*, для которых строится высказывание <...>, исключительно велика. Эти другие <...> не пассивные слушатели, а активные участники речевого общения» [Бахтин, 1986, с. 290].

Кроме того, еще ранее было установлено, что взаимное понимание между коммуникантами в реальной практике общения недостижимо. «Сло-

во, взятое в целом, как совокупность внутренней формы и звука, есть прежде всего средство понимать говорящего, апперцепировать содержание его мысли <...>. Что касается 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» [Потебня, 1976, с. 139], то есть формальная тождественность слова как звукобуквенного комплекса для обоих речедетелей (или для оратора и его аудитории) вовсе не является залогом абсолютно точного восприятия интенции, выражаемой адресантом с помощью этой лексической единицы.

Об этом же феномене взаимного непонимания коммуникантов говорилось и позднее, применительно к оценке эффективности семиотических систем (впрочем, и здесь имелось в виду общение посредством одного и того же естественного кода – национального языка). «Для того чтобы достаточно сложное сообщение было воспринято с абсолютной идентичностью, нужны условия, в естественной ситуации практически недостижимые: для этого требуется, чтобы адресант и адресат пользовались полностью идентичными кодами, т.е. фактически, чтобы они в семиотическом отношении представляли как бы удвоенную одну и ту же личность, поскольку код включает не только определенный двумерный набор правил шифровки-дешифровки сообщения, но обладает многомерной иерархией <...>. Из этого неизбежно вытекает относительность идентичности исходного и полученного текстов» [Лотман, 1996, с. 13–14].

Более того, известны ситуации, в которых непонимание высказываний между коммуникантами довольно легко может быть прогнозируемо (например, при использовании адресантом лексических единиц с непрозрачной для адресата семантикой – узкоспециальных терминов, иноязычных заимствований, жаргонизмов и подобных им агнонимов) и даже программируемо отправителем сообщения [Васильев, 2013б, с. 13].

Случаи взаимного непонимания собеседников, причем принадлежащих к различным социальным группам, в диалогах, ведущихся на одном и том же национальном языке, нередко фигурируют в русской литературной классике.

Например, в прутковской басне помещик «садовника к себе он призывает и говорит ему: „Ефим!

Блюди особенно ты за растеньем сим;

Пусть хорошенько прозябает”.

Зима настала между тем,

Помещик о своем растенье вспоминает

И так Ефима вопрошает:

„Что? Хорошо ль растенье прозябает?”

„Изрядно, – тот в ответ, – прозябло уж совсем!” (Прутков, 1976, с. 45).

Пусть всяк садовника такого нанимает,
Который понимает,
Что значит слово „прозябает”».

Подобная игра омонимами присутствует и в чеховском рассказе, где богатый инженер-мостостроитель пытается усовещивать местных крестьян, постоянно наносящих ущерб его дачному имуществу; типичный представитель коренных обитателей, старый кузнец Родион (который, впрочем, «понимал то, что́ ему говорили, не так, как нужно, а всегда как-то по-своему» (Чехов, 1956, с. 368)) последовательно интерпретирует слова дачника. Когда тот говорит мужикам: «Мы относимся к вам по-человечески, платите и вы нам тою же монетою», Родион комментирует: «Платить надо. Платите, говорит, братцы, монетой» (Чехов, 1956, с. 364–377).

Количество таких примеров можно было бы без труда умножить, однако и вышеприведенных достаточно для подтверждения наличия социально дифференцированных речевых реализаций единого национального языка в разных группах иерархически стратифицированного общества.

В любом высказывании лексика несет основную смысловую нагрузку, однако далеко не всегда лексическое значение слова может адекватно передать смысл высказывания. Важно учитывать словесное окружение – контекст (текст), а текст погружен в социальную реальность, которую принято называть дискурсом. Дискурс (от франц. discours – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» (ЛЭС).

Обзор литературы. Развитие языкознания в условиях антропоцентризма влечет за собой стремление к интеграции разных областей знания и их методов. «В контексте интегративных поисков решения проблем взаимодействия языку отводится центральное место, так как он выполняет роль посредника всех

интерактивных процессов. При этом меняется сам подход к языку: последние десятилетия отмечены в лингвистике возрастанием исследовательского интереса к проблемам анализа языка как дискурса, т.е. языка в социокультурном контексте. В круг интересов попадают самые разные типы дискурса, что обусловлено общим «антропологическим поворотом» лингвистических исследований – подходом к языку и общению как модусу бытия человека» [Плеханова, 2011, с. 3]. В связи с этим специфика дискурса часто определяется сферой коммуникации: политический дискурс, официальный дискурс, медиадискурс, интернет-дискурс и т.д. В рамках политической лингвистики формируется направление критических дискурсивных исследований (КДИ), о которых пишет Т. Ван Дейк, отмечая их практическое значение: КДИ «способствуют пониманию того, какую роль играет дискурс в воспроизводстве доминирования и как злоупотребление властью приводит к социальному неравенству. Для КДИ крайне важным является то, что подобное понимание практически соотносится с подчиненными группами. Несмотря на то, что известно множество примеров практического „применения” критических дискурс-исследований, это направление все еще остается недостаточно развитым и изученным» [Ван Дейк, 2013, с. 42].

Анализируя варианты дискурс-анализа в сфере политической лингвистики, Э.В. Будаев выделяет три подхода: 1) диалектико-реляционный; 2) социокогнитивный и 3) дискурсивно-исторический [Будаев, 2016, с. 13]. По его мнению, различия названных подходов отмечаются на уровне методов и целей. Диалектико-реляционный нацелен на «изучение семиотического отражения социального конфликта в политическом дискурсе», социокогнитивный преследует цели изучения «злоупотребление властью (power abuse), угнетаемые группы (dominated groups), контекстуальные модели (contextual models) и структуры знания», дискурсивно-исторический связан с «шестью стратегиями идентификации идеологической позиции: *номинация, предикация, аргументация, „смягчение*

позиции» (mitigation), перспективизация и интенсификация» [Будаев, 2016, с. 13–14].

Актуальность данного исследования обусловлена некоторыми фрагментами сегодняшней русскоязычной речекоммуникативной практики, а именно довольно частыми высказываниями представителей российской власти, обретающими широкий и во многих вербальных реализациях не прогнозируемый инициаторами диалогов резонанс. Таким образом, вновь выступает проблема адекватного восприятия высказывания, имеющая серьезное социальное значение.

Очевидно, во многих реальных случаях непосредственного речевого общения эффект взаимного непонимания зачастую не учитывается, хотя бы потому, что при особенно острой необходимости он может быть минимизирован за счет уточнения участниками диалога интенций друг друга. С другой стороны, довольно частотны коммуникативные эпизоды, в которых попытки дополнительного прояснения интенций оратора попросту невозможны, и не только по причинам чисто технического свойства. Между тем словесные произведения, будучи включенными их авторами в публичный дискурс без чьего-либо принуждения и имеющие константное вербальное оформление, уже не подлежат последующему редактированию (они могут лишь стать исходным материалом для квазичитации); как хорошо известно, слово не воробей, вылетит – не поймашь. В свою очередь, аудитория (или хотя бы какая-то часть ее) далеко не всегда способна правильно интерпретировать намерения речетворца, квалифицируя истинный замысел его высказывания по-своему.

Весьма наглядной иллюстрацией такого положения вещей являются все учащающиеся сегодня случаи негативного восприятия дискурсивных актов представителей власти, обычно именуемых *элитой* [Васильев, 2013а; 2008]. Причем важными объектами дискурс-анализа оказываются и совершенно официальные тексты публичных выступлений [Васильев, 2018], и почти обыденные речевые акты («почти» – поскольку в момент их произнесения адресанты сохраняют свой должностной статус).

Таким образом, целесообразно все же рассматривать вербальные феномены, как представленные в статье, так и ситуативно и авторски-статусно подобные им, прежде всего в аспекте социолингвистическом. Заметим, что эта постановка вопроса далеко не нова, но в связи с социальной природой и функционированием языка как основного средства общения сохраняет свою непреходящую актуальность.

Напомним, что к этой проблематике обращался в разное время ряд выдающихся отечественных лингвистов.

Л.В. Щерба обоснованно полагал: «...Всякая система выразительных средств, образующая литературный язык, носит на себе тот или другой отпечаток идеологии господствующих классов и что она обыкновенно бывает приспособлена прежде всего для выражения именно этой идеологии» [Щерба, 1974, с. 267]. Наконец, мнение филолога-современника, писателя: «Философия социал-дарвинизма <...> актуальна как никогда. Мало того, она и есть – наша государственная идеология. В качестве идеологии социал-дарвинизм не озвучивается, но, безусловно, подразумевается» [Прилепин, 2009, с. 37].

Относительно недавно Н.Г. Комлев размышлял: «Является ли господствующий класс также господствующим в отношении языка? Если класс-гегемон <...> диктует другим классам и слоям правовые и этические нормы, то распространяется ли это также на язык? <...> Допустим, что языки классов равноправны, но равны ли они в действительности?» [Комлев, 2003, с. 121].

Цель данной статьи – дискурс-анализ высказываний (текстов) официальных лиц, получивших широкий резонанс в интернет-среде, заключающийся в выявлении эксплицитно и имплицитно выраженных маркеров семантики, стилистики и прагматики высказываний официальных представителей власти.

Методология. Базовой основой методологии исследования являются труды М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, Е.Д. Поливанова, А.А. Потебни, Л.В. Щербы, Т. Ван Дейка и других исследователей, заложивших основы понимания коммуни-

кативной деятельности человека и практик дискурсивного анализа.

В данной статье дискурс-анализ строится на характеристике дискурса, включающего социальную ситуацию «власть ↔ народ» с учетом контекстуальной модели. Под контекстуальной моделью исследователи, вслед за Т. Ван Дейком, понимают модели особого рода, отражающие релевантные свойства коммуникативного окружения в эпизодической (автобиографической) памяти и контролирующие производство и понимание дискурса [Будаев, 2009, с. 154]. Считаем такой подход близким идеям Ю.М. Лотмана об идентичности кодов коммуникантов и их шифровке-дешифровке.

По всей вероятности, рассматриваемые высказывания, подобные приводимым далее в статье и вызвавшие активный протест адресата, имели место и ранее, однако не имели столь широкого распространения в эпоху отсутствия Интернета. Исследователи приводят примеры известных из печатных СМИ высказываний первого российского Президента (П) и их толкование гражданами:

П.: *«Реформы начали работать! Это – главное!»*

Граждане: «Видишь, говорит: мыло надо закупать, соль, спички»;

П.: *«С первого числа! зарплату! всем вовремя!»*

Граждане: «Денег, говорит, нету».

П.: *«Беру! Под личный, понимаешь, контроль».*

Граждане: «Вот как! Нету, говорит, денег и не будет» [Семенюк, 2001, с. 275].

Результаты исследования. Для реализации поставленной цели нами рассмотрены социальные ситуации, вызвавшие бурное обсуждение в результате высказываний представителей официальных структур: **демография, здравоохранение, экология.**

Демография. О.Г., директор департамента молодежной политики Свердловской области, 4 ноября 2018 г. на встрече со старшеклассниками и студентами в Кировограде заявила, в частности: «Вам государство в принципе ничего

не должно, вам должны ваши родители, потому что они вас родили. Государство их не просило вас рожать» (Г).

В рассматриваемом дискурсе участника коммуникации являются, с одной стороны, представитель власти, чиновник, отвечающий за молодежную политику, с другой – молодежь. Ситуация выглядит так: адресат находится в отношениях зависимости от адресанта, который присваивает себе право говорить от имени государства, лишая всяческих иллюзий молодое поколение области в плане их будущего, в плане их желаний послужить государству (если государство им *ничего не должно*, должны ли они государству?), сужая их интересы рамками семьи (*вам должны ваши родители*).

В коммуникативную ситуацию заочно вовлечены, кроме говорящего и слушающих, *государство и родители*.

В устах чиновницы государство превращается в монстра, которого не интересует судьба рожденных без его позволения людей (*Государство не просило вас рожать*).

Эта речь звучит на фоне выступлений Президента страны, который не устает повторять, что главная задача государства – улучшение жизни народа.

Не говоря уже о Конституции Российской Федерации, в которой говорится:

«Права и свободы человека и гражданина являются непосредственно действующими. Они определяют смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления и обеспечиваются правосудием» (Конституция РФ. Ст. 18).

