

49 (68) 2022

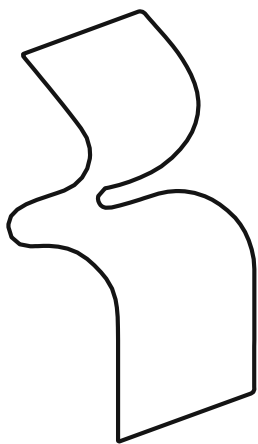


ВЕСТНИК

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

49 (68)
2022

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

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

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

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

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

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

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

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. В. Абдуллаев

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

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

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

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

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

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

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

Подписано в печать 25.06.22
Заказ №

Выход в свет 30.06.22

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 18,60

Тираж 500 экз.

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

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

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

Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)

Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)

Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент

М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО

С. Г. Елизаров доктор психол. наук, доцент

С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор

А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент

В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор

В. В. Козлов доктор психол. наук, профессор

А. Д. Король доктор пед. наук, профессор
(г. Минск, Республика Беларусь)

Т. И. Миронова доктор психол. наук, доцент

В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор

И. В. Осмоловская доктор пед. наук

Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор

Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент

Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент

В. А. Романов доктор пед. наук, профессор

С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор

Т. П. Скрипкина доктор психол. наук, профессор

О. В. Суворова доктор психол. наук, профессор

А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент

Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор

Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)

Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Михайлов А. А., Добродеева И. Ю., Курникова Н. С.

ПЕРВЫЕ ПЕДАГОГИ ШУЙСКОГО ПЕДИНСТИТУТА: К 70-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ОТКРЫТИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	8
---	----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Гулов А. П.

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ К ПРЕДМЕТНЫМ ОЛИМПИАДАМ В ГОРОДЕ МОСКВЕ.....	16
---	-----------

Ерофеева О. Г.

МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	29
---	-----------

Кошелева Л. А.

РОЛЬ НАТУРНОГО НАТЮРМОРТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ ПОДРОСТКОВ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»	36
--	-----------

Урусова Л. Х.

УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	44
--	-----------

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Васильева А. В.

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ В МАГИСТРАТУРЕ).....	54
--	-----------

СОДЕРЖАНИЕ

Гричанов А. С.

О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	68
---	-----------

Егорихина С. Ю., Кельсина А. С.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МАГИСТРАТУРЫ И АСПИРАНТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ВОЛОГОДСКОГО НАУЧНОГО ЦЕНТРА РАН).....	75
---	-----------

Жуковска А. А., Фадеева А. В.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	87
--	-----------

Койкова Т. И.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРПРЕТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА.....	95
--	-----------

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Пальтов А. Е.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ ДЛЯ СЛЕПЫХ.....	102
---	------------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Добронравова П. А., Зобков А. В.

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	112
---	------------

Духновский С. В., Сениченко С. А.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ И НЕ ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИС	122
---	------------

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Нюфтин Е. В.

О СПЕЦИФИКЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА).....	134
---	------------

Сухарев И. А.

САМООЦЕНОЧНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ВИКТИМИЗАЦИИ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА	144
--	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	154
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	160
------------------------------------	------------

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Mikhailov A. A., Dobrodeeva I. Yu., Kournikova N. S.

THE FIRST TEACHERS OF THE SHUYA PEDAGOGICAL INSTITUTE: ON THE OCCASION OF THE 70-TH ANNIVERSARY OF THE OPENING OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	8
---	----------

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Gulov A. P.

MODEL OF PREPARATION FOR SUBJECT OLYMPIADS IN THE CITY OF MOSCOW	16
---	-----------

Erofeeva O. G.

MECHANISMS OF SYSTEM IMPROVEMENT MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION IN MODERN CONDITIONS	29
--	-----------

Kosheleva L. A.

THE ROLE OF NATURAL STILL LIFE IN THE PROCESS OF TEACHING FINE ART TO TEENAGERS OF THE «DIGITAL GENERATION»	36
--	-----------

Urusova L. Kh.

SEPARATED SCHOOL EDUCATION IN RUSSIA: PROBLEMS AND PROSPECTS	44
---	-----------

PROFESSIONAL EDUCATION

Vasilieva A. V.

MODEL OF INTERACTION OF INTERACTIVE LEARNING ELEMENTS (ON THE EXAMPLE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE MASTER'S PROGRAM)	54
---	-----------

Grichanov A. S.

ON THE NEED TO FORM THE HEALTH-SAVING COMPETENCE OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA	68
---	-----------

CONTENTS

<i>Egorikhina S. Yu., Kelsina A. S.</i> DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF GRADUATE AND POSTGRADUATE STUDENTS (IN THE VOLOGDA RESEARCH CENTER OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES)	75
---	-----------

<i>Zhukovska A. A., Fadeeva A. V.</i> INNOVATIVE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	87
--	-----------

<i>Koykova T. I.</i> FORMATION OF INTERPRETATIVE COMPETENCE WITH THE FUTURE TRANSLATOR.....	95
---	-----------

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

<i>Paltov A. E.</i> INFORMATION SYSTEMS FOR THE BLIND	102
---	------------

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

<i>Dobronravova P. A., Zobkov A. V.</i> PERSONAL CHARACTERISTICS OF GOAL-SETTING OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES	112
---	------------

<i>Dukhnovsky S. V., Senichenko S. A.</i> FEATURES OF SELF-ATTITUDE OF VOLLEYBALL PLAYERS EXPERIENCING AND NOT SUFFERING FROM CRISIS	122
--	------------

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

<i>Nuyftin E. V.</i> ABOUT THE SPECIFICS OF FORMATION TECHNOLOGY OF ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCE AMONG STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF CADETS OF A MILITARY INSTITUTE)	134
--	------------

<i>Sukharev I. A.</i> SELF-ASSESSED PREDICTORS OF VICTIMIZATION OF ADOLESCENTS INVOLVED IN BULLYING.....	144
--	------------

OUR AUTHORS	157
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS.....	160
-------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378:94

А. А. Михайлов, И. Ю. Добродеева, Н. С. Курникова

ПЕРВЫЕ ПЕДАГОГИ ШУЙСКОГО ПЕДИНСТИТУТА: К 70-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ОТКРЫТИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Статья посвящена истории Шуйского государственного педагогического института, открытого 70 лет назад. В ней отражены факты, события, лица, свидетельствующие о богатой истории вуза, ставшего центром педагогического образования в Ивановском регионе. На протяжении 10 лет в Шуйском государственном педагогическом институте (ныне Шуйском филиале Ивановского государственного университета) издавались Ученые записки, в которых педагоги публиковали результаты своих исследований. В данной статье мы представили информацию об одних из первых ученых Шуйского государственного педагогического института – авторах статей в Ученых записках, а также их биографию и идеи в области педагогики, многие из которых не потеряли своей актуальности и в наши дни.

Ключевые слова: институт, история, педагогика, Ученые записки.

В августе 2022 года исполняется 70 лет со дня открытия в городе Шуе Ивановской области Шуйского государственного педагогического института. Постановлением Совета Министров СССР от 11 августа 1952 года Шуйский учительский институт (открытый в 1939 году на базе педагогического техникума) в числе 14 других учительских институтов РСФСР был реорганизован в Шуйский государственный педагогический институт (ШГПИ) (с четырехлетним сроком обучения и двумя факультетами: физико-математическим, русского языка и литературы). В 1996 году Шуйский пединститут получил статус университета, а с января 2013 года стал филиалом Ивановского государственного университета [1].

В данной статье мы расскажем о некоторых преподавателях, которые стояли у истоков Шуйского пединститута, их публикациях, представленных в издаваемых в период с 1953 по 1962 год в Ученых записках вуза. Также кратко представим их идеи о подготовке будущих педагогов, организации образовательного процесса в вузе и школе.

Первым директором (ректором) был **Иван Васильевич Ильин** (1909 – 1956), который занимал этот пост до 1956 г. Он родился в многодетной крестьянской семье, проживавшей во Владимирской губернии. В 1928 году окончил Александровский железнодорожный техникум, а в 1940 году – Ивановский государственный педагогический институт по специальности «История».

В разные годы работал заведующим, учителем в начальных школах Вязниковского района Владимирской области; инспектором школ районо города Вязники, директором педагогического училища в городе Вичуга Ивановской области. И. В. Ильин также был там секретарём райкома ВКП(б). Это был талантливый организатор, имеющий большой опыт руководящей деятельности, но не работавший ранее в системе высшего образования. В 1952 году И. В. Ильину Министерством просвещения РСФСР было поручено возглавить ШГПИ. В 1955 году он успешно сдал кандидатские экзамены, но не успел закончить аспирантуру. В Шуйском педагогическом институте И. В. Ильин преподавал основы марксизма-ленинизма, был награжден медалями «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг.», «За победу над Германией». Заместителем директора по научной и учебной работе в то время был назначен А. В. Козырев.

Александр Васильевич Козырев (1896 – 1957) – один из организаторов системы высшего образования в СССР. Он родился во Владимирской губернии в крестьянской семье. Начал свою трудовую деятельность в сельской школе в Архангельской губернии, а после революции 1917 года поехал в Москву и поступил учиться в народный университет имени А. Л. Шанявского. Затем он участвовал в гражданской войне в качестве комиссара отряда лыжников на Северном фронте, после окончания которой работал в области просвещения в разных городах. В 1928 году А. В. Козырев назначается заместителем наркома просвещения УзССР, совмещает работу с учёбой в аспирантуре. Затем его

назначили на должность заместителя директора и заведующего кафедрой педагогики Узбекской государственной педагогической академии. В начале 1930-х А. В. Козырев одним из первых в стране защищает кандидатскую диссертацию, его утверждают в должности профессора. В 1930 – 1940 годы он возглавлял педагогические институты в разных городах СССР: Ставрополе, Ульяновске, Свердловске, Перми. В 1936 году выходит постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», разворачивается широкая кампания против педологии и педологов. В ноябре 1937 года А. В. Козырев был освобожден от должности и обвинен в «преклонении перед буржуазной педагогической наукой». Ему поставили в вину и тот факт, что в 1935 году, будучи директором Пермского пединститута, он давал положительные характеристики тем, кто впоследствии был разоблачен как «враг народа». За обращение к наркому просвещения РСФСР А. С. Бубнову, в котором совместно с рядом других известных ученых указал на необходимость установления научных связей между советской педагогикой и педагогикой Запада и США, был арестован в августе 1938 года и осужден в 1939 году, затем освобожден. Позже ученый продолжил работать в пединституте в качестве профессора. В 1952 году его перевели из Ульяновского пединститута в Шуйский государственный педагогический институт на должность заместителя директора по учебной и научной работе. Он был специалистом по истории педагогики, искал возможности слияния теоретической подготовки с практикой в высшей школе. А. В. Козырев – автор

известных трудов о педагогическом наследии К. Д. Ушинского, В. Г. Белинского, статей о Л. Н. Толстом, взглядах А. С. Пушкина на воспитание и т. д. За свой труд он был награжден орденом Трудового Красного Знамени, медалью «За доблестный труд», медалью «Отличник народного просвещения».

Интересны его мысли о месте ребенка в образовательном процессе, о сближении теории и практики. Так, в статье «Всестороннее изучение детей – одно из важнейших средств дальнейшего подъема советской педагогической науки» автор анализирует учебники по педагогике для вузов, утверждая, что в них детям не отводится центрального места. Он считает, что в диссертациях по педагогике, монографиях нет обобщения опыта работы советской школы, опыта воспитания детей в семье. А. В. Козырев говорит, что ученые-педагоги стоят далеко от школы, плохо знают ребенка и школьника в частности. Он рассуждает о проблемах политехнического образования, проблеме наследственности, о которой не хотят говорить педагоги-теоретики. Подъем педагогики как науки возможен, по мнению автора, только на базе глубокого изучения учащихся и серьезных экспериментальных наблюдений в процессе обучения. Эксперимент должен быть в базовых школах при педагогических институтах, которые являются педагогическими лабораториями. Система подготовки педагогов, по мнению ученого, оторвана от школы. Говоря о подготовке аспирантов, А. В. Козырев подчеркивал, что 50 % времени им нужно находиться именно в школе, выполняя исследования, связанные с глубоким изучением детей и открытием

новых закономерностей в учебно-воспитательной работе.

Иван Михайлович Телегин (1893 – 1963) родился в крестьянской семье в селе Красноармейское Шуйского района. С наградой закончил в 1916 году учительскую семинарию, затем служил в царской армии во время первой мировой войны. В Шуе И. М. Телегин познакомился с М. В. Фрунзе, который назначил его учителем в Михайло-Архангельское училище с заданием вернуть общественную работу среди молодежи и населения. Педагог организовал несколько кружков, вел антирелигиозную пропаганду, а в июле 1919 года был призван в РККА и направлен на восточный фронт, где судьба опять свела его с Фрунзе, командующим фронтом, в походах против Колчака. После демобилизации И. М. Телегин работал учителем, инструктором ОКРОНО по начальным школам в Ивановской области.