Безусловно, деятельность такого чиновника, получающего заработную плату от государства и подрывающего его интересы, наносит вред установлению здорового социального диалога «власть – народ», формированию свободно-гражданского общества. Обращает на себя внимание гендерная составляющая: чиновник – женщина. С учетом гендерного фактора ее высказывание выглядит еще более чудовищно и расходится с политикой государства, заинтере-

сованного в рождаемости, выплачивающего материнский капитал за рождение второго и третьего ребенка.

Продолжают эту тему некоторые представители власти, мнящие себя *элитой*, душевно «переживающие» за материальное и за интимное благополучие малоимущих (конечно, по собственной вине) матерей. Так, министр социально-демографической и семейной политики Самарской области М.А., адресуясь к матерям-одиночкам, беззастенчиво претендующим на увеличение и без того «непомерно высоких» пособий (в сумме – 1700 рублей), резонно ответила через твиттер в декабре 2018 г.: «Считаете, что государство должно всех содержать? А где отец ребенка? Есть программы переподготовки и занятости для мамочек в декретном и т.д. Чтоб детей плохими продуктами не кормить, наше поколение сады и огороды разводило. Если хочешь ребенка, всегда найдешь решение!» (А).

В дополнение к этому чиновница считает, что весьма целесообразно выйти замуж за кого угодно, лишь бы обеспечить содержание детей: «Почему семью полную не создаете?! Очень плохо! Понимаю, чтоб в семье жить, нужно поступаться своим ЭГО?! <...> Есть вечные истины: материнство – это жертвенность! Мать ради ребенка жертвует свободой, привычками, образом жизни, увлечениями» (А).

Пропозиция социального характера: просьба о повышении пособий матерям-одиночкам на детей. В описанной коммуникативной ситуации в качестве адресанта выступает опять-таки женщина-чиновник, которая взялась «наставлять» родителей, в данном случае матерей-одиночек. Звучит тот же мотив, как и в предыдущем контексте: *государство не должно*. Возникает ощущение, что «барыня» поучает «неразумных» *разводить сады и огороды*, а еще лучше – найти отца ребенка (*А где отец ребенка?*). Далее следует переход на высокий слог о *вечных истинах, жертвенности*. Очевидно стремление власть имущей дамы «оградить» государство от этих назойливых матерей-одиночек, ведущих «неправильный» образ жизни.

Не лишены некоторого снобизма и депутаты Государственной Думы, в частности, трехкратный олимпийский чемпион А. К. затронул тему в более широком нравственном аспекте, сказав по поводу пенсионной реформы: «...Это необходимо было делать <...>. Статистика, особенно у русских, никогда не является предметом обсуждения. Мы обсуждаем, как сосед сказал. Не смотрим, что уровень жизни вырос <...>. Еще я считаю, что младшие должны помогать старшим. Я говорю о своем здравствующем папе <...>. Я должен папе помогать, а не перекладывать это на государство» (К).

В данной коммуникативной ситуации статус адресанта столь высок, что он поднимается до уровня обобщений и суждений обо всем народе, занимаясь самобичеванием (*Статистика, особенно у русских, никогда не является предметом обсуждения. Мы обсуждаем, как сосед сказал. Не смотрим, что уровень жизни вырос*). Высказывание звучит особенно цинично в связи с тем, что депутату Государственной Думы должна быть известна статистика, свидетельствующая о количестве людей, находящихся за чертой бедности. Видимо, *им* предлагает представитель законодательной власти сменить темы обсуждения и перестать говорить о своих проблемах, а сосредоточить внимание на статистике. Всем известная личность, трехкратный олимпийский чемпион, большой, сильный и красивый человек трогательно заявляет: «*Еще я считаю, что младшие должны помогать старшим. Я говорю о своем здравствующем папе <...>. Я должен папе помогать, а не перекладывать это на государство*». Представители власти разных уровней, в том числе избранники народа, настойчиво внушают народу «*не перекладывать на государство*» свои проблемы, радуя, очевидно, не столько за государство, сколько за свое место в госструктуре.

Здравоохранение. Исследуемая коммуникативная ситуация связана с событиями 13 апреля 2018 г., когда в Государственную Думу был внесен проект закона, в котором в ответ на американские санкции против некоторых состоятельных россиян и их сторонников предлага-

лось, в частности, запретить ввоз в Россию лекарств из США. При обсуждении президент фонда «Институт региональных проектов и законодательств» Н. возразил: «Я пожилой человек, пью лекарства. К сожалению, они сделаны в странах вероятного противника, например, в Германии». В ответ депутат ПТ. 14.04.18 вполне доброжелательно предложил Н. использовать недорогие и испытанные лекарственные средства: «*А вы выплевывайте, выплевывайте (импортные таблетки). Кору дуба заваривайте, боярышник!*» (ПТ).

Неуместная ирония депутата воспринимается как цинизм по отношению к здоровью людей, того самого электората, который избрал данного депутата. На глазах изумленной публики народный избранник превратился в защитника интересов «состоятельных» россиян, ощущая себя частью властной структуры, забывая о своих избирателях. Становится заметной имплицитно выраженная связь «состоятельной» части общества с властью, власть защищает интересы «состоятельных» граждан. При этом речь депутата характеризуется снисходительно-разговорными интонациями, присутствует повтор императивных форм: *выплывывайте, выплевывайте*, – снижая тем самым и значение обсуждаемой проблемы. Императивные интонации предложения свидетельствуют о превосходстве и доминировании (*Я вам говорю: боярышник, а эти сплевывайте*).

Заметим, что депутат, рекомендуя пить кору дуба и боярышник, готов публично отпустить шутки по этому поводу, мирясь с отсталостью фармацевтической промышленности.

В том же тематическом русле – заботы о здоровье населения [Васильев, 2013, с. 296] – находятся тревожные констатации министра здравоохранения РФ – В.С., высказавшейся 13 декабря 2018 г. по поводу рискованных гастрономических предпочтений масс: «Питание россиян нельзя считать в полной мере рациональным», отсюда – рост числа разнообразных заболеваний (С).

Во многих случаях благожелательные рекомендации *элитариев* насчет здорового образа жизни для *простых людей* сопряжены с психо-

терапевтическими консультациями. Так, член Совета Федерации Е.Л., возражая против злобных предложений повысить стоимость потребительской корзины в России, привела убедительную историческую параллель: «...Я все время думаю о тех, кто прошел войну. Люди, которые пережили ужасы и голод. Какая у них была потребительская корзина! Люди выживали, как могли. И при этом, пройдя столько всего, какие они разумные, какая голова у них светлая! Может, как раз стрессы и лишения тому причиной?» (Л).

Пропозиция: стоимость потребительской корзины. В речи Л. имплицитно выражена мысль о том, что испытываемые многими россиянами на протяжении последних десятилетий стрессы все же недостаточны для достижения нужной степени разумности, а потому логично их интенсифицировать. Корень зла видится в том, что гастрономические вкусы российских граждан каким-то образом зависят от их реальных доходов, и это обстоятельство также становится известным представителям *элиты*. Еще в 2015 г. свердловский депутат И.Г. советовал: «Если денег мало, надо задуматься о здоровье и поменьше питаться!» (Г).

Такие «гуманистические» высказывания неединичны. Так, Н.С., министр труда и занятости Саратовской области, после заседания комитета облдумы по социальной политике 11 октября 2018 г. констатировала, что 3,5 тысячи рублей в месяц – вполне нормальная сумма для удовлетворения «минимальных физиологических потребностей» и сама она «запросто просидит на макаронках и фруктах». «Макарошки стоят всегда одинаково. А кефир? Все равно это очень дешево <...>. А как же 40 дней поста, и все только становятся здоровее» (НС).

Как видно из речей представителей власти, здоровье напрямую связано с нерациональным питанием, рассуждения мягко подводят к вопросу о потребительской корзине, о том, чтобы быть здоровее, нужно минимизировать потребление продуктов.

В действии прием бездоказательных утверждений [Копнина, 2010, с. 71]: «Я все время думаю о тех, кто прошел войну. Люди, ко-

торые пережили ужасы и голод. Какая у них была потребительская корзина! Люди выживали, как могли. И при этом, пройдя столько всего, какие они разумные, какая голова у них светлая! Может, как раз стрессы и лишения тому причиной?» (Л.). Нельзя не отметить в суждениях чиновников попытки манипулирования *войной, постом*. Действенным оказывается прием «ложной аргументации» [Копнина, 2010, с. 75]: «А как же 40 дней поста, и все только становятся здоровее» (Л.).

Экология. Жителям г. Красноярска хорошо знакомо наукообразное словосочетание *режим черного неба*, псевдоэвфемистически обозначающее нередкие периоды, когда над городом нависает плотный смог, заметно затрудняющий дыхание жителей. Борьбу с чрезмерной задымленностью местные власти ведут различными способами. Например, бывшая «первая леди края», то есть супруга тогдашнего главы администрации Красноярского края, Н.Т., имеющая медицинское образование, 17 июля 2016 г. рекомендовала красноярцам (причем совершенно безвозмездно) оригинальный аутотерапевтический метод: «Когда в голове чистых мыслей станет больше, грязный воздух перестанет быть опасным! Могу научить как врач!» (Т).

По тому же самому поводу 26 ноября 2018 г. было обнародовано и технологически инновационное предложение российского министра природных ресурсов и экологии Д.К.: «...Не маленькие трубы над частным сектором наносят какой-то вред, а именно большие. Подумайте <...> украсить их в ночное время, чтобы они светились» (ДК).

Таким образом, в основе рассмотренных ситуаций официального дискурса лежат событийные пропозиции социального характера: молодежная политика, пособия матерям-одиночкам, пенсионная реформа, потребительская корзина, режим черного неба.

Социальный статус адресантов: директор департамента молодежной политики, министр социально-демографической и семейной политики, член Совета Федерации, депутат. Социальный статус адресата: граждане России.

В результате проведенного дискурс-анализа высказываний представителей власти выявлены следующие элементы социальной маркированности.

1. Эксплицитно выраженные интенции представителей официальной власти по социальным вопросам:

– демография – *государство не просило вас рожать*;

– матерям-одиночкам – совет *разводить сады и огороды, найти отца ребенка*;

– о пенсионной реформе – *каждый должен папе помогать, а не перекладывать это на государство*;

– о потребительской корзине – *поменьше питаться*;

– экология – *очистить мысли, дымящие трубы украсить подсветкой*.

2. ИмPLICITно выраженная семантика всех проанализированных высказываний: *государство ничего никому не должно*.

3. В высказываниях официальных лиц отмечаются семантические и стилистические приемы:

– манипулирования *войной, постом*;

– обращение к высокой лексике *материнство, жертвенность* (прием «магии слов» – А.Д. Шмелев);

– прием бездоказательных утверждений;

– прием смещения акцентов в сторону второстепенного;

– ложная аргументация.

Перечисленные факторы случаев негативно-го восприятия дискурсивных актов представителей власти свидетельствуют об отсутствии идентичности кодов и правил шифровки-дешифровки между адресатом и адресантом (по Ю.М. Лотману) в современном официальном дискурсе и свидетельствуют об отсутствии контекстуальной модели (адресанта и адресата), контролирующей производство и понимание дискурса (по Т. Ван Дейку). Контекстуальная модель предполагает наличие общих социальных целей и нравственных ценностей. Пока коммуникация между официальным адресантом и простым адресатом происходит на разных языках.

Заключение. Причинами возникновения описанных ситуаций взаимного непонимания является отсутствие общего социального опыта говорящих и воспринимающих текст. Страшно далеки они (говорящие) от народа. Не случайно одна из статей в «Российской газете – Неделя», посвященная данной проблеме, называется «Ближе к людям»¹.

Возможно, дискурсивные социолингвистические исследования в этой ситуации будут полезны в плане конструктивных изменений в коммуникативном дискурсе «власть – народ», и он перестанет быть «официозным».

Авторский вклад заключается в выявлении эксплицитно и имPLICITно выраженных маркеров семантики, стилистики и прагматики высказываний официальных представителей власти, вызвавших непонимание у массового адресата, которое обусловлено различиями социального статуса и социального опыта говорящих и слушающих.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. АнтимONOва (А). URL: <https://medialeaks.ru/2812mov-samara-ministr> (дата обращения: 14.04.2019).
2. Гаффнер (Г). URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2651430> (дата обращения: 14.04.2019).
3. Глацких (Г). URL: https://tsargrad.tv/news_167343 (дата обращения: 14.04.2019).
4. Карелин (К). URL: <https://www.nsk.kp.ru/daily/26928.5/3978945/> (дата обращения: 14.04.2019).
5. Кобылкин (ДК). URL: <https://www.krsk.aif.ru/society> (дата обращения: 14.04.2019).
6. Конституция РФ. URL: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-4.htm> (дата обращения: 10.06.2019).
7. Лахова (Л). URL: <https://www.gazeta.ru/social/2018/11/20/12065797.shtml> (дата обращения: 14.04.2019).
8. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС). М. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html> (дата обращения: 18.06.2019).