В 1931 году он поступил учиться в Академию коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской, затем в аспирантуру Центрального научно-исследовательского института политехнического образования. После учебы И. М. Телегин был направлен в опытную школу Наркомпроса в Ясную Поляну, где проработал директором до начала Великой Отечественной войны. Перед войной И. М. Телегин защитил кандидатскую диссертацию в педагогическом институте им. К. Либкнехта в Москве. В действующей армии он находился с 1941 по 1945 год в инженерно-саперном батальоне, уволен в запас в должности капитана, награжден орденами Красной Звезды, Отечественной войны II степени и тремя медалями. С 1946 по 1951 год

И. М. Телегин возглавлял Шуйский учительский институт. С этого времени он также руководил кафедрой педагогики и психологии до 1959 года. В последние годы жизни педагог работал над докторской диссертацией «Моральные и деловые качества советского народного учителя», в которой он пытался проследить весь путь становления учительской профессии в России, обобщить опыт работы лучших учителей города Шуи.

Как никогда актуальны сегодня требования, сформулированные когда-то ученым, которые можно предъявить вузовскому преподавателю, как с опытом, так и делающим свои первые шаги, относительно методики проведения учебных занятий, добавив к ним применение современных информационно-коммуникационных технологий. Так, в своей работе «Некоторые вопросы вузовской дидактики в лекциях и трудах В. И. Ленина» (к 85-летию со дня рождения В. И. Ленина) автор указывает требования к советской вузовской дидактике из 14 пунктов. Среди них: высокий научный уровень лекций и занятий, тщательная подготовка к ним, постоянное обновление и дополнение материала, составление программ лекций, постоянное развитие преподавателями своей речи, исторический подход к изложению материала, взаимосвязь теории с практикой. Он утверждает, что занятия с учащимися должны вызывать обсуждение, спор, желание доказать свою точку зрения по излагаемому вопросу, нацеливать на самостоятельную работу. Итак, по мнению автора, искусство лекционной работы – это глубокое знание дела, художественное слово лектора, актуальность и жизненность

обсуждаемых вопросов, умение находить с аудиторией общий язык.

В своих работах педагог также обобщает опыт учителей города Шуи. В статье «Работа учащихся на пришкольном участке в свете политехнического обучения» (опыт базовой школы Шуйского пединститута) И. М. Телегин рассказывает о деятельности школьников и учителей школы № 18 на одном из лучших в Ивановской области пришкольном участке, который стал хорошей лабораторией для изучения основ агрономии, что соответствовало требованиям постановлений коммунистической партии о политехническом обучении в 40 – 50-е годы двадцатого века. В 1954 году 15 юннатов 18-й базовой школы были награждены медалями Всесоюзной сельскохозяйственной выставки (Москва), а в 1955 году таких ребят стало уже 21. И. М. Телегин считал, что на пришкольном участке учащиеся закрепляют знания по биологии, приобретают умения и навыки, а коллективная работа сплачивает ребят, воспитывает различные положительные качества.

Герман Семёнович Манеев родился в 1918 году в семье учителя в Алтайском крае. Окончил Горно-Алтайский педагогический рабочий факультет в 1937 году, затем учительский институт в городе Сталинске Кемеровской области. Во время Великой Отечественной войны был старшиной роты, награждён орденом Красной Звезды и медалью «За победу над Германией». В 1945 году был направлен на обучение в Военный институт иностранных языков РККА, хорошо овладел немецким языком, затем окончил физмат Московского областного педагогического института, работал в школе. Позднее

обучался в аспирантуре данного вуза, успешно защитив кандидатскую диссертацию «Методика изучения в средней школе молекулярных свойств твердых тел». С 1952 года работал в Шуйском педагогическом институте, возглавляя кафедру физики. Здесь Г. С. Манеев приложил много усилий для организации и оборудования физических лабораторий вуза. Большое место в его научной работе занимали вопросы политехнического обучения, обобщение опыта работы школы, создание пособия по физике. Его статьи публиковались в журнале «Физика в школе». В 1963 году после избрания по конкурсу ученых перешел на работу во Владимирский педагогический институт.

Статья Г. С. Манеева «Из опыта работы политехнического обучения в Шуйском пединституте» стала своеобразным документом, свидетельствующим об истории развития вуза в 50 – 60-е годы XX века. С 1956/57 учебного года педвузы перешли на новый профиль специализации и новые учебные планы, программы, по которым срок обучения увеличивался до 5 лет, подготовка учителей осуществлялась сразу по нескольким специальностям. Была введена производственная практика на промышленных предприятиях для студентов физмата. Это должно было способствовать совершенствованию общего профессионализма и политехнического обучения студентов.

Данный процесс в Шуйском государственном педагогическом институте охватывал несколько видов работы с обучающимися по нескольким каналам:

1 – лабораторно-практические и внеаудиторные технические занятия на основе изучения теоретических дисциплин физико-математического цикла;

2 – учебно-плановые и факультативные практикумы;

3 – различные физико-технические кружки;

4 – экскурсии на промышленные предприятия;

5 – педагогическая и производственная практика;

6 – общественно-полезная работа.

В заключение автор приходит к выводу о том, что в результате реализации данных направлений работы студенты стали более уверенными и самостоятельными в практических вопросах, они имели определенные навыки обращения с приборами и машинами, что давало немалую политехническую подготовку и некоторую параллельную профессионализацию.

Абрам Яковлевич Киперман (1921 – 1983) родился в Житомирской области (Украина) в крестьянской семье. После окончания средней школы поступил на исторический факультет Киевского государственного университета. С третьего курса в 1941 году ушел добровольцем на фронт, воевал рядовым до июля 1942 года. Затем до января 1943 года – курсант Краснодарского пулеметно-минометного училища. С февраля 1943 года – командир минометного взвода на Северо-Кавказском фронте. Во время высадки десанта в январе 1944 года в Керчи в составе отдельной Приморской армии получил тяжелое ранение. После излечения в госпитале с сентября 1944-го гвардии лейтенант А. Я. Киперман – помощник начальника штаба батальона ПВО в

Черновцах. 20 июня 1947 года был уволен в запас в звании старшего лейтенанта. Награжден орденом Красной Звезды, медалями «За оборону Кавказа» и «За победу над Германией». В 1948 году заочно закончил исторический факультет Черновицкого государственного университета. С сентября 1948 года – учитель истории в черновицкой мужской средней школе № 26. С октября 1953 года обучался в очной аспирантуре Московского пединститута имени Ленина. После защиты кандидатской диссертации в 1956 году был направлен на работу в Шуйский государственный педагогический институт, где был деканом историко-филологического факультета. В соавторстве с работниками кафедры истории СССР Ивановского государственного педагогического института подготовил и сдал в печать учебное пособие для учащихся 7 – 8-х классов Ивановской области «Наш край в истории СССР». В связи с закрытием в Шуйском пединституте специальности «История» перешел на работу в Тамбовский пединститут, где и проработал до конца своих дней. С 1971 по 1974 год был деканом историко-филологического факультета. Его сын Виктор Абрамович, доцент кафедры теоретической и экспериментальной физики ИМФИ, бывший в 1990-е годы деканом физмата, разбирая после смерти отца его бумаги, нашел в них такую запись: «От энтузиаста ученики приобретают больше, чем от эрудита». Это был девиз всего 40-летнего его подвижничества в педагогике. Советы Абрама Яковлевича касались и методики преподавания. Он говорил, что каждая лекция должна быть закончен-

ным фрагментом курса и иметь внятную структуру. Очень важным является четкое семестровое планирование. Несмотря на тщательную подготовку, отличное знание материала, на занятиях А. Я. Кипермана всегда находилось место для импровизации. Говоря о методике преподавания истории, он считал, что наиболее эффективным средством разрешения задач, стоящих перед преподавателем истории в школе, является активизация познавательной деятельности учащихся на всех этапах урока. Каждый учитель применяет самые разнообразные методы и неизбежно вносит в практику преподавания нечто новое, заслуживающее изучения и распространения.

Александр Васильевич Полтев (1925 – 1994) родился в деревне Меркулово ныне Болховского района Орловской области в крестьянской семье. Жил в селе Черкряк того же района, окончил 10 классов средней школы. Работал в колхозе «Реконструкция». До 1943 года находился на оккупированной фашистами территории, за хранение оружия был арестован и помещен в концлагерь, из которого смог бежать к партизанам. Участвовал в Великой Отечественной войне. Свой военный путь начал в 1943 году старшиной партизанской роты в 5-м отряде 1-й Ленинградской бригады. К началу 1945 года командовал стрелковым отделением 176-го стрелкового полка. Награжден орденом Отечественной войны II степени, орденом Славы II и III степени, медалями, в том числе «За отвагу». После тяжелого ранения стал инвалидом. А. В. Полтев закончил исторический факультет Рязанского педагогического института и работал учителем истории

в средней школе. Закончил аспирантуру, в 1956 году защитил кандидатскую диссертацию «Настойчивость школьников-подростков и ее развитие в процессе учебной работы» в Московском городском педагогическом институте им. В. П. Потёмкина.

Работая на кафедре педагогики и психологии в Шуйском государственном педагогическом институте, А. В. Полтев в 1965 году был избран на должность доцента. С 1968 по 1974 год был деканом физико-математического факультета, в 1974 году назначен заведующим новой кафедрой педагогики и психологии. Он стоял у истоков школьной психологической службы г. Шуя. Занимаясь проблемой волевых качеств личности, опубликовал ряд статей по этой проблематике и воспитал большое количество учеников и последователей. Награжден знаком «Отличник народного просвещения СССР» (1979).

На кафедре русского языка шуйского вуза до 1960 года работала кандидат педагогических наук **Варвара Николаевна Попова**. Очень интересна судьба этого человека. Её родители из духовного сословия, служили в селе Мельничное Шуйского района до 1928 года. Варвара Николаевна окончила с золотой медалью Шуйскую женскую гимназию и поступила в 1912 году на Московские высшие женские курсы, которые позже преобразовали во 2-й Московский государственный университет. Она закончила славяно-русское отделение данного вуза. Вернувшись в Шую, работала на фабрике делопроизводителем, а также преподавателем курсов при Шуйском Уп्राфабре. Затем В. Н. Попова преподавала в педтехникуме.

В это время бурно шла перестройка системы образования в стране. Всем губОНО предписывалось составить областные программы для школы и начать издание региональных учебников, которые должны были содержать материалы о местной природе, производстве, истории, достижениях и т. д. ГУС (Государственный ученый совет при Наркомпросе) требовал постоянного обновления содержания школьных учебников в соответствии с происходящими в стране изменениями. Появляются новые формы учебников: рабочая книга, учебник-журнал. В Ивановской области создаётся своя линейка учебников. В. Н. Попова участвовала в разработке учебника по русскому языку для 2-го года обучения городской и сельской школы. В 1932 году учебник был издан. В. Н. Попова в 1933 – 1947 годах заведовала учебной частью в фельдшерско-акушерской школе, после чего перевелась в Шуйский учительский институт, где читала курс методики русского языка и руководила педагогической практикой. Позже она защитила диссертацию «Применение индуктивного и дедуктивного методов в занятиях по грамматике» в Научно-исследовательском институте методов обучения при Академии педагогических наук. Говоря о методике обучения грамматике русского языка, она подчеркивала, что в учебном процессе необходимо применять оба способа научного познания – индуктивный и дедуктивный. Была награждена медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг.».

Несмотря на то что представленные в научных трудах взгляды, тезисы вышеобозначенных ученых отдалены от

нас, зачастую окрашены коммунистической идеологией, некоторые из идей не потеряли своей актуальности и сегодня. Анализ представленных материалов по прошествии почти семидесяти лет мы изложили в издании «Из истории педагогических исследований ШГПИ: к

70-летию Шуйского государственного педагогического института (Шуя, 2022 г.) [2]. Это своеобразная дань памяти и уважения тем, кто развивал высшее педагогическое образование в Шуе, кого по праву можно назвать настоящими Учителями учителей.

Литература

1. Михайлов А. А., Червова А. А., Горбунова Е. А. Университет как центр социокультурного пространства малого города Шуя : монография. М. : Русский журнал, 2021. 222 с.
2. Михайлов А. А., Курникова Н. С. Из истории педагогических исследований ШГПИ: к 70-летию Шуйского государственного педагогического института : учеб.-метод. материалы. Шуя : Изд-во Шуйского фил. ИвГУ, 2022. 80 с.

References

1. Mixajlov A. A., Chervova A. A., Gorbunova E. A. Universitet kak centr sociokul`turnogo prostranstva malogo goroda Shuya : monografiya. M. : Russkij zhurnal, 2021. 222 s.
2. Mixajlov A. A., Kurnikova N. S. Iz istorii pedagogicheskix issledovanij ShGPI: k 70-letiyu Shujского gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta : ucheb.-metod. materialy`. Shuya : Izd-vo Shujского fil. IvGU, 2022. 80 s.

A. A. Mikhailov, I. Yu. Dobrodeeva, N. S. Kournikova

THE FIRST TEACHERS OF THE SHUYA PEDAGOGICAL INSTITUTE: ON THE OCCASION OF THE 70-TH ANNIVERSARY OF THE OPENING OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article is devoted to the history of the Shuya State Pedagogical Institute, opened 70 years ago. It reflects the facts, events, persons testifying to the rich history of the university, which has become the center of pedagogical education in the Ivanovo region. For 10 years, the Shuisky State Pedagogical Institute (now the Shuisky branch of Ivanovo State University) published Scientific notes in which teachers published the results of their research. In this article, we presented information about some of the first scientists of the Shuisky State Pedagogical Institute – the authors of articles in Scientific Notes, as well as their biography and ideas in the field of pedagogy, many of which have not lost their relevance today.

Key words: *institute, history, pedagogy, Scientific Notes.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

А. П. Гулов

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ К ПРЕДМЕТНЫМ ОЛИМПИАДАМ В ГОРОДЕ МОСКВЕ

В статье рассматриваются вопросы подготовки к всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку. Анализируется модель подготовки московских школьников на базе Центра педагогического мастерства, выделяются основные факторы успешности, принципы и этапы подготовки. В рамках исследования изучено содержание заданий прошлых лет, а также нормативных документов, протоколов, методических рекомендаций центральной предметно-методической комиссии. Актуальность исследования заключается в повышении интереса к ВСОШ и в необходимости реформирования системы подготовки в различных регионах.

Ключевые слова: олимпиада школьников, языковое тестирование, подготовка к олимпиаде, критерии оценивания, одарённые дети, предметные олимпиады.

Введение

История российских предметных олимпиад берет свое начало в 1991 году с появлением нового государства, при этом традиция проводить интеллектуальные состязания уходит корнями в образовательную систему Российской империи. В Советском Союзе активно проводились конкурсы по точным наукам, в частности по математике. По данному предмету первые олимпиады в Москве были проведены в 1935 году. Однако гуманитарные предметы также не оставались в стороне. Так, в 1998 году состоялась первая олимпиада по английскому языку. Система проведения включает в себя четыре тура, которые проходят в течение всего года, –

школьный, муниципальный, региональный, заключительный. В настоящее время в Москве проводится и пригласительный этап олимпиады онлайн, который служит популяризации научно-технического творчества.

Участие во всероссийской олимпиаде школьников является бесплатным и добровольным, при этом призеры и победители этапов, как правило, могут поощряться на уровне исполнительных органов власти субъекта Федерации. На федеральном уровне законодательно закреплено право дипломантов заключительного этапа поступать на профильные направления вне конкурса, что становится огромной движущей силой мотивации школьников. Си-

стема единого государственного экзамена, призванного уравнивать шансы выпускников из различных регионов, более не способна эффективно ранжировать абитуриентов, так как в целом вырос уровень образования в стране. В приемных комиссиях нередко заявляются очень высокие требования к школьникам, на особо престижные факультеты лучших вузов страны необходимо набирать не менее 95 баллов за каждый экзамен. При этом тестовая система ЕГЭ не всегда показывает реальную готовность к продолжению образовательной траектории в высшей школе. Школьники осваивают обязательные образовательные программы, но не имеют навыков творческого и критического мышления, не могут самостоятельно решать сложные задачи, не умеют управлять собственным временем. Столкнувшись с инновационным подходом многих университетов, в рамках которого существенная часть теоретического материала осваивается самостоятельно, вчерашние инфантильные школьники не сдают первую сессию. Учреждения высшего образования, призванные подготовить будущих профессионалов, которым придется создавать будущее в быстро меняющемся мире, должны прежде всего научить учиться, что невозможно без готовности студента творчески думать. Будучи в основной своей массе лишены права проводить дополнительные вступительные испытания (ДВИ), вузы активно включаются в проекты олимпиадного движения. Создавая на своей базе олимпиадные направления, вузы могут скрытым образом влиять на портрет типичного абитуриента – понимая, что есть шанс поступить посредством

диплома перечневой олимпиады, школьники будут готовиться к таким состязаниям, знакомиться с демоверсией и типичными заданиями.

Всероссийская олимпиада школьников – самый престижный конкурс, так как организуется непосредственно Министерством просвещения. Крупные города, соревнуясь за имидж крупного образовательного кластера, поддерживают школьников материально. Огромные суммы инвестируются не только в премии учащимся, но и в создание серьезной образовательной инфраструктуры. Так, с 2007 года в Москве функционирует «Центр педагогического мастерства» – государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования, учрежденное Департаментом города Москвы с целью подготовки школьников к интеллектуальным состязаниям по дополнительным образовательным программам.

Автор статьи с 2017 по 2021 год является одним из тренеров команды города Москвы и методистом ЦПМ, осуществляющим подготовку школьников к муниципальному, региональному и заключительному этапам по английскому языку. Начало нашего исследования опыта модели подготовки московских школьников датируется 2017 годом, за эти годы нам удалось переосмыслить систему, а также предложить ряд улучшений в части содержания подготовки, результатом чего стала публикация серии учебных пособий в издательствах МЦНМО, «Титул» и Pearson с общим тиражом более 15 тысяч экземпляров, которые активно используются нами в образовательном процессе. Мы считаем, что комплексный подход в подготовке

школьников позволяет улучшить качество образовательного процесса в целом за счет выстраивания системы отбора и воспитания учащихся. Актуальность исследования обусловлена повышенным интересом к созданию дополнительных образовательных учреждений в субъектах Федерации, которые могли бы стать базой олимпиадной подготовки. Гипотеза нашей статьи состоит в том, что количество дипломов, которые завоевывают школьники на заключительном этапе, напрямую зависит от наличия в регионе такого учреждения, которое работает с одаренными детьми. Теоретическая значимость видится в обогащении теории и методики иноязычного образования в сфере дополнительного образования школьников, практическая значимость может заключаться в создании учреждений, специализирующихся на подготовке олимпиадников, которые могут использовать описанную нами систему. Если же подобные учреждения уже существуют, то для них несомненный интерес представляет модель подготовки олимпиадников, которая реализуется в Москве. В нашей статье мы рассматриваем особенности предметной олимпиады по английскому языку, как, несомненно, одному из важнейших предметов в современном образовательном пространстве. Иностранные языки в принципе являются дверью в другие культуры, что позволяет обогатить внутренний мир и расширить горизонты мировоззрения школьников, но английский язык выделяется среди них. Несмотря на общие успехи в сфере иноязычного образования, государственная программа не ставит цели владеть английским языком на продвинутом уровне, хотя это могло бы

помочь стране быстрее и успешнее интегрироваться в мировое сообщество. Подчеркивая важность сохранения традиционных российских морально-нравственных ценностей, мы считаем, что владение английским языком необходимо российскому обществу для повышения уровня образованности, для понимания своего достойного места в мировой цивилизации и для активного проявления своей гражданской позиции в рамках диалога культур. Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку в полной мере способствует реализации озвученных целей.

Обзор литературы

В рамках подготовки данного исследования нами были изучены нормативные документы, связанные с проведением и организацией ВСОШ, а также протоколы заключительных этапов [4; 5]. Данные регламентирующие документы позволяют понять организационные особенности олимпиады, для понимания же содержания заданий мы обращались к комплектам прошлых лет муниципального, регионального и заключительного этапов [8]. Нами были проанализированы работы победителей и призеров прошлых лет, а также комментарии жюри конкурсов, позволяющие понять типичные ошибки и сложности обучающихся. Научные труды авторов заданий, отражающие их позицию, а также историю проведения олимпиады и концептуальные основы содержания контрольно-измерительных материалов, составили существенную долю изученных нами источников [2; 6; 12]. Ряд исследователей пишут об образовательном потенциале и когнитивных компетенциях школьников [15], другие авторы концентрируются

на социальных и психологических проблемах, связанных с олимпиадами [1]. Зарубежные исследователи уделяют особое внимание научным олимпиадам, которые повышают мотивацию школьников заниматься наукой и двигать технический прогресс вперед [14]. Российские авторы также исследуют олимпиады как средство развития творческих способностей, что определяет и профессиональные навыки будущих специалистов [7]. Для нас также представляли особенный интерес статьи, отражающие опыт различных регионов по подготовке школьников [9]. В целом тематика олимпиадного движения является широко изученной, хотя остаются и незаполненные сферы в российской науке. Так, недостаточно изучены вопросы подготовки к предметной олимпиаде по английскому языку, в основном представлены труды, описывающие задания, процедуры оценивания, организацию, уровень сложности, но не особенности подготовки. На наш взгляд, в большинстве образовательных учреждений в стране реализуется довольно хаотичная система подготовки, нуждающаяся в коррекции.

Материалы и методы

Ежегодно в Москве принимают участие в муниципальном этапе по английскому языку более 30 тысяч школьников, до заключительного этапа доходят чуть более 100 человек, из них 50 – 60 человек завоевывают дипломы. Таким образом, готовясь к муниципальному этапу, средний московский школьник имеет математически не самые высокие шансы достичь успеха. Тем не менее в последние несколько лет на заключительном этапе

москвичи забирают около 50 % от общего числа дипломов, что является огромным успехом в масштабах страны. Москва с отрывом лидирует, если сравнивать общее количество дипломов. Безусловно, столица является мегаполисом, и условные один-два диплома небольшого региона, если подсчитать на общее количество населения, будет также считаться положительным результатом. Особенность московских дипломов в том, что за ними стоит система подготовки, которая работает годами. Если же проанализировать успехи отдельных регионов, то не каждый субъект может похвастаться стабильными результатами по одному и тому же предмету в течение нескольких лет подряд. В рамках нашего исследования мы изучали модель подготовки, реализуемой в ЦПМ, будучи частью команды тренеров. Наш эмпирический опыт, а также анализ документации послужили основой данной статьи. Был проведен контент-анализ содержания заданий муниципального, регионального, заключительного этапов. Также автор имел честь входить в состав жюри регионального этапа по проверке письменного и устного конкурса в 2018 и 2019 гг., данный эмпирический опыт позволил сделать определенные выводы об особенностях подготовки и скорректировать модель подготовки в наших группах.

Результаты

Центр педагогического мастерства (далее – ЦПМ) работает со школьниками круглогодично, в рамках подготовки к олимпиаде можно выделить три направления – подготовка резерва, то

есть школьников 7 – 8-х классов, подготовка кандидатов в сборную Москвы, то есть учащихся 9 – 11-х классов, демонстрирующих высокие академические результаты, но еще не прошедших сито регионального этапа, и собственно подготовка сборной, то есть тех ребят, которые прошли на заключительный этап. Второй и третий виды подготовки нередко оказываются смешанными, так как призеры и победители олимпиады заключительного этапа предыдущих лет имеют право оставаться в системе подготовки, так как у них есть «авто-проход» – законное право дипломантов принять участие в заключительном этапе следующего года, не проходя заново муниципальный и региональный этапы. Все остальные школьники обязаны проходить отбор в группы ЦПМ, который традиционно проводится в начале сентября. Сами занятия начинаются в конце сентября. Тестирование, как правило, включает в себя разделы «Чтение» и «Лексико-грамматический тест», куда также входят и задания на социокультурную компетенцию. Количество вопросов не превышает 50, при этом проходной балл колеблется в районе 40. Уровень тестов находится между C1 и C2, так как цель входного тестирования – отобрать лучших 100 – 150 школьников. Конкуренция является очень серьезной, так как уровень иноязычного образования в Москве в целом высокий. Это объясняется как успешной работой школ, так и развитой системой дополнительного образования в городе.

Если сборников с прошлого года остается большое количество, может быть создана отдельная группа под них с новой программой. Обычно же

группы носят смешанный характер. Олимпиадные группы могут быть достаточно большими, до 20 человек, но это не мешает системно готовить, так как большая часть навыков, необходимых для успешного участия, у ребят уже сформирована, по крайней мере, в рамках речевой и языковой компетенций. Подготовка подразделяется на несколько направлений – учеба в основной группе у одного педагога (два раза в неделю по 4 – 6 часов с сентября по апрель), интенсивные курсы (36 – 40 часов), когда непосредственно перед туром организуется сбор учащихся (5 – 10 дней по 6 – 8 часов ежедневно), а также краткосрочные курсы (36 – 40 часов), посвященные отдельным аспектам – «Лингвострановедение», «Конкурс говорения», «Подготовка к письму», которые являются курсами по выбору и могут проводиться несколько раз в год для разных групп по одной и той же программе.

Самый важный структурный элемент – учеба в основной группе, которая в разных вариантах реализуется в течение всего года и заключается в проведении учебно-профильных семинаров по предмету. Формально данная подготовка соотносится с этапами участия, однако специфика проведения олимпиады в Москве такова, что итоги муниципального этапа долго подводятся в связи с большим количеством участников, поэтому подготовка к муниципальному и региональному этапам, как правило, объединяется в один большой блок занятий, которые проходят с сентября по декабрь, а также продолжаются в январе-феврале с теми участниками, которые по итогам муниципального тура получили право выступить на региональном. Тем не менее

даже неуспешные участники групп могут посещать курс до его завершения, так как 9 – 10-е классы могут вернуться к участию в олимпиаде в следующем году. Региональный этап проводится в феврале, а уже в марте начинается подготовка к заключительному этапу. Опять-таки проходные баллы на заключительный этап могут публиковаться достаточно поздно, поэтому ЦПМ начинает подготовку, опираясь на примерные баллы, исходя из таблицы регионального этапа, готовя участников из топ 100 – 120 рейтинга. К сожалению, нередко случаи, когда реальный проходной балл в итоге оказывается выше предположенного, и тогда некоторым участникам приходится покинуть курс.

На данном этапе организация занятий может варьироваться, но, как правило, проводится основной курс, который проходит в марте-апреле, и интенсивные сборы непосредственно перед финалом. Могут быть приглашены сторонние лекторы по отдельным аспектам, чтобы насытить и сбалансировать подготовку. Основные тренеры готовят разные программы для данных проектов с учетом состава своих групп. Принципиально содержание программы является универсальным для каждого педагога: 1) подготовка к C2 путем реализации различных учебно-методических комплексов; 2) отработка форматов заданий прошлых лет для знакомства со спецификой олимпиады; 3) подготовка к творческим конкурсам путем использования авторских заданий. Как правило, программы состоят из УМК, готовящих к экзамену Proficiency, например, Objective C2, Expert C2, Masterclass C2, а также авторских учебных пособий [3; 13], таких

как Key to Success, Great Lengths, Olympway, Olympiad Builder. Данные пособия написаны тренерами ЦПМ и используются нами в рамках олимпиадного курса.