¹ Герейханова А. Ближе к людям // Российская газета. Неделя. № 91.24.04.2019.

9. Прутков К. Сочинения. М.: Художественная литература, 1976. 384 с.
10. Скворцова (С). URL: <https://www.interfax.ru/russia/642206> (дата обращения: 14.04.2019).
11. Соколова (НС). URL: <https://360tv.ru/news/tekst/makaroshki-dieta> (дата обращения: 14.04.2019).
12. Толоконская (Т). URL: <https://tvk6.ru/publications/news/19416/> (дата обращения: 14.04.2019).
13. Толстой (ПТ). URL: <https://www.novayagazeta.ru/news/2018/04/14/140998> дата обращения: 14.04.2019).
14. Чехов А.П. Новая дача // Собрание сочинений: в 12 т. М., 1956. Т. 8. С. 364–377.
7. Васильев А.Д. Очерки политической лингвистики. М.: Флинта, 2018. 144 с.
8. Васильев А.Д. Российская языковая политика 1991–2005 гг. / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 176 с.
9. Васильев А.Д. Современное мифотворчество и российская телевизионная словесность. М.: Ленанд, 2014. 240 с.
10. Комлев Н.Г. Слово в речи. Денотативные аспекты. 2-е изд. М.: Едиториал УРСС, 2003. 216 с.
11. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2010. 176 с.
12. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. М., 1996. 464 с.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества // Проблема речевых жанров. М., 1986. С. 250–296.
2. Будаев Э.В. Критический анализ политического дискурса: основные направления современных зарубежных исследований // Политическая лингвистика. 2016. № 6 (60). С. 12–17.
3. Будаев Э.В. Недостающее звено дискурс-анализа: контекстуальные модели Т. Ван Дейка // Политическая лингвистика. 2009. № 2 (28). С. 153–155.
4. Ван Дейк Т.А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. Е.А. Кожемякина, Е.В. Переверзева, А.М. Аматава М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2013. 344 с.
5. Васильев А.Д. Игры в слова: Манипулятивные операции в текстах СМИ. СПб.: Златоуст, 2013а. 660 с.
6. Васильев А.Д. Интертекстуальность: прецедентные феномены. М.: ФЛИНТА, 2013б. 342 с.
13. Плеханова Т.Ф. Дискурс-анализ текста: пособие для студентов вузов. Минск: Тетра Системс, 2011. 368 с.
14. Поливанов Е.Д. Рецензия на книгу А.М. Селищева «Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком последних лет, 1917–1926» // Е.Д. Поливанов и его идеи в современном освещении. Смоленск, 2001. С. 335–339.
15. Потенбня А.А. Мысль и язык // Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. С. 35–220.
16. Прилепин З. Действительно не понимаю // Terra Tartarara: Это касается лично меня. М.: ФТМ, 2009. С. 29–37.
17. Семенюк О.А. Язык эпохи и его отражение в сатирико-юмористическом тексте. Кировоград: Кировоград. гос. пед. ун-т им. Владимира Винниченко, 2001. 368 с.
18. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1974. С. 265–304.

ELEMENTS OF SOCIAL MARKING IN THE RUSSIAN SEMIOFFICIAL DISCOURSE

A.D. Vasilyev (Krasnoyarsk, Russia)

S.P. Vasilyeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the research problem. One of the most urgent problems of speech communication, despite the deep research in this area, continues to be the adequacy of the understanding of the statement addressed from the addresser to the addressee. This situation is explained not only by the social nature of the language and the variety of situations of its use, but also by frequent cases of either unsatisfactory verbal embodiment of the speaker's intentions, or insufficient preparation of the listener for an unmistakable perception of the meaning of the verbal act intended for him. The most tangible is the resonance produced in society by public statements of representatives of the hierarchically dominant stratum.

The purpose of this article is discourse-analysis of statements (texts) of officials who have received a wide coverage in the Internet environment, which is to identify explicit and implicit markers of semantics, style and pragmatics of statements of officials.

Methodology. The basic foundation of the research methodology is the works by M.M. Bakhtin, Yu.M. Lotman, E.D. Polivanov, A.A. Potebnya, L.V. Shcherba, T. van Dijk and other researchers who laid the foundations for understanding human communicative activity and discursive analysis practices. The novelty of the study is that as a result of the analysis of statements by official government representatives the authors found the root cause of "failures" in speech situations of semiofficial discourse.

Conclusion. The reasons for the described situations of mutual misunderstanding is the lack of general social experience of speakers and perceivers of the text.

The author's contribution lies in the discursive analysis of the statements which caused the dissonance and the identification of explicitly and implicitly expressed markers of social marking of these texts.

Keywords: *problem of understanding, public official discourse, addresser, addressee, pragmatics, semantics, contextual model.*

Literature sources

1. Antimonova (A). Available at: <https://medialeaks.ru/2812mov-samara-ministr> (access date: 14.04.2019).
2. Gaffner (G). Available at: <https://www.kommerisant.ru/doc/2651430> (access date: 14.04.2019).
3. Glatskikh (G) – Available at: https://tsargrad.tv/news_167343 (access date: 14.04.2019).
4. Karelin (K). Available at: <https://www.nsk.kp.ru/daily/26928.5/3978945/> (access date: 14.04.2019).
5. Kobylkin (DK). Available at: <https://www.krsk.aif.ru/society> (accessed 14.04.2019).
6. RF Constitution. Available at: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-4.htm> (access date: 10.06.2019).
7. Lakhova (L). Available at: <https://www.gazeta.ru/social/2018/11/20/12065797.shtml> (access date: 14.04.2019).
8. Linguistic encyclopedic dictionary. Available at: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html> (access date: 18.06.2019).

9. Prutkov K. Compositions. Moscow: Hudozhestvennaya literature, 1976. 384 p.
10. Skvortsova (S). Available at: <https://www.interfax.ru/russia/642206> (access date: 14.04.2019)
11. Sokolova (NS). Available at: <https://360tv.ru/news/tekst/makaroshki-dieta> (access date: 14.04.2019).
12. Tolokonskaya (T). Available at: <https://tvk6.ru/publications/news/19416/> (access date: 14.04.2019).
13. Tolstoy (PT). Available at: <https://www.novaya-gazeta.ru/news/2018/04/14/140998> (access date: 14.04.2019).
14. Chekhov A.P. New cottage // Collected works in 12 volumes. M.: Izdatelstvo "Khudozhestvennaya literature", 1956. Vol. 8. P. 364–377.

References

1. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity. In: Problem of speech genres. M.: Iskusstvo, 1986. 445 p.

2. Budaev E.V. Critical analysis of political discourse: the main directions of modern foreign research // *Politicheskaya lingvistika* (Political linguistics journal). 2016. No. 6 (60). P. 12–17.
3. Budaev E.V. The missing link of discourse analysis: contextual models by T. van Dijk // *Politicheskaya lingvistika* (Political linguistics journal). 2009. No. 2 (28). P. 153–155.
4. Van Dijk T.A. *Discourse and Power: representation of dominance in language and communication* / Translated by Kozhemyakina E.A., Per-everzeva E.V., Amatova, A.M. M.: Knizhnyj dom LIBROKOM, 2013. 344 p.
5. Vasilyev A.D. *Playing with words: manipulative operations in mass media texts*. Sankt-Petersburg: Zlatoust, 2013a. 660 p.
6. Vasilyev A.D. *Intertextuality: precedent phenomena*. M.: Flinta, 2013b. 342 p.
7. Vasilyev A.D. *Essays on political linguistics*. M.: Flinta, 2018. 144 p.
8. Vasilyev A.D. *Russian language policy 1991–2005*. Krasnoyarsk, Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2008. 176 p.
9. Vasilyev A.D. *Modern myth-making and Russian television speech*. M.: Lenand, 2014. 240 p.
10. Komlev N.G. *Word in speech. Denotative aspects*. Second edition. M.: Editorial URSS, 2003. 216 p.
11. Kopnina G.A. *Speech manipulation: textbook*. Third edition. M.: Flinta: Nauka, 2010. 176 p.
12. Lotman Yu.M. *Inside rational worlds*. M., 1996. 464 p.
13. Plekhanova T.F. *Discourse analysis of the text: textbook for University students*. Minsk: Tetra Systems, 2011. 368 p.
14. Polivanov E.D. Review of A.M. Selishchev's book "Language of revolutionary epoch. From observations over the Russian language of 1917–1926" // E.D. Polivanov and his ideas in modern lighting. Smolensk, Smolensk State Pedagogical University, 2001. P. 335–339.
15. Potebnya A.A. *Thinking and language*. In: *Aesthetics and poetics*. M.: Iskusstvo, 1976. P. 35–220.
16. Prilepin Z. *I really don't understand*. In: *Terra Tartarara: It comes to me personally*. Moscow: FTM, 2009. P. 29–37.
17. Semenyuk O.A. *The language of the epoch and its reflection in the satirical and humorous text*. Kirovograd: V.innichenko Kirivograd State Pedagogical University, 2001. 368 p.
18. Shcherba L.V. *The experience of the general theory of lexicography*. In: *Language system and speech activity*. Leningrad: Nauka (Leningradskoe otделение), 1974. P. 265–304.

УДК 37.06

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРИНЦИПЫ И СТРАТЕГИИ

Н.Н. Казыдуб (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Интернационализация образования становится одной из примечательных характеристик современного глобального мира. В рамках этой тенденции укрупняется проблема управления культурными и языковыми различиями при конструировании поликодового образовательного пространства. Соответственно, возникает необходимость в подготовке квалифицированных специалистов, способных осуществлять профессиональную коммуникацию в дивергентных образовательных средах, умеющих согласовывать когнитивные переживания и прагматические интерпретации культурных идентичностей, владеющих инструментами преобразования языковых кодов и коммуникативных стилей. В этом контексте становится актуальным поиск методологических инструментов, обеспечивающих освоение обучающимися образовательной программы в условиях культурных и языковых контактов. Цель настоящей статьи заключается в рассмотрении профессиональной коммуникации в призме моделирования параметрических характеристик билингвального образовательного пространства как системы координат, регламентирующих принятие педагогических решений, направленных на преодоление межъязыковой и межкультурной асимметрии.

Методология исследования разработана на основе теоретического осмысления и обобщения разработок в области обучения иностранным языкам и культурам, когнитивного моделирования социальной и языковой реальности, межкультурной и межъязыковой коммуникации, социальной, культурной и языковой вариативности, стратегического управления деятельностью в социальной, в том числе профессиональной, среде.

Результаты исследования. В формате методологической рефлексии смоделированы параметрические характеристики билингвальной образовательной среды. С учетом управляющих параметров образовательного процесса синтезирован кластер принципов, организующих билингвальное об-

разовательное пространство по типу ориентирующего взаимодействия языковых личностей, аффилированных с различными культурами. Сконструирован набор стратегических инструментов, встраивающих языковую личность в сценарий компетентной профессиональной коммуникации в условиях культурных и языковых контактов. На основе интеграции параметров, принципов и стратегий организации билингвальной образовательной среды обозначены линии оптимизации процесса обучения профессиональной коммуникации при сопряжении культурных и языковых кодов.

Заключение. Методологическое описание билингвальной образовательной среды в формате моделирования ее управляющих параметров раскрывает динамическое взаимодействие прескриптивных правил (принципов) и операциональных механизмов (стратегий) при конструировании образовательного контента и методического обеспечения процесса обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке. Прескриптивное содержание билингвального образования моделируется по типу кластерной организации принципов диалогичности, экологичности, солидарности, аутентичности и синергичности. Операциональный инструментарий сконструирован посредством интеграции созидательного потенциала коммуникативных стратегий в перспективе оптимизации процесса обучения профессиональной коммуникации в поликодовой среде. Выдвижение принципа взаимодействия прескриптивных и операциональных форматов профессиональной коммуникации в позицию управляющего параметра образовательной среды вносит вклад в разработку методологического обеспечения билингвального образования.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, образовательная среда, языковая личность, культурные и языковые коды, иноязычное культурное наследие, билингвальное образование, культурная идентичность, мягкая сборка, когнитивный опыт, ориентирующее взаимодействие.