Таким образом, выделим *основные причины успешности системы*.

1. Наличие сложного входного тестирования, отбор детей, имеющих высокий языковой уровень и определенные навыки решения творческих заданий.

2. Многообразие образовательных программ, реализация специальных курсов, в том числе с привлечением носителей языка, а также представителей ЦПМК для консультаций.

3. Использование качественных современных УМК, позволяющих использовать наработки зарубежных авторов в рамках формирования и развития академических навыков работы с письменными и устными текстами.

4. Внедрение собственных авторских учебных пособий, направленных на тренировку заданий по всем видам речевой деятельности, с учетом формирования и развития важных навыков творческого и критического мышления.

5. Круглогодичная подготовка в разных форматах – профильные семинары, выездные школы, дистанционные курсы.

Отметим, что ЦПМ также реализует в различных школах программы олимпиадных кружков, которые служат цели пропаганды научно-технического творчества, и хотя не являются самостоятельными олимпиадными проектами, которые могут подготовить к финалу, тем не менее успешно справляются с поднятием престижа олимпиады у школьников. Так, существует проект «Ассоциация победителей олимпиады», где студенты вузов, вчерашние

призеры и победители олимпиад, работают со школьниками, делясь своим опытом и знаниями. Безусловно, подобные виды подготовительной работы являются вспомогательными средствами, как правило, в них ведется подготовка к школьному и муниципальному этапам. Несмотря на отсутствие специального педагогического образования и зачастую опыта, студентам все же удается знакомить школьников с основами олимпиадной подготовки, что в целом благотворно влияет на развитие образовательной траектории учеников, которые, повысив свой уровень с базового, могут поступать в группы ЦПМ для дальнейшего обучения. В 2019 году была учреждена автономная некоммерческая организация «Общеобразовательная школа Центра педагогического мастерства» (Школа ЦПМ). В школе ведется образовательная деятельность по образовательным программам дошкольного, основного общего и среднего общего образования, но среди основных направлений – подготовка к олимпиадам. Кафедра английского языка в основном представлена перспективными молодыми специалистами, но имеет тесную интеграцию с ЦПМ. Автору статьи выпала честь потрудиться в стенах данного образовательного учреждения в 2020/21 учебном году в рамках реализации курса олимпиадной направленности. В Школе ЦПМ высокие результаты, что в основном обусловлено набором талантливых, уникальных детей со всей страны, так как в школе реализуется и программа дистанционного обучения, а также тесной связью с ЦПМ. Отметим, что многие ученики школы поступают туда, так как не смогли найти в своем

регионе образовательные учреждения, которые могли бы обеспечить качественную подготовку к олимпиаде.

В Центре педагогического мастерства в рамках подготовки сборной могут обучаться только учащиеся московских школ, так как учредителем ЦПМ является Департамент образования города Москвы. В структуре подготовки сборной выделяется несколько должностей – главный тренер, тренер, приглашенный лектор. Задачи главного тренера больше связаны с представительскими функциями, общением с родителями и школьниками, а также оказанием методической поддержки школам, участием в работе оргкомитета жюри муниципального и регионального этапов. Тренеры, как правило, являются педагогами, которые и реализуют программы подготовки школьников. Данные преподаватели могут быть трудоустроенными по основному месту работы как в ЦПМ, так и в высших учебных заведениях и школах. Главный тренер, помимо функции менеджера сборной и выполнения административной работы, может также выполнять и функции тренера. Приглашенные лекторы, как правило, специалисты в узкой области, которые могут читать краткосрочные курсы с одной и той же программой, которая повторяется для разных групп школьников. Среди таких лекторов могут быть вузовские специалисты, представители ЦПМК, авторы пособий, носители языка.

Отметим важность информационной поддержки деятельности центра и подготовки сборной, так как учащимся и их законным представителям необходимо иметь источники проверенной информации вместе с возможностью связаться с представителями ЦПМ. Были

разработаны несколько информационных ресурсов, которые представляют ценность, в том числе и для представителей других регионов.

1. Сайт olimpiada.ru, где можно найти новости про различные олимпиады и конкурсы по всем предметам, в том числе информацию про перечневые олимпиады.

2. Портал vos.olimpiada.ru, посвященный всероссийской олимпиаде школьников, проводимой по 24 предметам в городе Москве. Доступны новости, комплекты заданий прошлых лет, разборы жюри, протоколы, официальные документы.

3. Сайт московской сборной по английскому языку mosolymp.ru/angliyskiy-yazyk, где можно найти информацию об организации занятий, новости, дополнительные материалы для подготовки.

4. Авторская группа Olympway в социальной сети ВКонтакте vk.com/climbolympus, которая служит для публикации новостей, информационных материалов для подготовки, видеоресурсов, а также для общения школьников.

5. Ресурс tea4er.com/olymp, где можно скачать задания олимпиады, распределенные по годам.

С марта 2020 года олимпиадная подготовка по английскому языку практически полностью перешла в дистанционный режим, за исключением некоторых выездных школ. Особенности дистанционной подготовки могут послужить темой отдельного исследования.

Обратимся к статистическим данным [11]. Очевидно, что ретроспективно наблюдается определенное увеличение в доле дипломов, завоеванных московскими школьниками, что в целом свидетельствует об успешности описываемой модели (табл. 1). Мы не включили в табл. 1 итоги 2020 года, так как в связи с эпидемиологической обстановкой по причине угрозы распространения коронавирусной инфекции Министерство просвещения приняло решение подвести итоги и выдать дипломы по результатам регионального этапа, и дипломантами стали все учащиеся 11-х классов вне зависимости от места проживания и обучения.

Таблица 1

Статистика выступления команды Москвы на заключительном этапе по годам

Год	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2021
Показатель							
Состав	48	53	53	72	79	92	113
Победители и призеры	24	29	36	47	54	45	66
Всего дипломов выдано	70	97	90	82	89	92	116
Доля московских дипломов, %	34	30	40	57	60	48	57
Место проведения	Великий Новгород	Волгоград	Смоленск	Волгоград	Казань	Москва	Зеленоградск (Калининградская обл.)
Дата проведения	21.04 – 27.04	23.04 – 29.04	4.04 – 10.04	3.04 – 9.04	23.04 – 28.04	7.04 – 12.04	18.04 – 23.04

Успешное участие московских школьников в олимпиадных проектах подтверждает правильность нашей гипотезы о жизнеспособности описываемой нами модели.

Обсуждение и заключение

В ряде российских регионов, среди которых особенно выделяются Москва, Санкт-Петербург, Московская область, Татарстан, Мордовия, успешно функционируют учреждения дополнительного образования, которые готовят школьников ко всем 24 предметам всероссийской олимпиады школьников. Мы считаем, что государственная внутренняя политика в сфере образования мотивирует субъекты к повышению качества образования, в том числе и в рамках участия в предметных олимпиадах. Российские высшие учебные заведения также активно включаются в процессы олимпиадного движения, разрабатывая собственные предметные олимпиады, входящие в Перечень Министерства науки и высшего образования [10]. Успешное участие в олимпиадах позволяет школьникам получить входной билет в вуз, вне зависимости от результатов ЕГЭ по другим предметам.

Создание собственных олимпиад – одно из приоритетных направлений

работы с одаренными школьниками в рамках довузовской подготовки, поэтому в табл. 2 мы представляем проекты, рекомендованные Министерством науки и образования к участию в 2021/22 учебном году по иностранным языкам. Все олимпиады подразделяются на уровни, при этом 3-й уровень дает 100 баллов ЕГЭ, а 1-й и 2-й уровни позволяют поступать без вступительных испытаний; все олимпиадные результаты также необходимо подтверждать баллами ЕГЭ. Приемные комиссии вузов самостоятельно принимают решение об условиях предоставления льгот олимпиадникам. На наш взгляд, количество данных проектов говорит о высокой вовлеченности лучших вузов страны в олимпиадное движение.

Модель олимпиадной подготовки на базе ЦПМ зарекомендовала себя как приносящая результаты и готовящая абитуриентов для лучших вузов страны. На наш взгляд, использование вышеизложенных принципов организации олимпиадных курсов может помочь улучшению ситуации с преподаванием английского языка и даже с учетом региональных особенностей может стать базой для создания ресурсных центров подготовки школьников.

Таблица 2

Олимпиады Перечня по английскому языку

Название олимпиады	Организатор, указанный первым в списке (полный список учреждений доступен в Перечне)	Уровень	Номер в Перечне	Адрес сайта
Олимпиада «Высшая проба» по иностранным языкам	Высшая школа экономики	1	7	olymp.hse.ru
Межрегиональная олимпиада «Евразийская лингвистическая олимпиада»	Московский государственный лингвистический университет	2	30	olimp.duhobr.ru
Межрегиональная олимпиада школьников на базе ведомственных образовательных организаций (иностраные языки)	Академия ФСБ России	3	33	v-olymp.ru
Олимпиада Казанского федерального университета по иностранным языкам	Казанский федеральный университет	2	35	kpfu.ru
Олимпиада РГГУ для школьников по иностранным языкам	Российский государственный гуманитарный университет	2	47	cdo.rggu.ru
Олимпиада школьников «Ломоносов» по иностранным языкам	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова	1	50	olymp.msu.ru
Олимпиада «Покори Воробьевы горы!» по иностранным языкам	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова	1	52	pvg.mk.ru
Олимпиада РАНХиГС по английскому языку	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации	2	59	olymp.ranepa.ru
Олимпиада СПбГУ по иностранным языкам	Санкт-Петербургский государственный университет	1	60	olympiada.spbu.ru
Плехановская олимпиада по иностранным языкам	Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова	2	73	www.rea.ru
Региональный конкурс школьников Челябинского университетского образовательного округа по иностранным языкам	Челябинский государственный университет	3	74	csu.ru
Олимпиада школьников «Учитель школы будущего» по иностранным языкам	Московский городской педагогический университет	3	84	mgpu.ru

В XXI веке для успешного специалиста на первое место выходит не знания по предмету, которые могут устаревать, а умение учиться, творчески относиться к поставленным задачам, критически мыслить – мы говорим о приоритете универсальных компетенций и метапредметных навыков.

На наш взгляд, предметные олимпиады в полной мере способствуют раскрытию творческих способностей учащихся, а также воспитанию цельной личности, обладающей навыками тайм-менеджмента, контроля над собственными эмоциями, организации самостоя-

тельной работы. Для того чтобы добиться успеха на олимпиадном поприще по английскому языку, школьникам необходимо овладеть языком на высочайшем уровне и научиться решать сложные логические задачи. Полученные навыки и приобретенные компетенции позволят продолжить образовательную траекторию как по языковому профилю, так и по любому другому, где английский язык выступает средством международного общения и гарантирует доступ к актуальной научной информации из международных библиотек и баз данных.

Литература

1. Абрамова Л. А. Повышение роли профориентации участников олимпиад школьников в их дальнейшем образовании и профессиональном самоопределении // Высшее образование сегодня. 2019. № 10. С. 47 – 51. DOI 10.25586/RNU.NET.19.10.P.47.
2. Городецкая Л. А. Интегрированные задания по аудированию и чтению на региональном и заключительном этапах всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 51 – 61.
3. Гулов А. П. Olympway. Интегральный сборник олимпиадных заданий по английскому языку. Лексика, грамматика, страноведение. 2-е изд., стер. М. : МЦНМО, 2020. 392 с.
4. Задания Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку [Электронный ресурс]. URL: <http://vos.olimpiada.ru/> Информационный сайт Всероссийской олимпиады (дата обращения: 14.11.2021).
5. Заключительный этап Всероссийской олимпиады школьников в Калининградской области в 2021 году. Работы победителей и призеров, протоколы, ключи. URL: <https://edu.gov39.ru/dlya-detey-i-roditeley/podderzhka-odarenykh-detey/vserossiyskaya-olimpiada-shkolnikov/zaklyuchitelnyy-etap-vserossiyskoy-olimpiady-shkolnikov/> (дата обращения: 07.11.2021).
6. Курасовская Ю. Б., Махмурян К. С. Всероссийская олимпиада школьников как показатель качества обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2018. № 11. С. 32 – 47.

7. Максимчик О. А. Практические рекомендации по составлению заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку (на примере муниципального этапа в Самарской области) // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 258 – 265. DOI 10.17816/snv202308.
8. Методические рекомендации по организации и проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников в 2021/22 учебном году [Электронный ресурс]. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/u22/metod_rekomendacii_shime_vsosh_2021-22_sbornik.pdf (дата обращения: 14.11.2021).
9. Никитина Г. А. Анализ результатов регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2021. № 2 (26). С. 72 – 76.
10. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31.08.2021 № 804 «Об утверждении перечня олимпиад школьников и их уровней на 2021/22 учебный год» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202110270027> (дата обращения: 14.11.2021).
11. Сводные данные об участии московских школьников в заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников в 2010 – 2021 гг. по предметам [Электронный ресурс]. URL: <https://vos.olimpiada.ru/upload/files/stat-moscow-2010-21.pdf> (дата обращения: 14.11.2021).
12. Шварц Е. Д. Как создаются конкурсные задания по говорению (Всероссийские олимпиады для школьников по английскому языку) // Учитель. Ученик. Учебник : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 18 – 19 окт. 2018 года. М. : КДУ, 2019. С. 482 – 487.
13. Artem Gulov. Great Lengths. The All-Russian School Olympiad: Preparation for Municipal, Regional and Final Stages. Pearson Education. 2021. 206 p.
14. Elgrably H., & Leikin, R. (2021). Creativity as a function of problem-solving expertise: Posing new problems through investigations. ZDM – Mathematics Education, 53 (4), P. 891 – 904. doi:10.1007/s11858-021-01228-3.
15. Golubnichaya E. V., Yanova, M. G. (2021). Features of pedagogical workers preparation for the organization and holding of all-Russian school Olympiads in municipal education system. Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences, 15(4), 546 – 553. doi:10.17516/1997-1370-0470.

References

1. Abramova L. A. Povy`shenie roli proforientacii uchastnikov olimpiad shkol`nikov v ix dal`nejshem obrazovanii i professional`nom samoopredelenii // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2019. № 10. S. 47 – 51. DOI 10.25586/RNU.HET.19.10.P.47.

2. Gorodeczkaya L. A. Integrirovanny`e zadaniya po audirovaniyu i chteniyu na regional`nom i zaklyuchitel`nom e`tapax vserossijskoj olimpiady` shkol`nikov po anglijskomu yazy`ku // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul`turnaya kommunikaciya. 2019. № 1. S. 51 – 61.
3. Gulov A. P. Olympway. Integral`ny`j sbornik olimpiadny`x zadaniy po anglijskomu yazy`ku. Leksika, grammatika, stranovedenie. 2-e izd., ster. M. : Izd-vo MCzNMO, 2020. 392 s.
4. Zadaniya vserossijskoj olimpiady` shkol`nikov po anglijskomu yazy`ku [E`lektronny`j resurs]. URL: [http://vos.olimpiada.ru/-Informacionny`j_sajt_Vserossijskoj_olimpiady`](http://vos.olimpiada.ru/-Informacionny`j_sajt_Vserossijskoj_olimpiady`) (data obrashheniya: 14.11.2021).
5. Zaklyuchitel`ny`j e`tap vserossijskoj olimpiady` shkol`nikov v Kaliningradskoj oblasti v 2021 godu. Raboty` pobeditelej i prizеров, protokoly`, klyuchi. URL: <https://edu.gov39.ru/dlya-detey-i-roditeley/podderzhka-odarennykh-detey/vse-rossiyskaya-olimpiada-shkolnikov/zaklyuchitelnyy-etap-vserossiyskoj-olimpiady-shkolnikov/> (data obrashheniya: 07.11.2021).
6. Kurasovskaya Yu. B., Maxmuryan K. S. Vserossijskaya olimpiada shkol`nikov kak pokazatel` kachestva obucheniya inostrannomu yazy`ku // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2018. № 11. S. 32 – 47.
7. Maksimchik O. A. Prakticheskie rekomendacii po sostavleniyu zadaniy Vserossijskoj olimpiady` shkol`nikov po anglijskomu yazy`ku (na primere municipal`nogo e`tapa v Samarskoj oblasti) // Samarskij nauchny`j vestnik. 2020. T. 9. № 2 (31). S. 258 – 265. DOI 10.17816/snv202308.
8. Metodicheskie rekomendacii po organizacii i provedeniyu shkol`nogo i municipal`nogo e`tapov Vserossijskoj olimpiady` shkol`nikov v 2021/22 uchebnom godu [E`lektronny`j resurs]. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/u22/metod_rekomendacii_shime_vsosh_2021-22_sbornik.pdf (data obrashheniya: 14.11.2021).
9. Nikitina G. A. Analiz rezul`tatov regional`nogo e`tapa Vserossijskoj olimpiady` shkol`nikov po anglijskomu yazy`ku // Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya. 2021. № 2 (26). S. 72 – 76.
10. Prikaz Ministerstva nauki i vy`shego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 31.08.2021 № 804 «Ob utverzhdenii perechnya olimpiad shkol`nikov i ix urovnej na 2021/22 uchebny`j god» [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202110270027> (data obrashheniya: 14.11.2021).
11. Svodny`e danny`e ob uchastii moskovskix shkol`nikov v zaklyuchitel`nom e`tape Vserossijskoj olimpiady` shkol`nikov v 2010 – 2021 gg. po predmetam. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://vos.olimpiada.ru/upload/files/stat-moscow-2010-21.pdf> (data obrashheniya: 14.11.2021).
12. Shvarcz E. D. Kak sozdayutsya konkursny`e zadaniya po govoreniyu (Vserossijskie olimpiady` dlya shkol`nikov po anglijskomu yazy`ku) // Uchitel`. Uchenik. Uchebnik : materialy` IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 18 – 19 okt. 2018 goda. M. : KDU, 2019. S. 482 – 487.

13. Artem Gulov. Great Lengths. The All-Russian School Olympiad: Preparation for Municipal, Regional and Final Stages. – Pearson Education. 2021. 206 p.
14. Elgrably H., & Leikin, R. (2021). Creativity as a function of problem-solving expertise: Posing new problems through investigations. *ZDM – Mathematics Education*, 53(4), 891-904. doi:10.1007/s11858-021-01228-3.
15. Golubnichaya E. V., Yanova, M. G. (2021). Features of pedagogical workers preparation for the organization and holding of all-Russian school Olympiads in municipal education system. *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*, 15(4), 546 – 553. doi:10.17516/1997-1370-0470

A. P. Gulov

**MODEL OF PREPARATION FOR SUBJECT OLYMPIADS IN THE CITY
OF MOSCOW**

The article deals with the issues of preparation for the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English. We analyze the model of training of Moscow schoolchildren on the basis of the Center for Teacher Excellence; highlight the main success factors, principles and stages of training. As part of the study, we studied the content of tasks of previous years, as well as regulatory documents, protocols, methodological recommendations of the central subject-methodological commission. The relevance of the study could be explained by the need to reform the training system in various regions.

Key words: *Olympiad exam, language assessment, Olympiad preparation, assessment criteria, gifted children, subject Olympiads.*

УДК 378.1

О. Г. Ерофеева

**МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ
УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

В статье актуализируется проблема совершенствования системы управления образовательной организацией в современных условиях. Представлены конкретные рекомендации, технологии, приемы и формы, способствующие обновлению педагогического процесса и эффективному управлению им.

Ключевые слова: *образовательная организация, структурные подразделения, педагогический коллектив, механизмы и технологии управления, формы, приемы, тренинги, деловые игры.*

Качественная и полноценная организация учебно-воспитательного процесса для обучающихся во многом зависит от эффективности управления образовательной организацией. Именно поэтому в настоящее время для сферы образования вообще и каждой образовательной организации в частности одним из актуальных вопросов является выбор наиболее эффективной модели управления. Без внедрения современных механизмов принятия управленческих решений, развития горизонтальных внутриорганизационных связей, привлечения новых агентов управления невозможно обеспечить организацию образовательного процесса в условиях реализации федеральных государственных стандартов (ФГОС).

Специфика педагогического труда, ориентированного на взаимодействие с коллективом обучающихся и родителей, устойчивость управленческих традиций, инертность сотрудников и руководителей многих образовательных организаций, недостаточность научно обоснованных и апробированных на практике рекомендаций по использованию разных моделей управления и ряд других факторов не позволяют в полной мере решить организационно-методические проблемы. В конечном счете это отрицательно сказывается на всей системе жизнедеятельности образовательной организации.

В недалеком прошлом в управлении образовательным процессом применялась авторитарная форма управления – командование, – которая транслировала исполнение приказов сверху вниз. Сегодня, учитывая потребности общества, формы управления кардинально меня-

ются и представляют собой делегирование полномочий и совместное решение ключевых вопросов в организации учебно-воспитательного процесса.

Поэтому в современных условиях в рамках реализации ФГОС требуется совершенствование модели управления с вовлечением в организацию образовательного процесса в каждом конкретном учебном учреждении не только педагогов, но и родителей, учащихся, общественные органы самоуправления и других, где каждый субъект примет участие в обновлении образовательного процесса, выполняя делегируемые функциональные обязанности.

Необходимость организационно-функционального обновления модели управления в образовании осознается в последние годы все большим количеством участников образовательных отношений. Осмысление имеющихся проблем позволило теоретикам менеджмента в образовании и руководителям-практикам обобщить результаты эмпирических исследований и вычленили основные механизмы рационализации управленческой деятельности в общеобразовательных организациях.

В. С. Пикельная считает, что управление – это процесс реализации системы мер воздействия на педагогический и ученический коллектив с целью решения социальных задач по формированию личности, необходимой обществу для его дальнейшего существования и развития [3].

В соответствии со ст. 26 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2] управление образовательной организацией осуществляется на ос-

нове сочетания принципов единоначалия и коллегиальности. К коллегиальным органам законодательство относит общее собрание (конференцию) работников и обучающихся образовательной организации, педагогический совет, попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный совет и другие коллегиальные органы управления, полномочия которых закрепляются уставом образовательной организации.

В целях учета мнения обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников по вопросам управления образовательной организацией создаются советы обучающихся, советы родителей, действуют профессиональные союзы.

Право педагогических работников на участие в управлении образовательной организацией прямо предусмотрено также в п. 9 ч. 3 ст. 47 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2] и закреплено трудовым законодательством Российской Федерации, коллективным договором, соглашениями и локальными актами образовательной организации.

Соответственно данные права должны реализовываться в рамках всех основных этапов управленческого цикла: целеполагания, планирования и организации делегирования полномочий, обеспечения условий для выполнения делегированной задачи, определения каналов обратной связи, контроля и мотивации деятельности.

На этапе формирования или корректировки целевых установок важно провести полноценное изучение мнения членов школьного коллектива, обобщение результатов которого должно быть

делегировано представителям педагогической и родительской общественности. Это могут быть как традиционные структурные подразделения: административная команда школы, руководители предметных методических объединений, председатель совета школы, председатель совета трудового коллектива, председатель родительского комитета, – так и специально определенные руководители групп изучения общественного мнения. В их полномочия приказом руководителя образовательной организации должно быть включено право представлять результаты опросов в обобщенном виде и формулировать предложения по составлению программы развития школы, плана на предстоящий учебный год и др. Важно также определить полномочия всех руководителей структурных подразделений на формирование планов их деятельности. Для того чтобы данная работа носила согласованный характер, важно разработать регламенты представления оформления и готового продукта, порядок согласования и утверждения.

В образовательной организации локальными актами определяются перечень структурных подразделений, состав и порядок их работы, формы ведения и предоставления отчетной документации, порядок согласования принятых решений. Например, «Положение о деятельности совета школы», «Положение о родительском комитете школы», «Положение о совете обучающихся», «Положение о деятельности школьного методического объединения», «Положение о деятельности проблемной группы» и др.

Делегирование полномочий, осуществляемых вне работы данных подразделений, оформляется приказом руководителя образовательной организации, в котором определяется исполнитель, его полномочия, порядок и сроки осуществления полномочий, формы контроля и отчетности. Это позволяет и руководителю, и исполнителю эффективно планировать свою деятельность, согласовывать формат проводимых мероприятий и представления их результатов. На этапе планирования исполнитель, которому делегируются новые полномочия, должен получить исчерпывающую информацию о целях деятельности, последовательности выполнения задания, образе желаемого результата и сроках его предоставления, объеме необходимых ресурсов и предоставленных полномочиях, мотивации его труда.

На следующем этапе нужно определить, какие задания, соответствующие выбранной цели, нужно делегировать, какие знания и способности требуются для их успешного завершения. В случае выявления недостаточности компетентности сотрудника в тех или иных вопросах или видах деятельности необходимо провести его обучение в самой организации или предоставить рекомендации по прохождению курсов повышения квалификации или получению консультаций у специалиста.

Для обеспечения условий выполнения делегированной задачи должен быть предусмотрен доступ сотрудника к необходимым базам данных по персоналу, обучающимся, родителям; к методикам осуществления необходимых действий (например, технологическим

картам проведения и оценки мероприятия, содержания продукта профессиональной деятельности и др.).

Обязательным условием выполнения делегированной задачи выступает определение каналов обратной связи, начиная с установления права личного обращения сотрудника за методической или информационной помощью, участие в оперативных совещаниях, конференциях, заседаниях методического совета, пользование электронной приемной и т. д.

Формами представления результата и контроля их качества выступают, помимо традиционных отчетов, папки задания и проекта, журнал регистрации, настенный график-матрица, шаблонные web-отчеты и др.

Поскольку делегирование полномочий подразумевает появление у сотрудника новых обязанностей, важным фактором успешности его деятельности должна стать разработка комплекса мер монетарного и немонетарного характера, зафиксированного в положениях об оплате труда работников, о стимулирующих выплатах с критериями эффективности деятельности, о премировании сотрудников.

В коллективный договор важно включить положения о мерах поощрения работников за деятельность, выходящую за круг их функциональных обязанностей, например, наставничество, тьюторство, проведение консультационных мероприятий, организация социального проектирования и др. Такими мерами поощрения, помимо мер монетарного характера, являются: предоставление дополнительных дней отпуска, освобождение от каких-либо обязанностей или определенных видов

контроля, поощрение в виде представления к профессиональным наградам, званиям, занесение на школьную доску почета, информирование о результатах деятельности членов школьного коллектива через информационные стенды, сайт школы и др.