Постановка проблемы. В современном образовании особое внимание уделяется обучению языковой личности профессиональной коммуникации в сложных средах, порождаемых взаимодействием разнообразных культурных и языковых кодов. Это обосновывается широким диапазоном культурно-языковых контактов в различных областях социальной и профессиональной, в том числе образовательной, деятельности. Сформирован социальный запрос в отношении подготовки специалистов, готовых работать на пересечении культур и языков, что требует разработки методологического обеспечения образовательного процесса, нацеленного на повышение уровня решения профессиональных задач посредством оптимизации межъязыковой и межкультурной коммуникации. Методологический формат профессиональной коммуникации в билингвальной среде включает ряд процессов, направленных на преодоление рисков, порождаемых асимметрией когнитивных систем и прагматических интерпретаций. Операционально-процессуальный кластер включает:

– конструирование позитивной интенциональности обучающихся путем насыщения образовательной среды аттракторами-мотиваторами, повышающими их интерес к иноязычному культурному наследию [Казыдуб, 2012];

– согласование культурных идентичностей на основе соизмерения объема и содержания когнитивных баз носителей разных языков;

– разрешение когнитивных и коммуникативных дилемм посредством экспликации универсальных (общих) принципов жизнеобеспечения и жизнедеятельности;

– диагностирование потенциальных лакун и поиск способов преодоления когнитивной лакунарности путем целенаправленного компенсаторного замещения уникального содержания;

– синтезирование нового знания в режиме транскультурного переживания базовых концептов с ориентацией на достижение компромисса между оригинальными и приобретаемыми в процессе овладения иностранным языком когнитивными моделями;

– управление культурными и языковыми различиями в режиме мягкой сборки когнитивных и коммуникативных ресурсов в векторе ориентированности на развитие межкультурного диалога.

Параметризация билингвальной образовательной среды обнаруживает со-бытие признаков, характерных для развивающего образовательного пространства в целом, и спецификаций, связанных с включением в образовательный процесс двух- и / или более систем координат. В [Казыдуб, 2012, с. 171–172] смоделированы такие характеристики современной образовательной среды, как: **аттрактивность**, **мозаичность**, **динамичность**, **оригинальность**, **инновационность**, **эволюционность**. **Аттрактивность** обеспечивает привлекательность образовательной модели, в данном случае билингвального образования, для потенциального потребителя. Основную функцию аттрактивности можно определить как согласование интенциональностей участников образовательного процесса посредством включения в образовательную среду когнитивных аттракторов, соотносимых с социальными ожиданиями и актуальными личностными смыслами. **Мозаичность** раскрывает сосуществование в образовательной среде разноплановых включений, восходящих к системам ориентации, кодируемой средствами родного и иностранного языков. **Динамичность** отражает изменчивость социального мира и, как следствие, постоянное обновление социальных запросов в отношении содержания профессиональной коммуникации. **Оригинальность** предполагает включение в образовательный процесс уникальных элементов: методических приемов и авторского ресурсного обеспечения, способствующих формированию индивидуального стиля обучающегося как целевого показателя образовательных систем. **Инновационность** нацеливает на поиск новых образовательных технологий, конгруэнтных актуальным задачам профессиональной коммуникации. **Эволюционность** эксплицирует планомерное повышение уровня профессиональных компетенций обучающихся в соответствии с принципом активного (деятельностного) познания, ориентированного на

их личностное развитие. Результатом является наращивание компетентностного знания, обогащающего функционал участника профессиональной коммуникации.

Следует также указать на такие характеристики билингвальной образовательной среды, как высокий уровень неопределенности и связанной с этим фактором турбулентности, вариативности способов взаимодействия с миром и способов репрезентации этого мира.

Своеобразие билингвальной среды конструируется взаимопересечением кодов, содержащих в себе потенциал развития когнитивного диссонанса при трансфере языковой личности в инокультурную реальность. Его суть заключается в столкновении моделей когнитивной обработки информации, что требует от обучающихся значительных усилий по преодолению дефицитов конвергентного мышления и согласованию асимметричного когнитивного и интерпретативного опыта. Прогнозирование очагов когнитивного напряжения, порождаемых несовпадением когнитивных переживаний, ставит вопрос о разработке принципов обучения языковой личности профессиональной коммуникации (ориентации, навигации и интеракции) в поликодовой образовательной среде. Другой задачей является формирование стратегического инструментария, обеспечивающего овладение обучающимися способами трансфера когнитивного опыта посредством переключения кодов, оптимизации межкультурной и межъязыковой коммуникации, достижения консенсуса в условиях несовпадения интерпретаций.

Методология исследования заключается в теоретическом моделировании управляющих параметров билингвальной образовательной среды и стратегий обучения иноязычной профессиональной коммуникации на основе обобщения методологических разработок в области обучения иностранным языкам и культурам [Brooks, 1997; Crystal, 1997; Hatch, Brown, 1998; Hatch, 2000; Della, Walkley, 2016]; когнитивного, в том числе аксиологического, описания социальной и языковой реальности [Лакофф, 2004; Васильева, Васильев и др. 2017; Викулова и др.,

2018; Wierzbicka, 1997; Croft, Cruse, 2004; Trnka et al., 2018]; управления культурными и языковыми различиями [Казыдуб, 2014, 2018; Civitillo et al., 2017; Creuzer et al., 2018; Soylu Yalcinkaya et al., 2018]; стратегического оснащения социальной и языковой коммуникации [Джонсон, Шоулз, Уиттингтон, 2007; Gumperz, 1982; Brown, Levinson, 1987; Hudson, 1996; Yule, 1996; Spolsky, 1998; Montana, Charnov, 2000].

Параметрическая сетка билингвальной образовательной среды служит основанием для моделирования принципов организации образовательного процесса в условиях сопряжения культурных и языковых кодов. С учетом взаимосвязи и взаимообусловленности управляющих параметров профессиональной коммуникации следует говорить о кластерном объединении системообразующих принципов: диалогичности, экологичности, солидарности, аутентичности, синергичности.

Принцип диалогичности конструирует образовательный процесс по типу ориентирующего взаимодействия, что предполагает формирование интеркультурного тезауруса обучающихся как условия понимания иной ментальности при интерпретации языковых фактов, а также при порождении и восприятии речевых сообщений. Принцип диалогичности предписывает языковой личности включение инокультурного наследия в свое когнитивное пространство в векторе овладения стратегиями успешной межкультурной и межъязыковой коммуникации.

Принцип экологичности предопределяет выбор языковых знаков и речевых стратегий, нацеленных на сохранение баланса внутреннего мира участников образовательного процесса и окружающей (образовательной) среды. В частности, такой принцип обосновывает избегание "ликоущемляющих" речевых актов и предпочтение языковых знаков-гармонем, организующих образовательное пространство по типу благоприятной коммуникативной среды. Этот принцип должен быть положен в основу разработки и управления образовательным контентом при обучении профессиональной коммуникации в билингвальных контекстах.

Принцип солидарности предполагает совпадение интенциональностей участников образовательного процесса в плане ориентированности на развитие диалога и совместное конструирование нового (живого) знания, порождаемого посредством транскультурного переживания языковой вариативности. Этой цели служат разного рода языковые преобразования, сближающие когнитивные горизонты, задаваемые координатами языковых систем, и встраивающие асимметричный когнитивный опыт в единую интерпретационную перспективу. Солидарность как готовность языковой личности к коммуникативному компромиссу в векторе достижения целевых показателей профессиональной коммуникации является необходимым компонентом личностного «портфолио» обучающегося.

Принцип аутентичности постулирует соответствие эпистемологических и компетентностных ориентиров содержанию естественной среды обитания – социального пространства с его наборами социальных ролей, статусов и функций. В преломлении к профессиональной коммуникации в билингвальной образовательной среде принцип аутентичности коррелирует с принципом экологичности и реализуется как достижение естественности языкового и коммуникативного поведения, или максимального приближения к живой речи носителей изучаемого языка (языков).

Принцип синергичности восходит к пониманию языковой личности как саморазвивающейся системы, что позволяет моделировать образовательный процесс в режиме мягкой сборки когнитивных, операциональных и коммуникативных ресурсов, востребованных при решении обучающимися образовательных и профессиональных задач. Синергетический подход помещает в фокус образовательной деятельности достижение метапредметных, предметных и личностных результатов, превосходящих сумму отдельных педагогических эффектов.

Следует отметить взаимосвязанность и взаимообусловленность принципов организации билингвальной образовательной среды как пространства сопряжения разнообразных ког-

нитивных моделей, вербальных и невербальных кодов, коммуникативных стилей в векторе результативности профессионального (педагогического) взаимодействия.

Моделирование стратегического инструментария профессиональной коммуникации с учетом принципов организации билингвальной образовательной среды основывается на выдвигании **компетентности** в позицию ключевого фактора и целевого ориентира профессионального взаимодействия. В качестве операционального принимается определение **компетентной коммуникации** как взаимодействия, организованного в соответствии с критериями **эффективности** (достижение целевых показателей) и **уместности** (соответствие способа достижения цели параметрам коммуникативной среды) [Lustig, Koester, 2010, p. 65]. В рамках разработки понятия межкультурной компетенции обозначены следующие критерии оценивания коммуникативного поведения: выражение уважения (display of respect), ориентация на знание (orientation to knowledge), эмпатия (empathy), коммуникативный (интеракционный) менеджмент (interactional management), конгруэнтность коммуникативного поведения содержанию процесса решения профессиональной задачи (task role behaviour), рациональная организация общения (rational role behaviour), толерантное поведение в ситуации неопределенности (tolerance for ambiguity), ориентация на развитие коммуникации, т.е. избегание критического оценивания других (interaction posture) [Koester, Olebe; цит. по: Lustig, Koester, 2010, p. 76].

Приведенный выше перечень критериальных показателей коммуникативного поведения языковой личности в поликультурной среде служит обоснованием для формирования стратегического «портфолио» профессиональной коммуникации.

Понятие стратегии получило детальную разработку в различных областях знания и сферах деятельности. В корпоративной среде стратегия определяется как направление и диапазон деятельности организации [Джонсон, Шоулз, Уиттингтон, 2007; Montana, Charnov, 2000]. Стратегический подход к организации деятельности на-

целен на достижение преимущества в динамически меняющейся среде за счет конфигурации ресурсов и компетенций в целях реализации ожиданий участников делового взаимодействия. В теории коммуникации стратегия понимается как общее намерение языковой личности, план коммуникативного события, способ решения коммуникативной задачи. Отличительными характеристиками стратегии являются гибкость, целенаправленность, адаптированность к условиям социального контекста и инновационность. Понятие стратегии включает выбор одного из альтернативных сценариев развития события или конкурирующих маршрутов движения к обозначенной цели. Транслирование понятия стратегии в сферу профессиональной коммуникации предполагает синтез общих характеристик стратегии как управляющего параметра любой деятельности и специфических характеристик речевых стратегий как способов конструирования коммуникативной среды в соответствии с принципами рациональности, солидарности и кооперации.

С учетом содержания профессиональной коммуникации и параметров билингвальной образовательной среды смоделируем стратегический инструментарий, предназначенный для решения задач межъязыкового и межкультурного профессионального взаимодействия.

Стратегии презентации решают задачу создания образа билингвальной образовательной среды как безопасного и комфортного пространства посредством формирования систем навигационных указателей, ориентирующих языковую личность в разнообразии когнитивных и коммуникативных стилей.

Стратегии аргументации заключаются в рациональном обосновании культурной и языковой вариативности как системных характеристик билингвальной образовательной среды и рациональном выборе образовательных методик и технологий, органично совмещающих различные системы координат.

Стратегии апелляции актуализируют опыт переживания языковой личностью аксиологических смыслов, восходящих к фундаментальным системам ценностных ориентаций.

Стратегии перспективизации формируют перспективу продвижения языковой личности по образовательному маршруту как достижение уровня аутентичной коммуникации на иностранном языке.

Стратегии адаптации нацелены на формирование способности обучающихся преобразовывать когнитивные модели и коммуникативное поведение в соответствии с диалектикой межъязыкового и межкультурного взаимодействия.

Стратегии гармонизации заключаются в насыщении билингвальной образовательной среды когнитивными аттракторами и языковыми знаками, транслирующими позитивное восприятие инокультурного наследия и готовность развивать межкультурный диалог.