В условиях смены кадрового состава в современной школе, изменения штата руководящих работников образовательной организации, введения внутренних градаций должности учителя: «старший учитель», «ведущий учитель» в рамках концепции национальной системы учительского роста немаловажное значение имеет демонстрация сотруднику значимости его работы, возможностей профессионального и карьерного роста.

Таким образом, для обеспечения эффективного делегирования полномочий в образовательной организации должна быть выстроена система мер, включающая ресурсную подготовку, организационные мероприятия, определение кадрового состава, планирование контрольных мер, мотивацию сотрудников.

Разработка комплекса мер диагностического, организационно-методического, информационно-аналитического, нормативно-правового характера, проведение обучающих семинаров и тренингов для педагогических работников позволят наладить эффективное использование двунаправленных каналов принятия управленческих решений, обеспечить более продуктивное выполнение профессиональных задач, повысить качество деятельности образовательной организации в целом.

С целью обеспечения эффективного функционирования системы делегирования полномочий в работе с сотрудниками можно применять «технологии принятия творческих решений» с широким обсуждением возможных вариантов в виде мозговых штурмов и групповых дискуссий. Эти методы наиболее удачно используются на стадии разработки программы развития любой образовательной организации и подпрограмм развития системы гражданского образования, дополнительного образования обучающихся, взаимодействия с социокультурными партнерами школы и т. д.

Для активизации обсуждения основных направлений программы развития и ее реализации наиболее удачными являются приемы «открытых вопросов», «распределения ролей», «программированного ведения дискуссий» и многие другие.

При обучении персонала основам педагогического менеджмента применяется индивидуальная и групповая работа по обсуждению результатов работы педагогов в форме деловых игр и тренингов.

Тренинг как система специально подобранных упражнений по саморегуляции психофизиологического состояния, тренировке качеств личности, отработке способов принятия и переработки информации, осознания различных приемов организации труда дает возможность получить оценку своего поведения и провести саморефлексию. Использование различных тренингов на развитие командного взаимодействия, лидерских качеств позволяет консолидировать коллектив в

расслабляющей неформальной обстановке. Тренинги могут носить обучающий характер и направлены на проявление скрытых резервов сотрудников, выявление лидеров, формирование готовности подстраховать другого или взять ответственность на себя.

Среди используемых в работе с коллективом методов с положительной стороны следует отметить организацию деловых игр как системы «погружения» в специально смоделированные ситуации, в ходе которой возможно коллективное разрешение различных психо-педагогических конфликтов, решение педагогических проблем, поиск инноваций. Участники деловой игры, как правило, становятся активными и заинтересованными исполнителями всех коллективных творческих работ, полученных в результате совместной деятельности.

Наиболее интересными и результативными могут быть следующие деловые игры:

— «Первоклассник», «Пятиклассник», «Десятиклассник», «Вживание в образ ученика» по проблеме преемственности в обучении и воспитании;

— «Выбор профиля обучения» по проблеме комплектования профильных классов и организации предпрофильного обучения;

— «Я – директор» – по проблеме развития внутришкольного управления и другие.

Одним из примеров организации деловой игры может быть план проведения методического совещания «Модернизация методической работы в образовательном учреждении: стимулы и

препятствия». Данная деловая игра способствует поиску активизации и обновлению методической работы в образовательной организации.

С целью выявления лидерского потенциала педагогов, определения зоны их возможного развития в практике руководителей образовательных организаций используются такие формы мероприятий, как производственные собрания, обучающие семинары, тренинги лидерских качеств, групповые занятия с презентациями наработанных идей и мини-проектов, создание различных по срокам деятельности и обсуждаемым проблемам проектных команд.

Для изучения результативности внедрения новых механизмов управления используется широкий круг методик, методы включенного наблюдения, SWOT-анализ и др.

Следует отметить, что важным направлением деятельности образовательной организации является как развитие системы традиционных родительских органов управления: родительских комитетов, общешкольной родительской конференции, так и привлечение родителей в состав иных органов: психолого-педагогического консилиума, службы юридической поддержки, службы медиации и примирительной комиссии, а также создания новых органов родительского самоуправления: «Совет отцов», «Совет бабушек» и др.

Успех деятельности любой организации зависит от эффективной системы управления и компетентности того, кто руководит ею.

Безусловно, личность руководителя является ключевой фигурой,

определяющей успешность образовательной организации, объединяя педагогический коллектив своей идеей в осуществлении образовательной деятельности.

Определяя выбор путей обновления в организации педагогического процесса и эффективного управления им, современный руководитель образовательной организации должен стать лидером, вызывающим уважение, притягивающим к себе педагогов, родителей, обучающихся, социальных партнеров школы, из которых и складывается «команда», способная решать самые сложные задачи в осуществлении учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, при внедрении новых механизмов в систему управления общеобразовательной организацией в современных условиях изменится стиль управления, способствующий применению новых форм в организации учебно-воспитательного процесса и позволяющий:

- более целостно охватить учебно-воспитательный процесс;
- обновить структуру внутреннего управления;
- мотивировать педагогов к инновационной деятельности;
- привлечь к управлению общественные организации;
- объединить всех субъектов образовательного процесса в единую команду, обеспечивающую целостное развитие общеобразовательного учреждения на основе интеграции инновационных потенциалов образовательного учреждения, семьи и социальной среды;
- повысить коммуникативную компетентность и соответственно коммуникативные способности и лидерские качества у всех участников образовательного процесса, которые помогут путем взаимодействия в решении задач различной степени сложности.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/55170507/?> (дата обращения: 02.03.2022).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.06.2018) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 08.07.2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 05.02.2022).
3. Кибанов А. Я. Основы управления персоналом : учебник. М. : ИНФРА. М, 2007. 304 с.
4. Теоретические и практические аспекты управления образовательной организацией в современных условиях : метод. пособие по проектированию и управлению школой / под ред. Р. М. Гайнутдинова. Ярославль : Филигрань, 2017. 296 с.
5. Качество образования: проблемы и технологии управления / М. М. Поташник [и др.]. М. : Педагогическое общество России, 2006. 448 с.

References

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://base.garant.ru/55170507/?> (data obrashheniya: 02.03.2022).
2. Federal'ny`j zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 06.06.2018) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 08.07.2018) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (data obrashheniya: 05.02.2022).
3. Kibanov A. Ya. Osnovy` upravleniya personalom : uchebnik. M. : INFRA. M, 2007. 304 s.
4. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty` upravleniya obrazovatel`noj organizaciej v sovremenny`x usloviyax : metod. posobie po proektirovaniyu i upravleniyu shkoloj / pod red. R. M. Gajnutdinova. Yaroslavl` : Filigran`, 2017. 296 s.
5. Kachestvo obrazovaniya: problemy` i tehnologii upravleniya / M. M. Potashnik [i dr.]. M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2006. 448 s.

O. G. Erofeeva

MECHANISMS OF SYSTEM IMPROVEMENT MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION IN MODERN CONDITIONS

The article actualizes the problem of improving the management system of an educational organization in modern conditions. Specific recommendations, technologies, techniques and forms that contribute to the renewal of the pedagogical process and its effective management are presented.

Key words: *educational organization, structural units, teaching staff, management mechanisms and technologies, forms, techniques, trainings, business games.*

УДК 372.874

Л. А. Кошелева

РОЛЬ НАТУРНОГО НАТЮРМОРТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ ПОДРОСТКОВ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»

Статья посвящена решению проблемы художественного развития детей «цифрового поколения». Обучение рисованию с натуры рассматривается как средство предотвращения негативного влияния цифровой среды на процесс развития личности подростка. Делается обоснованное предположение об актуальности этого вида учебной художественной деятельности. По мнению автора, рисуя с натуры натюрморт, подросток преодолевает отрыв от реально существующего мира, провоцируемый захватившей общество глобальной цифровизацией.

Ключевые слова: изобразительное искусство, обучение, подростки, «цифровое поколение», натюрморт, художественное развитие, изображение с натуры.

Одной из актуальных в художественном образовании остаётся проблема развития личности подростка в условиях современной реальности. Объективный взгляд на ситуацию с обучением изобразительному искусству в общеобразовательной школе позволяет увидеть отдельные приметы нашего времени, создавая почву для беспокойства. Анализ учебных рисунков красноречиво свидетельствует о сильном отставании нынешних учащихся подросткового возраста от их сверстников 10-летней давности. Обучать школьников стало труднее. Они плохо запоминают, не могут сконцентрировать внимание, быстро устают, теряют интерес. Подростки с трудом адекватно воспринимают предметы реального мира, не видят ни эстетическую красоту предмета, ни его форму. Размышления на данную тему приводят к небезосновательному предположению о том, что причиной художественно-творческого недоразвития современных детей является охватившая общество цифровизация.

Академик РАО А. А. Вербицкий отмечает целый ряд особенностей представителей «цифрового поколения», в частности: «... – дети чуть ли не с момента рождения общаются с внешним миром преимущественно через экраны мобильных телефонов и дисплеи компьютеров; – каждый день дети и подростки, теперь уже и студенты, успевают просмотреть множество экранов, поэтому у них растёт скорость восприятия информации, однако они с трудом

удерживают внимание на одном предмете» [4, с. 10]. Учёные свидетельствуют: чем больше внешних стимулов в детстве и отрочестве, тем активнее и быстрее формируется мозг. Следовательно, ребенок должен физически, а не виртуально исследовать мир. Растущему мозгу сегодня, как и тысячу лет назад, нужна пища – опыт. В этой связи отметим, что изобразительная деятельность обладает бесценным свойством – открывать красоту и делиться ею с другими. Художник изучает, открывает законы красоты через реальный мир природы. Основой художественного творчества является развитое чувство прекрасного, потребность в нём. Прекрасное в предмете, явлении становится доступным в процессе зрительного восприятия, узнавания.

Как отмечает доктор педагогических наук Л. Л. Алексеева, «.... в современный период в школах России возникла реальная потребность научить детей: адекватно воспринимать визуальный мир информации и ориентироваться в нем; осознавать и усваивать визуальный мир избирательно и уметь адаптировать его на себя; формировать у школьников художественный зрительский вкус. Сказанное предполагает: накопление определенного опыта эмоционально-образного восприятия не только искусства, но и окружающей среды (природной, художественной, социальной); развитие эмоционально-чувственной сферы детей; научение детей рассматривать не отдельные явления,

предметы, а их единство с миром; готовить их к посильному совершенствованию культуры своего народа» [1].

Проблему влияния цифровых технологий на личность подростка, в частности на формирование его познавательных процессов, детально рассматривает в научной работе педагог-психолог Ю. А. Дутко. Проведенное ею исследование выявило следующие особенности развития познавательных процессов подростков «цифрового поколения»: многозадачность и невербальные механизмы познавательных процессов; низкая способность к обобщению материала, операциям синтеза и анализа; наглядно-образное мышление является ведущим; ограничен объем долговременной памяти, снижена долговременность запоминания, но кратковременная память находится на надлежащем уровне; внимание неустойчивое и носит произвольный характер, но продуктивность и переключаемость внимания соответствуют норме [5].

Обучение изобразительному искусству подростков традиционно рассматривается как средство формирования познавательного интереса к изучению реального мира и, по сути, является основой для формирования и развития личности, её духовного богатства и творческой индивидуальности. Особенно хочется отметить возрастающую, на наш взгляд, в эпоху всеобщей компьютеризации значимость уроков изображения с натуры. А именно наиболее доступного в условиях образовательного учреждения натурного объекта – натюрморта. Изображение с натуры предметного мира способствует наиболее полному и достоверному по-

знанию объективной реальности. Учащийся в процессе натурального рисования чувственно и наглядно ощущает, познаёт и воспринимает окружающую действительность через свои органы чувств, осмысливает натуру путём наблюдения, анализа, обобщения. Наблюдение, восприятие и отражение подростком действительности посредством изображения натурной постановки представляет собой реальное и достоверное познание окружающего мира, в результате чего развиваются психические процессы, состояния и свойства личности. А значит, развивается и личность.

В изображении с натуры натюрморта заложены большие возможности изучения конкретных объектов предметного мира. Речь идет об их форме, конструкции, цветовой окраске и объёме, о расположении их в пространстве (перспектива), о выстраивании композиции. Эти понятия раскрываются в натюрморте, наглядно выражаясь натурой. В этой связи подчеркнём то обстоятельство, что у подростков «цифрового поколения» наглядно-образное мышление является ведущим. По мнению Ю. А. Дутко, «... наглядно-образное мышление характеризуется зрительным представлением образов и ситуаций, практической деятельностью человека с предметом, этот вид мышления у подростков поколения Z более развит в связи с их опосредованной цифровыми средствами деятельностью...» [5]. Предметы натюрморта, находясь в тесном колористическом общении, наглядно демонстрируют законы композиции, взаимодействия цвета, влияния света и т. д. Это помогает учащимся их лучше

усвоить и применять на практике. Профессор Н. Н. Ростовцев считает рисование с натуры методом наглядного обучения, дающим положительные результаты не только в обучении, но и в общем развитии школьника [10].

Рисуя с натуры натюрморт, учащиеся внимательно его рассматривают, отмечая характерные особенности. Это развивает наблюдательность, зрительное восприятие, совершенствует зрительный аппарат. В процессе обучения изображению с натуры натюрморта подросток систематически приучается к наблюдению как целенаправленной, планомерной и организованной деятельности. Задачи точной передачи формы, цветовой окрашенности и расположения предметов обуславливают необходимость продуктивного зрительного восприятия. Развивается глазомер. При этом Ю. А. Дутко отмечает, что у подростков поколения Z наиболее выражены трудности в устойчивости внимания, им свойственна его высокая истощаемость, концентрации и объема внимания недостаточно. Однако переключаемость внимания у них хорошая, что обусловлено способностью к многозадачности. В связи с этим, учитывая неустойчивость, непроизвольность, но хорошую переключаемость внимания подростков «цифрового поколения», можно с уверенностью говорить о той пользе, которую имеет для них рисование с натуры натюрморта [5].

Следует сказать, что при работе с натурой у учащихся активно формируются представления, тренируются зрительная, двигательная, эмоциональная и словесно-логическая память. Зрительная память играет особую роль в

рисовании с натуры. На основе долговременной зрительной памяти формируются представления. Когда мы говорим об изображении с натуры, речь идет, прежде всего, о кратковременной зрительной памяти. Дело в том, что акт непосредственного зрительного восприятия объекта и практическое действие передачи видимого на плоскости листа, не происходят одновременно. Хотя на секунду, но взгляд художника отрывается от видимого образа. В этот момент образ увиденного объекта фиксируется зрительной памятью и переходит в изображение. Процесс натурального рисования активизирует кратковременную зрительную память и выступает как средство развития долговременной зрительной памяти. Изобразительное творчество немыслимо без оперирования образами памяти и представлений, которые в совокупности со зрительными образами, полученными непосредственно в процессе рисования с натуры, создают полноценный образ. Изображая тот или иной предмет, подросток накапливает зрительные образы. Это обстоятельство имеет большое развивающее значение для подростков «цифрового поколения», у которых наблюдается ограниченность объема долговременной памяти, низкая долговременность запоминания, но кратковременная память развита достаточно.

Конструктивный анализ натуры способствует развитию воображения, абстрактного и пространственного мышления. Вместе с тем Ю. А. Дутко отмечает, что у подростков «цифрового поколения» «... развито конструктивное мышление вследствие высокого уровня восприятия, выработанного за счет взаимодействия со средствами

коммуникации; развита высокая многозадачность – современные дети вынуждены одновременно выполнять ряд задач, за счет чего повышается уровень переключаемости вследствие распределения внимания и работоспособности; развиты зрительно-двигательные рефлексы...» [5].

Низкая способность подростков «цифрового поколения» к обобщению материала, операциям синтеза и анализа представляется большой проблемой. В связи с этим необходимо обратить внимание на то обстоятельство, что процесс изображения с натуры натюрморта сопровождается постоянным анализом и синтезом как натуры, так и её воспроизводимого изображения. Оптимальное соотношение анализа и синтеза в изобразительной деятельности выражается в общепринятом порядке выполнения: на первой стадии преобладает синтез, на следующей – анализ, затем – снова синтез. Важную роль в изобразительном процессе играет обобщение – объединение сходных по каким-либо признакам, качествам предметов и явлений действительности. Целостность восприятия имеет огромное значение в процессе зрительного анализа натюрморта. Чем точнее учащийся установит общее, сходное в изображаемых объектах, тем глубже он познает их, тем быстрее поймет их назначение, особенности их объемной формы, цвет, пространственное положение. В процессе обобщения предметов учащийся одновременно отвлекается от целого ряда других их признаков, сторон, которыми они отличаются друг от друга, то есть абстрагируется. Противоположный абстрагированию процесс – конкретизация. Общее легче и быстрее

понимается через конкретные примеры, явления, в которых содержится это общее. Например, закон светотени учащиеся быстрее усваивают, наблюдая распределение светотени на конкретных предметах, в конкретных условиях освещения. Отметим и значимость при рисовании с натуры сравнения. Сравнивая свой рисунок с изображаемым объектом, ученик систематически контролирует процесс работы – устанавливает соответствие или несоответствие изображаемого с натурой, находит ошибки, неточности и исправляет их.

Для достижения образовательных целей педагогу необходима методика обучения, способствующая активизации и развитию у подростков зрительного восприятия, наблюдательности, образного и аналитического мышления, воображения. Проектирование уроков изображения с натуры натюрморта подразумевает продумывание всех нюансов самой постановки: на какой высоте и в каком повороте установить натуру; как она выглядит при верхнем, боковом и прямом освещении – не распадается ли форма на части, помогает ли свет выделить главное и смягчить второстепенное и т. д. Даже незначительные изменения в освещении резко меняют пластическую выразительность формы, а вместе с тем и учебные задачи в сторону облегчения или усложнения. Особого внимания в процессе рисования с натуры натюрморта требует контур предмета, несущий информацию о его пространственных свойствах. Как правило, правильная передача контура предмета сразу же определяет его пространственное положение, пропорции, особенности формы.

Одна из ключевых задач педагога – дать ученикам соответствующую творческую установку. Для активации творческой деятельности необходимо побудить их сознательно не допускать механического копирования натуры; творчески использовать научные знания из области перспективы, теории теней; рационально использовать выразительные возможности материала. Давая установку на творческое восприятие натуры, педагог направляет учащихся на чувственное, образное восприятие. Вначале очень важно помочь им «открыть глаза» на обычные предметы и увидеть в них «душу», «характер». А затем предложить нарисовать, воспринимая каждый предмет как творенье рук мастера. Учебный процесс дает возможность ставить перед учащимися разноплановые задачи при изображении натурной постановки – в реалистическом (академический подход) и в декоративном исполнении. Методически целесообразно в образовательных целях соединять задачу изображения с натуры с задачей её интерпретации через использование изобразительно-выразительных средств техники исполнения. Оптимальным видом натурной постановки в этом случае является тематический натюрморт. В этом случае учёный-педагог Т. В. Барсукова предлагает использовать следующую творческую установку для учащихся: «Перед тем как приступить к изображению, необходимо как следует присмотреться к натуре, увидеть в ней что-то необычное, характерное, особенное, так как образное решение должно выражать экспрессию, характер, чувства человека, его душевные переживания» [2]. Такой подход во многом отвечает

склонности подростков «цифрового поколения» к невербальным механизмам познавательных процессов. Направление процесса переосмысления натуры зависит от заданного способа изображения. Работать в графике можно используя разные решения: линейное, штриховое, пятновое, линейно-пятновое, свето-теневое, фактурное. В живописи также применимы варианты подхода: реалистический и декоративно-реалистический (плоскостной, свето-теневой, декоративный и др.). Декоративно-реалистический способ преобразования натуры – подразумевает декоративно переработанное реалистическое изображение формы и пространства.

Натурный объект изображения – натюрморт, подразумевает подготовительную работу, выраженную в умении увидеть в нём композиционно-образную идею. Т. В. Барсукова считает, что идея выступает в качестве теоретической предпосылки творческой активности и обладает развивающим потенциалом [3]. Опираясь на познание закономерностей объективного мира (натурный натюрморт) и идею, учащиеся получают возможность создавать новую творческую реальность. Идея в художественном воплощении натюрморта с натуры выражается в его тематике. Учащимся необходимо поразмышлять: какие воспоминания или ассоциации эта натурная постановка рождает? К примеру, натюрморт, составленный преимущественно из предметов белых и холодных тонов, сопоставим с идеей зимы. В соответствии с этим происходит выбор способов и приёмов работы в материале. Например, можно передать фактуру инея, снежной дымки, ледяных осколков или зимних узоров.

Натюрморт как объект реального мира первичен, но за ним стоит образ – нечто большее, чем просто форма, цвет или фактура [3].

Подростки «цифрового поколения» имеют свои особенности, кардинально отличающие их от предыдущих поколений. В соответствии с этим обстоятельством существует объективная необходимость адаптирования к ним традиционной методики обучения изобразительному искусству. Представляется целесообразным в этой ситуации обратить внимание педагогов на такой вид деятельности учащихся, как изображение с

натуры натюрморта. Оценивая его значимую роль в процессе обучения изобразительному искусству, автор статьи приходит к обоснованному выводу о необходимости актуализации уроков изображения с натуры натюрморта натурального в работе с подростками «цифрового поколения». В заключение подчеркнём, что уроки, посвященные изображению с натуры натюрморта, – это живое творчество, созерцательно-практическая работа. И чтобы в полной мере реализовать их потенциал для современного подростка, необходимо придать им личностно-значимый характер.

Литература

1. Алексеева Л. Л. Образование через искусство в современной российской школе // Актуальные проблемы преподавания искусства в общеобразовательных организациях Российской Федерации : сб. науч. ст. / ред.-сост. О. И. Радомская ; под общ. ред. О. В. Стукаловой. М. : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. С. 22 – 29.
2. Барсукова Т. В. Три способа декоративной интерпретации натуры на занятиях рисунком и живописью // Вопросы художественного образования : сб. науч. тр. Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2001. С. 23 – 29.
3. Барсукова Т. В. Идеино-тематическое проникновение в натуру как средство формирования художественного мышления // Вопросы художественного образования : сб. науч. тр. Вып. 2 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2005. С. 7 – 12.
4. Вербицкий А. А. «Цифровое поколение»: проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 7. С. 10 – 13.
5. Дутко Ю. А. Особенности развития познавательных процессов подростков поколения Z // Международный научно-исследовательский журнал «Евразийский Союз Учёных». СПб. : Логика+. 2019. № 7 (64). Ч. 3. С. 22 – 25.
6. Коровин А. Дети в сети, или Знакомьтесь: поколение Z [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravmir.ru/deti-v-seti-ili-znakomtespokolenie-z> (дата обращения: 12.12.2021)
7. Кошелева Л. А. К вопросу о проблемах детей «цифрового поколения», связанных с их художественным развитием // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 нояб. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 280 – 283.

8. Кошелева Л. А. Изображение с натуры как средство развития личности детей «цифрового поколения» // EUROPEAN SCIENCE OF THE FUTURE : сб. науч. тр. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Смоленск, 11 нояб. 2019 г.). Смоленск : МНИЦ «Наукосфера», 2019. 88 с. С. 25 – 28.
9. Нечаев В. Д., Дурнева Е. Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 5. С. 36 – 45.
10. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М. : Агар, 2000. 251 с.
11. Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 15.01.2022).

References

1. Alekseeva L. L. Obrazovanie cherez iskusstvo v sovremennoj rossijskoj shkole // Aktual'ny'e problemy` prepodavaniya iskusstva v obshheobrazovatel'ny`x organizacijax Rossijskoj Federacii : sb. nauch. st. / red.-sost. O. I. Radomskaya ; pod obshh. red. O. V. Stukalovoj. M. : FGBNU «IXOiK RAO», 2016. S. 22 – 29.
2. Barsukova T. V. Tri sposoba dekorativnoj interpretacii natury` na zanyatiyax risunkom i zhivopis`yu // Voprosy` xudozhestvennogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Ekaterinburg : Ural. gos. prof.-ped. un-t, 2001. S. 23 – 29.
3. Barsukova T. V. Idejno-tematicheskoe proniknovenie v naturu kak sredstvo formirovaniya xudozhestvennogo my`shleniya // Voprosy` xudozhestvennogo ob-razovaniya : sb. nauch. tr. Vy`p. 2 / Ros. gos. prof.-ped. un-t. Ekaterinburg : Izd-vo RGPPU, 2005. S. 7 – 12.
4. Verbiczkiy A. A. «Cifrovoe pokolenie»: problemy` obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie. Stolicza. 2016. № 7. S. 10 – 13.
5. Dutko Yu. A. Osobennosti razvitiya poznavatel'ny`x processov podrostkov pokoleniya Z // Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel'skij zhurnal «Evrazijskij Soyuz Uchyony`x». SPb. : Logika+. 2019. № 7 (64). Ch. 3. S. 22 – 25.
6. Korovin A. Deti v seti, ili Znakom`tes`: pokolenie Z [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.pravmir.ru/deti-v-seti-ili-znakomtespokolenie-z> (data obrashheniya: 12.12.2021)
7. Kosheleva L. A. K voprosu o problemax detej «cifrovogo pokoleniya», svyazanny`x s ix xudozhestvenny`m razvitiem // Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika : materialy` XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary`, 25 noyab. 2017 g.) / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary` : CzNS «Interaktiv plyus», 2017. S. 280 – 283.
8. Kosheleva L. A. Izobrazhenie s natury` kak sredstvo razvitiya lichnosti detej «cifrovogo pokoleniya» // EUROPEAN SCIENCE OF THE FUTURE : sb. nauch. tr. po materialam IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Smolensk, 11 noyab. 2019 g.). Smolensk : MNICz «Naukosfera», 2019. 88 s. S. 25 – 28.
9. Nechaev V. D., Durneva E. E. «Cifrovое поколение»: psixologo-pedagogicheskoe isledovanie problemy` // Pedagogika. 2016. № 5. S. 36 – 45.

10. Rostovcev N. N. Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v shkole. M. : Agar, 2000. 251 s.
11. Semenovskix T. V. Fenomen «klipovogo my`shleniya» v obrazovatel'noj vuzovskoj srede [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (data obrashheniya: 15.01.2022).