Теоретическое моделирование параметрических характеристик билингвальной образовательной среды, принципов ее организации и стратегического инструментария раскрывает пути оптимизации образовательного процесса в части обучения профессиональной коммуникации на пересечении культур и языков.

В **содержательном плане** необходимо конструировать образовательный контент с учетом разнообразия когнитивных моделей и коммуникативных практик, культурной и языковой вариативности, потенциальной асимметрии культурных и языковых кодов.

В **организационном плане** необходимо выстраивать образовательный процесс по принципу междисциплинарной интеграции, значительно расширяющей объем тезаурусов и, как следствие, диапазон интерпретаций участников профессиональной коммуникации, что открывает возможности для грамотной навигации обучающихся в билингвальной среде.

В **интеракционном плане** необходимо моделировать профессиональное (педагогическое) общение в поликодовой реальности по типу межкультурного диалога, порождаемого посредством целенаправленной деятельности участников профессиональной коммуникации по преодолению культурной и языковой асимметрии с применением стратегий кооперативного взаимодействия.

Результаты. Проблема профессиональной коммуникации в билингвальной образовательной среде рассмотрена в плоскости моделирования управляющих параметров межкультурного и межъязыкового взаимодействия. Выполнено методологическое описание билингвально-образовательного пространства, смоделированы принципы организации образовательного процесса в условиях языковых и культурных контактов, сконструирован набор стратегий, встраивающих языковую личность в диалоговый сценарий межкультурной и межъязыковой интеракции. В рамках теоретической модели **Параметры – принципы – стратегии** обозначены векторы оптимизации обучения профессиональной коммуникации в координатах билингвальной образовательной системы.

Заключение. Данное исследование вносит вклад в теоретическое и методологическое обеспечение обучения профессиональной коммуникации в билингвальной образовательной среде посредством моделирования триединого управляющего показателя (**Параметры – принципы – стратегии**) в перспективе развития профессиональной компетентности как совокупности ключевых, базовых и специальных умений. Результаты исследования раскрывают значимость взаимодействия методологических принципов и стратегических механизмов при конструировании образовательных маршрутов в условиях культурных и языковых контактов. Методологическая триада **Параметры – принципы – стратегии** очерчивает диапазон ориентирующего взаимодействия участников профессиональной коммуникации и формирует основы для согласования целей обучения, образовательного контента и обучающих методик с содержанием билингвальной образовательной среды.

Библиографический список

1. Васильева С.П., Васильев А.Д., Мамаева Т.В., Шibaев М.В. Жизненные ценности студентов и преподавателей: лингвоаксиологическое исследование // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 137–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-13>
2. Викулова Л.Г., Серебренникова Е.Ф., Вострикова О.В., Герасимова С.А. Лингвистический аксиологический анализ лексем *valeur / value*: сравнительно-сопоставительный подход // Филологические науки. 2018. № 1. С. 3–13. DOI: 10.20339/PhS.1-18.003
3. Джонсон Дж., Шоулз К., Уиттингтон Р. Корпоративная стратегия: теория и практика. 7-е изд.: пер. с англ. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 800 с.
4. Казыдуб Н.Н. Аттрактивность как фактор моделирования образовательной среды // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 4 (21). С. 171–175.
5. Казыдуб Н.Н. Коадаптация языковых личностей в межкультурной коммуникации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 4 (46). С. 145–154. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-46-4-97>
6. Казыдуб Н.Н. Когнитивные основы коадаптации моделей народной языковой категоризации // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2014. № 1 (26). С. 151–157.
7. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / пер. с англ. И.Б. Шатуновского. М.: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.
8. Brooks N. Teaching Culture in the Foreign Language Classroom // Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class. Yarmouth: Intercultural Press, 1997. P. 11–37.
9. Brown P., Levinson S.C. Politeness: some universals in language usage (Studies in intercultural sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
10. Civitillo S., Schachner M., Juang L., Van de Vijver, F.J.R., Handrick A., Noack P. Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study // Learning, Culture and Social Interaction. 2017. Vol. 12. P. 1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>

11. Creuzer M., Mühlbacher H., von Wallpac S. Home in the re-making: Immigrants' transcultural experiencing of home // *Journal of Business Research*. 2018. Vol. 91. P. 334–341. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.047>
12. Croft W., Cruse D.A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
13. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 487 p.
14. Della H., Walkley A. *Teaching Lexically: principles and practice*. Delta publishing, 2016; Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017. 152 p.
15. Gumperz J.J. *Discourse strategies*. Cambridge, London, etc.: Cambridge University Press, 1982. 225 p.
16. Hatch E.M., Brown Ch. *Vocabulary, Semantics and Language Education*. New York: Cambridge University Press, 1998. 468 p.
17. Hatch E.M. *Discourse and Language Education*. New York: Cambridge University Press, 2000. 468 p.
18. Hudson R.A. *Sociolinguistics*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 279 p.
19. Lustig M.V., Koester J. *Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures*. 6th ed. Boston: Pearson Education Inc., 2010. 388 p.
20. Montana P.J., Charnov B.H. *Management*. 3rd ed. New York: Barron's Educational Series, Inc., 2000. 541 p.
21. Soylu Yalcinkaya N., Branscombe N.R., Gebauer F., Niedlich C., Hakim N.H. Can they ever be one of us? Perceived cultural malleability of refugees and policy support in host nations // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2018. P. 125–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.03.018>
22. Spolsky B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 128 p.
23. Trnka R., Poláčková Šolková I., Tavel P. Component of cultural complexity relating to emotions: A conceptual framework // *New Ideas in Psychology*. 2018. Vol. 51. P. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.05.001>
24. Wierzbicka A. *Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German and Japanese*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1997. 317 p.
25. Yule G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 138 p.

PROFESSIONAL COMMUNICATION IN BILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PRINCIPLES AND STRATEGIES

N.N. Kazydub (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Introduction. The internationalization of education is a key tendency in the modern global world. Within this tendency arises the problem of managing cultural and language differences in multiple-codes educational systems. That poses a demand for specialists that are capable of: a) functioning in diverse educational environment, b) harmonizing cognitive patterns and pragmatic interpretations of cultural identities, c) adapting verbal codes and communicative styles to the parameters of bilingual contexts. In this perspective it is important to work out methodological tools of teaching professional communication across cultures. *The purpose* of the article is to model principles and strategies of professional communication congruent to the parameters of the bilingual environment.

Methods. *The methodology* of the study is based on findings in the fields of teaching foreign languages, cognitive psychology and linguistics, cross-cultural communication, strategic organization of professional communication. The integrated approach is in line with the interdisciplinary domain of bilingual education.

Results. The proposed model differentiates three factors – **Parameters, principles and strategies** – as constituents of the framework of professional communication in bilingual educational environment. The three fac-

tors are integrated into the perspective of enhancing the process of teaching professional communication through negotiating cultural, verbal and non-verbal codes. The dynamics of the framework allows for the variability of methods and practices aimed at developing professional and communicative skills by using instrumental resources of bilingual education.

Conclusions. This study was aimed at modelling principles and strategies of professional communication within the framework of bilingual education. The study contributes to the methodological field of teaching professional communication across cultures by elaborating a cluster of factors framing the process of negotiating cultural patterns and communicative styles in the perspective of achieving the target results. The proposed **Parameters–principles–strategies** model shapes the range of interpersonal interactions in professional bilingual contexts and sets guiding lines for adapting goals, contents and practices of teaching professional communication to the parameters of the bilingual educational environment.

Keywords: *professional communication, educational environment, linguistic personality, cultural and language codes, foreign language cultural heritage, bilingual education, cultural identity, soft resource collection, cognitive experience, interactive orientation.*

References

1. Vasilyeva S.P., Vasilyev A.D., Mamayeva T.V., Shibayev M.V. Life Values of Teachers and Students: linguoaxiological research // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2017. No. 3 (41). P. 137–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-13>
2. Vikulova L.G., Serebrennikova E.F., Vostrikova O.V., Gerasimova S.A. Linguistic axiological analysis of the lexems valeur / value: comparative-contrastive approach // Philological sciences. 2018. No. 1. P. 3–13. DOI: 10.20339/PhS.1-18.003.
3. Johnson G., Scholes K., Whittington R. Exploring Corporate Strategy. M.; Saint-Petersburg; Kiev: "I.D. Williams", 2007. 800 p.
4. Kazydub N.N. Attractiveness as a Classroom Environment Modelling Factor // Vestnik of Irkutsk State Linguistic University. 2012. No. 4 (21). P. 171–175.
5. Kazydub N.N. Coadaptation of Linguistic Personalities in Intercultural Communication // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2018. No. 4 (46). C. 145–154. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-46-4-97>
6. Kazydub N.N. Cognitive Foundations of Co-adaptation of Folk Language Categorization Models // Vestnik of Irkutsk State Linguistic University. 2014. No. 1 (26). P. 151–157.
7. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind: trans-

- lated from the English language by I.V. Shatunovsky. Moscow: Yazyki slavyanskoy kulturi. 2004. 792 p.
8. Brooks N. Teaching Culture in the Foreign Language Classroom // Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class. Yarmouth: Intercultural Press, 1997. P. 11–37.
 9. Brown P. Levinson S.C. Politeness: some universals in language usage (Studies in intercultural sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
 10. Civitillo S., Schachner M., Juang L., Van de Vijver, F.J.R., Handrick A., Noack P. Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study // Learning, Culture and Social Interaction. 2017. Vol. 12. P. 1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
 11. Creuzer M., Mühlbacher, H., von Wallpac S. Home in the re-making: Immigrants' transcultural experiencing of home // Journal of Business Research. 2018. Vol. 91. P. 334–341. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.047>
 12. Croft W., Cruse D.A. Cognitive Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
 13. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 487 p.
 14. Della H., Walkley A. Teaching Lexically: principles and practice. Delta publishing, 2016; Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017. 152 p.
 15. Gumperz J.J. Discourse strategies. Cambridge, London, etc.: Cambridge University Press, 1982. 225 p.
 16. Hatch E.M., Brown Ch. Vocabulary, Semantics and Language Education. New York: Cambridge University Press, 1998. 468 p.
 17. Hatch E.M. Discourse and Language Education. New York: Cambridge University Press, 2000. 468 p.
 18. Hudson R.A. Sociolinguistics. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 279 p.
 19. Lustig M.V., Koester J. Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures. 6th ed. Boston: Pearson Education Inc., 2010. 388 p.
 20. Montana P.J., Charnov B.H. Management. 3rd ed. New York: Barron's Educational Series, Inc., 2000. 541 p.
 21. Soylu Yalcinkaya N, Branscombe N.R., Gebauer F., Niedlich C., Hakim N.H. Can they ever be one of us? Perceived cultural malleability of refugees and policy support in host nations // Journal of Experimental Social Psychology. 2018. P. 125–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.03.018>
 22. Spolsky B. Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press, 1998. 128 p.
 23. Trnka R., Poláčková Šolková I., Tavel P. Component of cultural complexity relating to emotions: A conceptual framework // New Ideas in Psychology. 2018. Vol. 51. P. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.05.001>
 24. Wierzbicka A. Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German and Japanese. New York; Oxford: Oxford University Press, 1997. 317 p.
 25. Yule G. Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, 1996. 138 p.

УДК 398

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

А.С. Кройтор (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Раскрывается проблема формирования готовности студентов физкультурного колледжа к профессиональной деятельности.

Цель статьи – в исследовании влияния условий практико-ориентированного обучения на формирование готовности обучающихся физкультурного колледжа к профессиональной деятельности. В статье обосновывается необходимость практико-ориентированного обучения в профессиональных образовательных организациях, обеспечивающего качество подготовки выпускников в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта к подготовке компетентных специалистов¹.

Методология. В исследовании приняло участие 140 студентов физкультурного колледжа третьих и четвертых (выпускных) курсов отделений физической

культуры и олимпийского резерва, из которых 50 человек обучаются по обновленной методике.

Исследование проводилось в «Красноярском колледже олимпийского резерва» в 2019 г.

Результаты. На основе деятельностного, компетентностного подходов сформулированы основные требования к усовершенствованию программно-методического обеспечения практико-ориентированного обучения, направленного на формирование готовности к профессиональной деятельности студентов физкультурного колледжа.

Заключение. На основе полученных результатов сделан вывод о необходимости обновления образовательной программы.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, практико-ориентированное обучение, студенты физкультурного колледжа, образовательная программа.

Постановка проблемы. Эпоха современно-го развития общества предъявляет специфические требования к профессионально подготовленной личности, действующей в определенной сфере производства, в связи с чем ряд авторов, изучающих эту проблему, делают выводы, что если образовательная организация, общество, личность выбирают стратегию действий в условиях перемен, то вне зависимости от того, какой уровень и характер носят предстоящие изменения, они должны понимать, что эффективность профессионально подготовленных специалистов будет определяться готовностью каждого из субъектов принять и воплотить обозначенные

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 Физическая культура [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_169193/

ими цели на практике [Адольф, 2015; Адольф, Юрчук, 2017; Адольф, Казакова, 2017].

В совокупности перспектива, успешность профессиональной деятельности (в данном случае студентов физкультурного колледжа), формирование у них профессиональной компетентности, воспитание профессионального характера определяются в процессе учебно-воспитательной работы, что предполагает ориентацию на дальнейшее успешное продвижение в социально устойчивой образовательной среде. В.А. Адольф, А.Н. Савчук, Л.В. Казакова, И.Ю. Степанова и др. обращают внимание на поиск путей органичной интеграции теоретического и практического обучения и воспитания, направленных на развитие прогностических преобразовательных, проектных, исследовательских способностей, что способствует

развитию профессиональной компетентности студента, что возможно с учетом его профессиональной деятельности и профессиональной компетентности. Многие современные авторы подчеркивают, что в процессе педагогической деятельности формируются знания, навыки, происходит овладение различными способами деятельности и компетенциями [Sergeeva, Nikitina, 2016; Sergeeva, Flyagina, Taranenko, 2017; Sergeeva, Sokolova, Ippolitova, Tabueva, 2018; Sergeeva, Komarovskaya, Bakhtigulova, Galyuk, 2018; Sergeeva, Bedenko, Karavanova, Anwar, 2018; Volegzhanina, Chusovlyanova, Bykadorova, Adolf, Belova, 2018].

Как отмечают [Адольф, Антошин, 2011; Казакова, 2016], на современном этапе развития образовательных стандартов возникает острая нужда в специалистах среднего звена, имеющих высокий уровень профессиональной подготовленности, но пока часть обучающихся слабо ориентирована и мотивирована на свою профессиональную деятельность, то есть специальность, полученную в среднем специальном учреждении. В такой ситуации актуализируется проблема изменения содержания, педагогических методов и форм организации практико-ориентированного обучения, которые бы стимулировали позитивное отношение студентов к профессиональной деятельности [Адольф, Казакова, 2017; Adolf, Gadaborsheva, Azhiev, 2018].

И действительно, практика жизни подтверждает, что быстрая интеграция новых учебных материалов и технологий в систему труда в современных условиях должна быть практико-ориентирована на будущую профессиональную деятельность обучающихся в средних специальных учебных учреждениях [Ковалевич, Адольф, 2015]. Само же практико-ориентированное обучение будущих специалистов должно быть направлено в первую очередь на овладение профессиональными умениями и компетенциями, на освоение программ, нормативов образовательного процесса, которые позволят быстро адаптироваться в условиях практической деятельности [Адольф, Ильин, 2017].

Таким образом, большинство исследователей считают, что в этом отношении студент

должен знать предмет своей профессиональной деятельности, уметь выразить свой профессиональный характер, приняв на себя весь пафос «субъекта». Необходимо выдвинуть на первый план субъективные составляющие профессиональной деятельности студента – чувственные, образные знания, индивидуальные способности, мировоззрение, а объективным компонентам (понятийным знаниям, умениям, навыкам) отвести почетное второе место [Adolf, Gadaborsheva, Azhiev, 2018; Mukhin, Mishatkina, Samokhin, Sokolova, 2017; Mukhin, Mishatkina, Sokolova, 2017; Samokhin et al., 2018].

Как отмечают С.С. Ситничук, А.Н. Савчук, В.А. Адольф, проявление универсальных компетенций и положительное отношение к профессиональной деятельности возможны при наличии у обучающихся мотивации на успешную реализацию этой деятельности, осознание способов внедрения образовательных и профессиональных дефицитов, способствующих в дальнейшем развитию этих компетенций и определению готовности изменять возникающие в ходе практики ситуации [Ситничук, Савчук, Адольф, 2015].

Методологию исследования составляют теоретические положения научных трудов по проблеме формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях практико-ориентированного обучения, федеральных государственных образовательных стандартов, методической, специальной литературы, обобщение педагогического опыта при подготовке специалистов в области физической культуры.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ [Адольф, Савчук, 2014; Адольф, 2015; Казакова, 2016; Степанова, Адольф, 2017; Адольф, Юрчук, 2017].

Результаты исследования. Цель статьи состоит в исследовании влияния условий практико-ориентированного обучения на формирование готовности обучающихся физкультурного колледжа к профессиональной деятельности.

В ходе реализации цели решались задачи исследования: изучение литературных источников, усовершенствование образовательной програм-

мы и обоснование практико-ориентированного обучения, его реализация и проверка эффективности в педагогическом эксперименте.

Адекватно поставленной цели и задачам исследования была сформулирована гипотеза: практико-ориентированное обучение повысит качество подготовки обучающихся среднего специального учебного заведения в сфере физической культуры к профессиональной деятельности, если содержание образовательной программы будет выстроено с учетом востребованных компетенций и обеспечено методическим сопровождением, моделирующим различные профессиональные ситуации.

Согласно цели, задачам и гипотезе была дополнена образовательная программа практико-ориентированного обучения. Внедрение методики в педагогический эксперимент происходило в Красноярском колледже олимпийского ре-

зерва по направлению подготовки Физическая культура и спорт. В свою очередь, в ходе дальнейшего исследования был проведен опрос студентов по выяснению их отношения к будущей профессии, что давало возможность установить целесообразность дополненного содержания существующей учебной программы.

В анкетировании приняли участие 140 студентов выпускных курсов отделений физической культуры и олимпийского резерва физкультурного колледжа, из которых 50 человек обучаются по обновленной методике. Исследование проводилось 2019 г.

На вопрос «Как вы относитесь к разработанной методике обучения?» 60 % студентов экспериментальной группы и 40 % контрольной группы ответили, что за период обучения у них произошли существенные изменения в пользу разработанной методики обучения.

Таблица 1

Результаты опроса обучающихся по вопросу об удовлетворенности в обучении

Table 1

The results of the survey of students on the issue of learning satisfaction

Курс обучения	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
3	60	40
4	70	30

Как видно из показателей, приведенных в табл. 1, снизился процент оценки удовлетворенности в обучении у выпускников контрольной группы к окончанию учебы. На вопрос «Следует ли вносить корректировки в учебную образовательную программу?» положительно ответили 50 % опрошенных экспериментальной группы и 30 % обучающихся контрольной группы.

Интерес студентов к занятиям выявляли во время усовершенствования образовательной программы. Результаты ответа на вопрос «Какие разделы им больше понравились в этой образовательной программе?» отображены в табл. 2. Ведущее место в рейтинге занимает экспериментальная группа обучающихся по обновленной программе.

Таблица 2

Основные разделы усовершенствованной учебно-образовательной программы, которые понравились обучающимся

Table 2

The main sections of the improved educational program, which students liked

Разделы программы	Экспериментальная группа обучения, %	Контрольная группа обучения, %
Ознакомление с основными темами, которые будут реализованы в ходе практики	55	45
Освоение норм и требований, предъявляемых к профессиональной деятельности	50	50
Отработка практической деятельности на занятиях	65	35

Как видно из табл. 2, экспериментальная и контрольная группы имеют различные показатели. Так, например, в основных разделах обновленной учебно-образовательной программы, которые понравились обучающимся, «Ознакомление с основными темами, которые будут реализованы в ходе практики» наибольший процент составляют студенты экспериментальной группы – 55 %, а студенты контрольной группы – 45 %, «Освоение норм и требований, передаваемых к профессиональной деятельности» – студенты экспериментальной и контрольной групп по 50 %. За раздел «Отработка практической деятельности на занятиях» отдали больше голосов студенты из экспериментальной группы обучения – 65 %, а студенты контрольной группы обучения всего 35 %.

Студенты экспериментальной группы обучения проявляют наибольший интерес к практической деятельности при решении образовательных и профессиональных задач. Значительная часть тех, кто выбирает обновленную образовательную программу обучения, подтверждают, что у них есть интерес вовлечения в образовательную и профессиональную деятельность.

«Основные разделы дополненной учебно-образовательной программы, которые понравились обучающимся», представленные в табл. 2 в процентах, отображают теоретическую и практическую деятельность, установленную федеральным образовательным стандартом, которая оказывает значительное влияние на общую эффективность организации педагогического процесса в целом [Адольф, 2015]. Студенты экспериментальной группы демонстрируют более глубокие познания в организации педагогического процесса.

Необходимо отметить, что контрольная группа обучения не обозначила практическую деятельность основным компонентом педагогического процесса. Это говорит о том, что основным предметом обучения у них не является практическая деятельность, которая формирует готовность жить и развиваться в профессиональной деятельности.

На вопрос «Достаточно ли у меня знаний, навыков и опыта, чтобы осуществлять профес-

сиональную деятельность?», значительная часть (60 %) выпускников экспериментальной группы обучения ответили положительно, в контрольной группе только треть (40 %) уверены, что у них достаточно знаний, навыков и опыта, чтобы осуществлять профессиональную деятельность.

На третьем курсе практически половина студентов экспериментальной и контрольной групп уверены, что их подготовленность соответствует профессиональной деятельности. Ситуация на выпускном курсе резко меняется – у студентов экспериментальной группы растет процент этой уверенности, а у студентов контрольной группы, наоборот, резко падает. Больше половины контрольной группы (60 %) считают, что их подготовки недостаточно.

На вопрос «Готовы ли вы осуществлять профессиональную деятельность по выбранной профессии / специальности?» значительная часть выпускников экспериментальной группы обучения ответила положительно (70 %), из выпускников контрольной группы обучения только треть (30 %) положительно ответили на этот вопрос.

На вопрос «Собираетесь ли вы работать по полученной специальности после окончания учебного заведения?» положительно ответили 65 % обучающихся экспериментальной группы. Ответ «Нет, не собираюсь работать по полученной специальности» выбрали 9 % обучающихся экспериментальной группы и 26 % студентов контрольной группы. Ответ «Я еще не решил» выбрали 26 % обучающихся экспериментальной и 30 % контрольной групп.

Заключение. Приведенные экспериментальные данные показывают, что обучающиеся экспериментальной группы обучения более заинтересованы в работе по выбранной специальности, чем обучающиеся контрольной группы.

Результаты внедрения разработанной программы практико-ориентированного обучения посредством решения профессиональных задач и практических заданий в процессе теоретической подготовки подтверждают эффективность повышения качества обучения и развития положительного интереса к профессии и дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Количественная оценка компетентности выпускников интегрированной системы обучения // Профессиональное образование: отечественный опыт и международные практики: сб. ст. 2015. С. 331–338. URL: self-educ.ru/wp-content/uploads/2015/03/эл-вид-сборник-трудов-Батышев.pdf
2. Адольф В.А., Ильин А.С. Модель информационно-педагогического обеспечения деятельности педагога по реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 50–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28839237>
3. Адольф В.А. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. Вып. № 1 (31). С. 5–11. URL: <http://www.kspu.ru/page-13302.html>
4. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. Красноярск, 2014. 353 с. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/09/25/c0bdc826518a75a14603ec2394e22439/monografiya-prognozirovanie-stanovlenie-professionalnoj-kompetentnosti-vyipuskni.pdf>
5. Адольф В.А., Юрчук Г.В. Профессиональная социализация личности в процессе субъектно-ориентированного образования // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 1 (21). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-1-5-9
6. Адольф В.А., Савчук А.Н. Сопровождение здоровьесберегающей деятельности современного педагога: монография. Красноярск, 2014. 256 с. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/04/06/02ea7a7a82974bd68df8d9a2bf7e91a8/soprovozhdenie-zdorovesberegayuschej-deyatelnostimonografiyavaadolfansavchuk201.pdf>
7. Адольф В.А., Антошин С.В. Управление проектированием профессиональной подготовки выпускника гуманитарного вуза в рыночных условиях: монография. М.: Издательский дом «АТИСО», 2011. 303 с. URL: <https://elib.kspu.ru/get/55844>
8. Адольф В.А., Казакова Л.В. Формирование готовности педагога к реализации практико-ориентированного обучения // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 7. С. 22–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rezultatah-realizatsii-praktiko-orientirovannogo-dualnogo-obucheniya>
9. Адольф В.А., Кутугина В.И. Формирование дискурсивной компетентности студентов вуза: сущность, структура, опыт // Образование в течение всей жизни в эпоху знаний: теоретические и практические аспекты иноязычного образования: матер. междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 5–11. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/09/22/bc453e562d9d0d92d15944ce00def534/formirovanie-diskursivnoj-kompetentnosti-studentov-vuza-suschnost-struktura-opyi.pdf>
10. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. Вып. 3–4. С. 14–19. URL: <http://lib.mgppu.ru/oracunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:23897/Source:default#>
11. Казакова Л.В. О готовности выпускников к профессиональной деятельности: матер. междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика: современный подход» Сантьяго (Чили) // Академический журнал Западной Сибири. 2016. Т. 12, № 2 (63). С. 48–49. URL: <https://s2.siteapi.org/2272b53cc9c3a55/docs/od6p7tgz4s0sokoko40sgwogk8gg4c>
12. Ковалевич И.А., Адольф В.А. Интеграция образовательных ресурсов в системе «школа – вуз» // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск. 2015. № 2. С. 122–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23380008>
13. Ситничук С.С., Савчук А.Н., Адольф В.А. Подготовка бакалавров-педагогов по физической культуре и спорту к работе с

- детьми-сиротами: монография. Красноярск, 2015. 220 с. URL: <http://www.kspu.ru/page-13302.html>
14. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная социализация в вузе как условие формирования конкурентоспособности выпускника // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 104–110. URL: <http://vovr.ru/upload/4-17.pdf>
 15. Adolf V.A., Gadaborsheva Z.I., Azhiev A.V. Algorithm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects [Algoritmo de apoyo a futuros trabajadores sociales en aspectos pedagógicos y psicológicos] // Espacios. 2018. 39 (35). 7 p. URL: <http://research.sfu-kras.ru/publications/publication/35766379>
 16. Mukhin M.I., Mishatkina M.V., Samokhin I.S., Sokolova N.L. Health-sustaining environment of an educational institution // International conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA 2017) // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2017. Vol. 28 P. 448–456. URL: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.53>. DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.53.
 17. Mukhin M.I., Mishatkina M.V., Sokolova N.L. On the issue of institutional and methodological foundations of teacher's training // International conference «Education environment for the Information Age» (EEIA 2017) // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2017. Vol. 28 P. 457–465. URL: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.54>. DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.54
 18. Samokhin I.S., Sergeeva M.G., Tabuyeva E.V., Stanchulyak T.G., Kolesina E.G. Assessment of student's potential based on the data concerning productivity and psychological comfort of education // Espacios. 2018. Vol. 39, № 2. URL: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/6956/>
 19. Sergeeva M.G., Nikitina E.E. Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education // Proceedings of the International Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2016) / S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.). Moscow, Russia, June 6–7, 2016. URL: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901064>
 20. Sergeeva M.G., Komarovskaya E.P., Bakhtigulova L.B., Tabuyeva E.V., Kalashnikov P.F., Galyuk A.D. «Educational company»: Peculiarities of the technology's implementation at different educational levels when forming the economic competencies of future specialists // Espacios. 2018. Vol. 39, № 2. P. 25. URL: <http://library.bmstu.ru/Publications/Home/AuthorPublications/7b3b0409-94e0-4534-8bb5-6e0a207d793e>
 21. Sergeeva M.G., Bedenko N.N., Karavanova L.Zh., Tsibizova T.Yu., Samokhin I.S., Anwar M.S.M. «Educational company» (Technology): Peculiarities of its implementation in the system of professional education // Espacios. 2018. Vol. 39, № 2. P. 24. URL: <http://www.microsofttrans...9n02%2F18390224.html>
 22. Sergeeva M.G., Sokolova N.L., Ippolitova N.V., Tabuyeva E.V., Ilyinskaya I.P., Bakhtigulova L.B. Psychological and pedagogical support for the social worker's professional development // Espacios. 2018. Vol. 39, № 2. P. 26. URL: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/7198/>
 23. Sergeeva M.G., Flyagina V.Yu., Taranenko I.V., Krasnova E.V., Vilkova A.V. The interaction of labor market and educational services market considering social partnership mechanism and specificity of the regional educational policy // Ponte. 2017. Vol. 73. № 12. P. 2. URL: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/33616/>
 24. Volegzhanina I.S., Chusovlyanova S.V., Bykadorova E.S., Adolf V.A., Belova E.N. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-soviet professional education // Journal of Social Studies Education Research. 2017. Vol. 8, № 2. P. 39–61. URL: https://www.academia.edu/38188751/IJMET_09_13_149.pdf

PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AT VOCATIONAL SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING

A.S. Kroytor (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The problem is revealed of the formation of students' readiness for professional activity. *The purpose of the article* is to determine the readiness of students at a vocational school of physical education for professional activities. The article considers the need for practice-oriented training in professional educational organizations, which ensures the quality of graduate training in accordance with the requirements of the federal educational standard for the preparation of future-competent professionals.

Materials and Methods. The study involved 140 students of the Vocational School of Physical Education (the third- and fourth-year students) of two departments: Physical Education and Olympic Reserve, of which 50 people

were educated using updated teaching methods. The study was conducted at the Krasnoyarsk Vocational School of Olympic Reserve in 2019 in the city of Krasnoyarsk.

Research results. Based on the activity, competence-based approaches, the basic requirements are formulated for the improvement of the program-methodical support in the context of practice-oriented training, aimed at developing readiness for the professional activity of students at vocational schools of physical education.

Conclusion. Based on the obtained results, it was concluded that it is necessary to update the educational program.

Keywords: *professional activity, professional competence, practice-oriented education, students of a vocational school of physical education, educational program.*

References

1. Adolf V.A. Quantitative assessment of the competence of graduates of the integrated learning system. Professional education: Russian experience and international practices. In: Collection of articles. 2015. P. 331–338. URL: self-educ.ru/wp-content/uploads/2015/03/el-view-sbornik-trudov-Batyshev.pdf
2. Adolf V.A., Ilyin A.S. The model of information and pedagogical support for the activities of a teacher in the implementation of the federal state educational standard of primary general education // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2017. No. 1 (39). P. 50–55.
3. Adolf V.A. Preparing future teachers for professional activities in the context of the implementation of a professional standard // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2015. Issue 1 (31). P. 5–11. URL: <http://www.kspu.ru/page-13302.html>
4. Adolf V.A., Savchuk A.N. Prediction of the development of professional competence of a university graduate. Krasnoyarsk: KSPU named af-
5. ter V.P. Astafiev, 2014. 353 p. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/09/25/c0bdc826518a75a14603ec2394e22439/monografiya-prognozirovanie-stanovlenie-professionalnojkompetentnosti-vyipuskni.pdf>
5. Adolf V.A., Yurchuk G.V. Professional personality socialization in the process of subject-oriented education // Izvestia Saratovskogo universiteta. Novaya seria. Seria: Akmeologia obrazovania. Psikhologia razvitiya (News of the Saratov university. New series. Series: Acmeology of education. Developmental psychology). 2017. Vol. 6, No. 1 (21). DOI: 10.18500 / 2304-9790-2017-6-1-5-9
6. Adolf V.A., Savchuk A.N. Maintenance of health-saving activities of a modern teacher. Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafiev, 2014. 256 p. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/04/06/02ea7a7a82974bd68df8d9a2bf7e91a8/soprovozhdenie-zdoroveberegayuschej-deyatelnostimonografiyavaadolf-ansavchuk201.pdf>
7. Adolf V.A., Antoshin S.V. Managing the design of vocational training of a graduate of a humanitarian university in market conditions.

- Moscow: Izdatelsky dom "ATISO", 2011. 303 p. URL: <https://elib.kspu.ru/get/55844>
8. Adolf V.A., Kazakova L.V. Formation of the teacher's readiness to implement practice-oriented learning // *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa* (Professional education. Capital). 2017. No. 7. P. 22–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rezultatah-realizatsii-praktiko-orientirovannogo-dualnogo-obucheniya>
 9. Adolf V.A., Kutugina V.I. Formation of the discursive competence of university students: essence, structure, experience. In: Proceedings of the International scientific and practical conference "Lifelong education in the era of knowledge: theoretical and practical aspects of foreign language education". 2016. p. 5–11. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/09/22/bc453e562d9d0d92d-15944ce00def534/formirovanie-diskursivno-no-kompetentnosti-studentov-vuza-suschnost-struktura-opyi.pdf>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28839237>
 10. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Primary school student as a subject of educational activity // *Voprosy psikhologii* (Issues of psychology). 1992. Is. 3–4. P. 14–19.
 11. Kazakova L.V. About the readiness of graduates to professional activity. In: Proceedings of the International scientific and practical conference "Pedagogy: a modern approach" Santiago (Chile) // *Akademichesky zhurnal Zapadnoy Sibiri* (Academic Journal of Western Siberia). 2016. No. 2 (63). Vol. 12. P. 48–49. URL: <https://s2.siteapi.org/2272b53cc9c3a55/docs/od6p7tgz4s0sokoko40sgwogk8gg4c>
 12. Kovalevich I.A., Adolf V.A. Integration of educational resources in the "school-university" system // *Sibirsky pedagogichesky zhurnal* (Siberian Pedagogical Journal). Novosibirsk, 2015. No. 2. P. 122–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23380008>
 13. Sitnichuk S.S., Savchuk A.N., Adolf V.A. Preparation of bachelor-teachers in physical culture and sports to work with orphans: monograph. Krasnoyarsk, 2015. 220 p. URL: <http://www.kspu.ru/page-13302.html>
 14. Stepanova I.Yu., Adolf V.A. Professional socialization in a higher education institution as a condition for the formation of a graduate's competitiveness // *Vysshee obrazovanie v Rossii* (Higher education in Russia). 2017. No. 4. P. 104–110. URL: <http://vovr.ru/upload/4-17.pdf>
 15. Adolf V.A., Gadaborsheva Z.I., Azhiev A.V. Algorithm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects [Algoritmo de apoyo a futuros trabajadores sociales en aspectos pedagógicos y psicológicos] // *Espacios*, 2018, 39 (35), 7 p. URL: <http://research.sfu-kras.ru/publications/publication/357663>
 16. Mukhin M.I., Mishatkina M.V., Samokhin I.S., Sokolova N.L. Health-sustaining environment of an educational institution / International conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA 2017) // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2017. Vol. 28 P. 448–456. URL: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.53>. DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.53.
 17. Mukhin M.I., Mishatkina M.V., Sokolova N.L. On the issue of institutional and methodological foundations of teacher's training / International conference "Education environment for the Information Age (EEIA 2017) // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2017. Vol. 28. P. 457–465. URL: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.54>. DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.54
 18. Samokhin I.S., Sergeeva M.G., Tabuyeva E.V., Stanchulyak T.G., Kolesina E.G. Assessment of student's potential based on the data concerning productivity and psychological comfort of education // *Espacios*. 2018. Vol. 39, No. 2. URL: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/6956/>
 19. Sergeeva M.G., Nikitina E.E. Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education. In: Proceedings of the International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016). Moscow, Russia, June 6–7, 2016 / S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.). URL: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901064>

20. Sergeeva M.G., Komarovskaya E.P., Bakhtigulova L.B., Tabuyeva E.V., Kalashnikov P.F., Galyuk A.D. „Educational company“: Peculiarities of the technology’s implementation at different educational levels when forming the economic competencies of future specialists // *Espacios*. 2018. Vol. 39, No. 2. P. 25. URL: <http://library.bmstu.ru/Publications/Home/AuthorPublications/7b3b0409-94e0-4534-8bb5-6e0a207d793e>
21. Sergeeva M.G., Bedenko N.N., Karavanova L.Zh., Tsibizova T.Yu., Samokhin I.S., Anwar M.S.M. „Educational company“ (Technology): Peculiarities of its implementation in the system of professional education // *Espacios*. 2018. Vol. 39, No. 2. P. 24. URL: <http://www.microsofttrans...9n02%2F18390224.html>
22. Sergeeva M.G., Flyagina V.Yu., Taranenko I.V., Krasnova E.V., Vilkova A.V. The interaction of labor market and educational services market considering social partnership mechanism and specificity of the regional educational policy // *Ponte*. 2017. Vol. 73, No. 12. P. 2. URL: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/33616/>
23. Sergeeva M.G., Sokolova N.L., Ippolitova N.V., Tabueva E.V., Ilyinskaya I.P., Bakhtigulova L.B. Psychological and pedagogical support for the social worker’s professional development // *Espacios*. 2018. Vol. 39, No. 2. P. 26. URL: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/7198/>
24. Volegzhaniina I.S., Chusovlyanova S.V., Bykadorova E.S., Adolf V.A., Belova E.N. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-soviet professional education // *Journal of Social Studies Education Research*. 2017. Vol. 8, No. 2. P. 39–61. URL: https://www.academia.edu/38188751/IJMET_09_13_149.pdf

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АДОЛЬФ Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, директор института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, заведующий кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; Scopus ID: 57195936008; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>; e-mail: adolff@kspu.ru

АНДЮСЕВА Валентина Германовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: iyaengineering@mail.ru

АРАМАЧЕВА Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ludvik_76@mail.ru

БАРКАНОВА Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: barkanova@inbox.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

БОНДАРЕВА Светлана Анатольевна – старший преподаватель кафедры физической культуры, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: SVETLAN107KA@yandex.ru

БОЧАРОВА Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по науке и сетевому взаимодействию, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ladakspu@mail.ru

БУГАЕВА Светлана Валерьевна – старший преподаватель кафедры физической культуры, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: sveta090978@mail.ru

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВОНОГ Вита Витальевна – кандидат культурологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: iyaengineering@mail.ru

ВОРОНОВА Ольга Владимировна – ассистент кафедры иностранных языков, аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olga260889@mail.ru

ВОРОНОВА Татьяна Викторовна – аспирант кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед, Красноярская общеобразовательная школа № 1; e-mail: tany1985.06@mail.ru

ДЕЛОВОЙ Роман Владимирович – старший преподаватель кафедры физической культуры, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: ddeloo@yandex.ru

ДУБОВИК Евгения Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dubovikev@kspu.ru

ЗАВЬЯЛОВА Людмила Павловна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: Zluda1@yandex.ru

ЗОЛОТАРЕВ Вячеслав Владимирович – кандидат технических наук, доцент кафедры безопасности информационных технологий, Сибирский государственный университет науки и технологий (Красноярск); <http://orcid.org/0000-0002-8054-8564>; e-mail: amida.2@yandex.ru

ИЩУКОВА Евгения Александровна – кандидат технических наук, доцент кафедры безопасности информационных технологий, Южный федеральный университет (Таганрог); e-mail: jekky82@mail.ru

КАБЛУКОВА Инна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kablukova@kspu.ru

КАЗЫДУБ Надежда Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nadejda_kazydoub@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

КИСЛЯКОВА Мария Андреевна – старший преподаватель кафедры математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск); e-mail: Rabota2486@yandex.ru

КОВАЛЕВСКИЙ Валерий Анатольевич – доктор медицинских наук, профессор, ректор, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kovalevsky@mail.kspu.ru

КОРЫТКОВ Владимир Александрович – кандидат педагогических наук, пенсионер Министерства обороны, генерал-майор запаса (Новосибирск);
e-mail: vladalex-kor@yandex.ru

КОСТЮКОВА Татьяна Анатольевна – профессор кафедры общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет; e-mail: radpad@yandex.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

КРЕСОВА Наталья Юрьевна – старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kresova@inbox.ru

КРОЙТОР Александр Сергеевич – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: 79233306198@mail.ru

МАЙЕР Валерий Робертович – кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и методики обучения математике, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: mavr49@mail.ru

МАРО Екатерина Александровна – кандидат технических наук, доцент кафедры безопасности информационных технологий, Южный федеральный университет (Таганрог); <http://orcid.org/0000-0001-5136-7804>; e-mail: marokat@gmail.com

МАСЛОБОЕВ Сергей Геннадьевич – аспирант кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: masloboev77@gmail.com

МЕШКОВА Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; e-mail: meshkova-ntgspi@mail.ru

НОВОПАШИНА Лариса Александровна – кандидат психологических наук, директор центра комплексных социологических исследований, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: novo.laris@mail.ru

ПАРОТЬКИН Николай Юрьевич – кандидат технических наук, доцент кафедры безопасности информационных технологий, Сибирский государственный университет науки и технологий (Красноярск); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3486-0602>;
e-mail: u-571_sos@mail.ru

ПОЛИЕНКО Ирина Николаевна – старший преподаватель кафедры физической культуры, Красноярский государственный аграрный университет;
e-mail: irapolyenko4gmail.com

ПОЛИКАРПОВА Светлана Витальевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: iyaengineering@mail.ru

ПОЛИЧКА Анатолий Егорович – кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор, Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск); e-mail: aepol@mail.ru

ПРОГЛЯДОВА Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: 26pga@mail.ru

САФОНОВ Константин Владимирович – доктор физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики, Сибирский государственный университет науки и технологий (Красноярск); e-mail: safonovkv@rambler.ru

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.safonova@mail.ru

СИДОРОВ Леонид Константинович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии естествознания, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sidorovk@kspu.ru

ТОДЫШЕВА Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ttodisheva@mail.ru

ЧЕВЫЧЕЛОВА Надежда Владимировна – аспирант кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: chevichelova@mail.ru

ЧЕРЕНЁВ Дмитрий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; директор Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 2 г. Красноярск; e-mail: cherenev-dv@mail.ru

ЧЕРЕНЁВА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, директор Международного института аутизма, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elen_korn@bk.ru

ШАГАЛИНА Ольга Вениаминовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: iyaengineering@mail.ru

ШЕВЧУК Юлия Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики спортивных дисциплин и национальных видов спорта, судья всероссийской и международной категории по спортивной гимнастике, мастер спорта России, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shevjulia@mail.ru

ШКЕРИНА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4768-318X>; e-mail: Shkerinat@mail.ru

Credits

ADOLF Vladimir A. – Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Physical Culture, Sports and Health named after I.S. Yarygin, Head of the Department of Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev; Scopus ID: 57195936008; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>; e-mail: adolf@kspu.ru

ANDYUSEVA Valentina G. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Engineering Specialties, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: iyaengineering@mail.ru

ARAMACHEVA Lyudmila V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Child Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ludvik_76@mail.ru

BARKANOVA Olga V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: barkanova@inbox.ru

BELYAYEVA Olga L. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: oliyass@mail.ru

BONDAREVA Svetlana A. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Krasnoyarsk State Agrarian University; e-mail: SVETLAN107KA@yandex.ru

BOCHAROVA Yulia Yu. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Deputy Rector in Science and Network Interaction, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

BRYUKHOVSKIKH Lyudmila A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ladakspu@mail.ru

BUGAYEVA Svetlana V. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Krasnoyarsk State Agrarian University; e-mail: sveta090978@mail.ru

VASILIEV Aleksandr D. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

VASILIEVA Svetlana P. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

VONOG Vita V. – PhD in Culturology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Engineering Specialties, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: iyaengineering@mail.ru

VORONOVA Olga V. – Instructor of the Department of Foreign Languages, graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olga260889@mail.ru

VORONOVA Tatyana V. – graduate student of the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; Speech Therapist, Krasnoyarsk Secondary School No. 1; e-mail: tany1985.06@mail.ru

DELOVOY Roman V. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Krasnoyarsk State Agrarian University; e-mail: ddeloo@yandex.ru

DUBOVIK Evgeniya Yu. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dubovikev@kspu.ru

ZAVYALOVA Lyudmila P. – PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: Zluda1@yandex.ru

ZOLOTAREV Vyacheslav V. – PhD in Technology, Associate Professor of the Department of Informational Technologies Security, Siberian State University of Science and Technologies (Krasnoyarsk), <http://orcid.org/0000-0002-8054-8564>; e-mail: amida.2@yandex.ru

ISHCHUKOVA Evgeniya A. – PhD in Technology, Associate Professor of the Department of Informational Technologies Security, Southern Federal University (Taganrog); e-mail: jekky82@mail.ru

KABLUKOVA Inna G. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology and Child Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kablukova@kspu.ru

KAZYDUB Nadezhda N. – Doctor of Philology, Professor of the Department of English Language, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nadejda_kazydoub@mail.ru

KARNAUKHOVA Olga A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: olga_ka81@mail.ru

KISLYAKOVA Mariya A. – Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Informational Technologies, Pacific National University (Khabarovsk); e-mail: Rabota2486@yandex.ru

KOVALEVSKY Valery A. – Doctor of Medicine, Professor, Rector, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kovalevsky@mail.kspu.ru

KORYTKOV Vladimir A. – retiree of the Defense Ministry, Major-General Reservist, PhD in Pedagogy (Novosibirsk); e-mail: vladalex-kor@yandex.ru

KOSTYUKOVA Tatyana A. – Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, National Research Tomsk State University (Tomsk); e-mail: radpad@yandex.ru

KOCHETKOVA Tatyana O. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ta-ko@yandex.ru

KRESOVA Natalya Yu. – Senior Lecturer of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kresova@inbox.ru

KROYTOR Aleksandr S. – graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 79233306198@mail.ru

MAYER Valeriy R. – PhD in Physics and Mathematics, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mavr49@mail.ru

MARO Ekaterina A. – PhD in Technology, Associate Professor of the Department of Informational Technologies Security, Southern Federal University (Taganrog), <http://orcid.org/0000-0001-5136-7804>; e-mail: marokat@gmail.com

MASLOBOYEV Sergey G. – graduate student of the Department of Psychology and Child Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: masloboev77@gmail.com

MESHKOVA Irina V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Nizhnetagilsk State Social and Pedagogical Institute (Branch) of the Russian State Vocational Pedagogical University (Nizhny Tagil); e-mail: meshkova-ntgspi@mail.ru

NOVOPASHINA Larisa A. – PhD in Psychology, Director of the Center for Complex Sociological Studies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: novo.laris@mail.ru

PAROTKIN Nikolay Yu. – PhD in Technology, Associate Professor of the Department of Informational Technologies Security, Siberian State University of Science and Technologies (Krasnoyarsk), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3486-0602>; e-mail: u-571_sos@mail.ru

POLIYENKO Irina N. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Krasnoyarsk State Agrarian University; e-mail: irapolyenko4gmail.com

POLIKARPOVA Svetlana V. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Engineering Specialties, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: iyaengineering@mail.ru

POLICHKA Anatoly E. – PhD in Physics and Mathematics, Doctor of Pedagogy, Professor, Pacific National University (Khabarovsk); e-mail: aepol@mail.ru

PROGLYADOVA Galina A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 26pga@mail.ru

SAFONOV Konstantin V. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor of the Department of Applied Mathematics, Siberian State University of Science and Technologies (Krasnoyarsk); e-mail: safonovkv@rambler.ru

SAFONOVA Marina V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: marina.safonova@mail.ru

SIDOROV Leonid K. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: sidorovk@kspu.ru

TODYSHEVA Tatyana Yu. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ttodisheva@mail.ru

CHEVYCHELOVA Nadezhda V. – graduate student of the Department of Psychology and Child Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: chevichelova@mail.ru

CHERENEV Dmitry V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special Psychology Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev, Director of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance No. 2, Krasnoyarsk; e-mail: cherenov-dv@mail.ru

CHERENEVA Elena A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special Psychology Pedagogy, Director of the International Institute of Autism, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: elen_korn@bk.ru

SHAGALINA Olga V. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Engineering Specialties, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: iyaengineering@mail.ru

SHEVCHUK Yulia V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Sport Disciplines and National Kinds of Sport, judge of the All-Russia and International category on sport gymnastics, Russian master of sports, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shevchulia@mail.ru

SHKERINA Tatyana A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology and Child Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4768-318X>; e-mail: Shkerinat@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и филологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical, psychological and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library «KiberLeninka» and in the all-Russian electronic library system «Lan».

In order to increase the author's and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, «...» [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках*:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указываются место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

Пристатейный список литературы (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus, Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English*:

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus, Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5-2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses...) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

*Структура авторского резюме**1. На русском языке*

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

- ясность / понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;
- соответствие требованиям структурных элементов;
- полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);
- наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

*Structure of the author's resume**1. In Russian*

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

Requirements for author's resumes:

- clarity / clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;
- compliance with the requirements of structural elements;
- completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);
- availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2019. № 3 (49)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста Т.М. Софронова
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 11.10.19. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 27,75. Бумага офсетная.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 10-РИО-004

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт»,
т. 8 (391) 295-03-40