L. A. Kosheleva

THE ROLE OF NATURAL STILL LIFE IN THE PROCESS OF TEACHING FINE ART TO TEENAGERS OF THE «DIGITAL GENERATION»

The article is devoted to solving the problem of artistic development of children of the «digital generation». Learning to draw from nature is considered as a means of preventing the negative impact of the digital environment on the development of a teenager's personality. A reasonable assumption is made about the relevance of this type of educational artistic activity. According to the author, by drawing a still life from nature, a teenager overcomes the separation from the real world provoked by the global digitalization that has captured society.

Key words: *fine art, education, teenagers, «digital generation», still life, artistic development, image from nature.*

УДК 37.017.925

Л. Х. Урусова

**УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В данной статье проведено научно-практическое исследование гендерных различий в процессе школьного образования и изучена природа гендерных вопросов в процессе обучения современных детей. Предмет изучения: степень подготовленности учителей к реализации раздельного обучения в современных условиях. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ города Нальчика. Сопоставительный анализ результатов опроса респондентов-учителей выявил компромиссный взгляд на дифференцированное обучение. Результаты данного исследования могут быть полезны при составлении программ специализированного обучения и воспитания в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: *дифференцированное обучение, школьное образование, маскулинность, феминность, мужественность, женственность, гендер.*

Проблема школьного образования всегда находится в центре внимания практиков и теоретиков педагогической отрасли. Дифференциация в обучении как важный аспект образования традиционно является спорным вопросом в научном дискурсе современных педагогов-исследователей. Школа как средовой фактор формирования и развития личностного ресурса ребенка выступает основной целью образовательных реформ в России вплоть до 2025 года, о чем свидетельствуют: Национальная доктрина образования в Российской Федерации [9], Национальный проект «Образование» [10], утвержденная образовательная инициатива «Наша новая школа» [11] и т. п.

Современные экспериментальные методики гендерного воспитания и образования подвержены сбоям. Основные средовые группы, которые влияют на процесс формирования личности: ученики, родители, учителя, среда сверстников и общественные институты. Их взаимодействие вкупе с давлением со стороны всего социума, вероятно, вызывает растущий интерес к проблемам образования мальчиков и девочек на пути формирования гендерной составляющей личности.

Дифференцированное образование как предмет научных изысканий в настоящий момент является насущным и противоречивым, так как проводившиеся исследования лишены комплексного характера его изучения. Вопросами полового образования занимались многие современные ученые. И. Костинова, А. Митрофанова, Н. Пулина, Ю. Градскова исследовали проблему пола в процессе обучения [7]. Про-

блему гендерного обучения в начальной школе изучала С. Н. Захарова [4]. Работы В. А. Вдовика и С. Т. Рыкова посвящены изучению гендерных исследований в педагогике [2]. Низкую эффективность развития личностных особенностей ребенка в смешанных учебных группах исследовал В. Ф. Базарный [1]. Исследованием психологических особенностей полов занимался Е. П. Ильин [5]. И. В. Грошев изучал психофизиологические различия мужчин и женщин [3]. И. С. Клецина обстоятельно изучила теорию и практику реализации гендерных особенностей мужчин и женщин [6].

Вопрос разнополого обучения необходимо изучать в рамках исторической ретроспективы с учетом предпосылок, факторов и обстоятельств его реализации в России в целом и в регионах в частности. **Целью** данного исследования является изучение функционирования дифференцированного обучения в практике современных школ города Нальчика с определением особенностей и перспектив данного феномена. **Научная новизна** исследования состоит в попытке проведения комплексного анализа особенностей дифференцированного обучения (учет гендерных различий в обучении и воспитании современной молодежи) в конкретно взятом регионе (Кабардино-Балкарская Республика) Российской Федерации.

Споры о пользе и вреде гендерного воспитания и образования в научных кругах всего мира не прекращаются на протяжении десятка лет. Сторонники и противники данного течения представляют аргументированные факты результатов успешной стратегии форми-

рования гармонично развитой личности для современного социума. Для одних гармоничность состоит в изолированном однополюсном и «строго выстроенном» шаблоне поэтапного развития личности, для других полноценность формирования возможна лишь в разнородной группе воспитанников, поскольку она является мини-моделью будущего социума, в котором будет существовать человек. Совместное обучение может влиять на феминизацию (для мальчиков) и маскулинизацию (для девочек) личности [8].

Школа как место гендерной социализации играет существенную роль в процессе формирования личности ребенка. Для детей и подростков, получающих среднее образование, школа – один из ключевых социальных институтов вне семьи. Это место, где они учатся взаимодействовать с другими членами общества и сверстниками.

Для этих учащихся и тех, кто вовлечен в процесс образования, важно, чтобы в школах была безопасная и благоприятная среда обучения. Наравне с этим интересен вопрос отношения практикующих педагогов к дифференцированному типу обучения. С этой целью был проведен практический эксперимент на базе общеобразовательных школ города Нальчика в течение одного учебного года (2018/19 уч. г.). В исследовании приняли участие 125 учителей школ города Нальчика: 85 % составили женщины-учителя (105 человек) и 15 % мужчины-учителя (20 человек). Педагогический стаж респондентов-учителей составил: больше года – 26 %; больше 5 лет – 35 %; больше 10 лет – 39 %. Методом формализованного анкетирования и интервью-опроса изучалось мнение

учителей. Предметом изучения данного эксперимента являлась степень подготовленности учителей работать в рамках раздельного обучения в современных условиях.

Выделенная проблема была исследована в общеобразовательных и специализированных учебных заведениях Кабардино-Балкарской Республики.

Учет гендерных различий в процессе современного школьного образования, то есть дифференциацию в обучении подрастающего поколения, считают необходимой и имеющей положительный опыт более 43 % учителей-респондентов средних общеобразовательных школ города Нальчика: № 1, 3, 4, 5, 9, 14, 31. 47 % полагают, что подобная дифференциация малоэффективна, сказывается негативно и даже вредит гармоничному развитию личности современного ребенка; и лишь 10 % признают «плюсы» и «минусы» раздельного школьного образования.

Признание необходимости современных российских специализированных образовательных учреждений: кадетских и суворовских училищ, женских гимназий и иных учреждений дифференцированного образования – уже подтверждает результативность подобного обучения. Исследовалось мнение работников учебных заведений дополнительного образования КБР: МКОУ ДОД «Городской центр эстетического воспитания детей им. Казанко Жабаги» г. о. Нальчик; МКОУ «Центр образования № 1» г. о. Нальчик; Специализированная детско-юношеская спортивная школа Олимпийского резерва; МКОУ ДОД «Районный центр детского творчества»; МКОУ ДОД детско-юношеская спортивная

школа «Колос»; МКОУ ДОД «Центр информационных технологий».

Мнение учителей специализированных образовательных учреждений о влиянии гендерных различий в процессе обучения подрастающего поколения разительно отличается от мнения коллег из общеобразовательных школ. Так, к «необходимости применения дифференцированных образовательных программ» призывают 53 % опрошенных учителей специализированных учреждений, 35 % респондентов полагают, что лишь в пубертатном периоде формированию личности будет способ-

ствовать «частичное применение дифференцированных образовательных программ», а именно «на уроках физической культуры и труда», и лишь 12 % опрошенных учителей склонны не разделять мнение сторонников дифференциации в обучении, считая подобную практику малоэффективной. Ниже представлены результаты ответов респондентов-учителей образовательных школ города Нальчика на вопрос «о необходимости использования дифференцированных учебных программ с учетом гендерных различий обучаемых» (рис. 1).

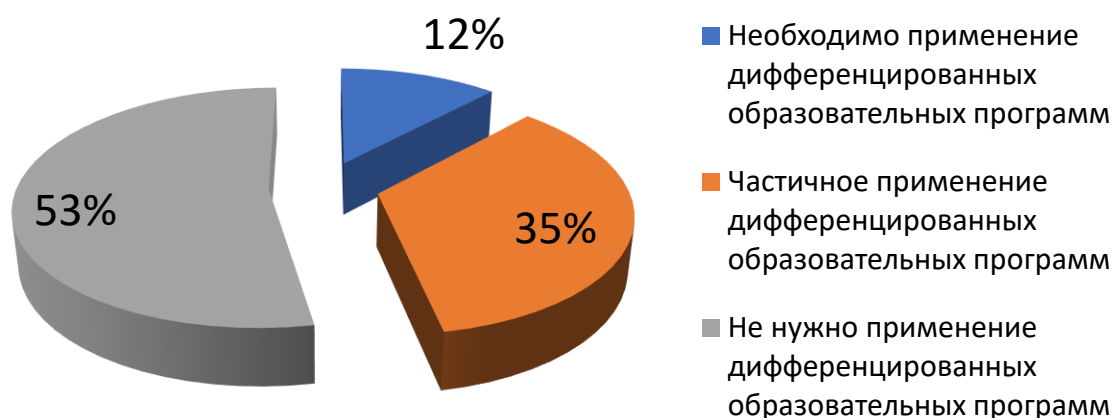


Рис. 1. Применение дифференцированных образовательных программ

Опрос учителей общеобразовательных школ на предмет факторов, препятствующих успешной реализации дифференцированного современного школьного образования, выявил: отсутствие специализированных учебных программ, нехватку оборудованных помещений и залов, недостаток профессиональных специалистов, отсутствие соответствующей материально-технической базы и т. п.

Проблема взаимосвязи успешного освоения учебной программы и учет половых особенностей ребенка исследуются в педагогике давно. В данном исследовании проблема влияния гендерных особенностей на усвоение учебного материала выявил следующие результаты. По мнению большинства учителей общеобразовательных школ (60 %), гендерные особенности психологического и поведенческого развития

личности влияют на степень и эффективность усвоения учебного материала ребенка, 40 % респондентов-учителей не отмечают никакой связи пола

ребенка и его развития либо обучения. Отметим, что подобное мнение большинства учителей, чей стаж не более 5 лет (рис. 2).

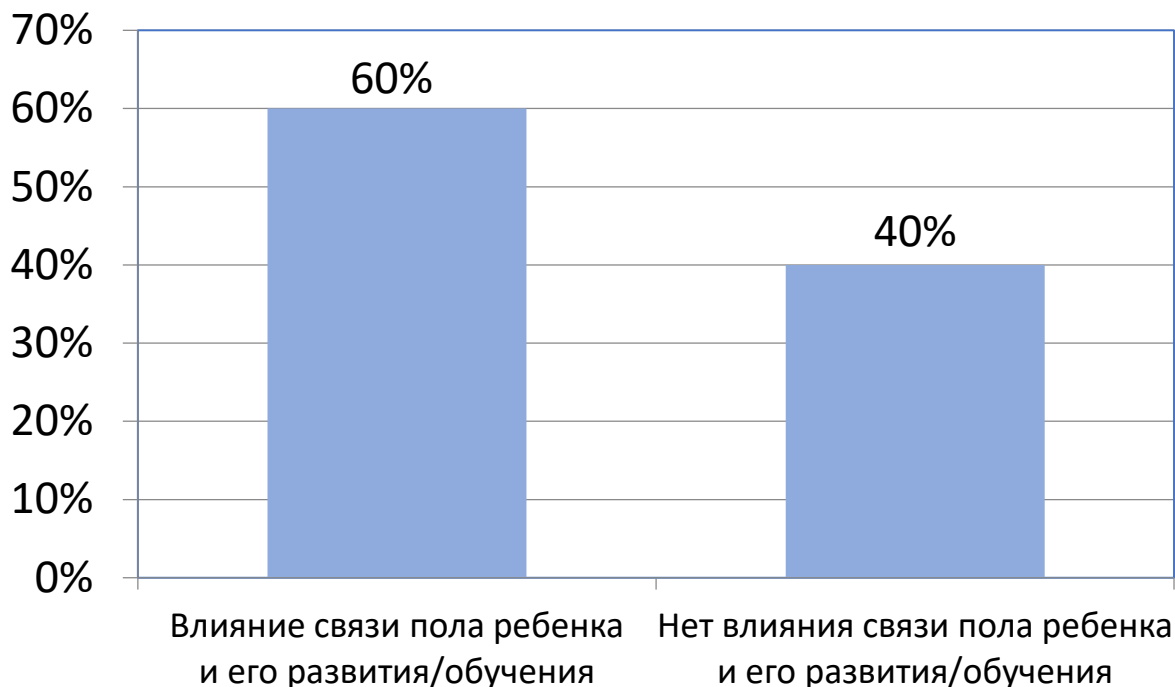


Рис. 2. Влияние гендерных особенностей на усвоение учебного материала

Гендерная наполняемость классов, по мнению учителей, влияет на успешное обучение современных детей. По мнению части опрошенных учителей общеобразовательных школ – 23 %, – маскулинные классы более эффективны для обучения, так как любознательность и соревновательная природа мальчиков испытывает потребность в постоянном развитии и склонности к конкуренции и лидерству во всем. 16 % респондентов-учителей действенность занятий видят в феминных группах в силу особенностей девочек. Природная аккуратность, дисциплинирован-

ность, исполнительность и внимательность девочек, по их мнению, способствуют успешному освоению обучения в школе. Для 23 % учителей эффективность обучения возможна лишь в разнополой группе учащихся, где они «взаимно дополняют и перенимают позиции навыков разных полов» и т. п. Дифференциация пола и успешность обучения не имеют существенного различия для 38 % респондентов-учителей. Отношение современных респондентов-учителей к эффективности дифференцированного обучения показано на рис. 3.

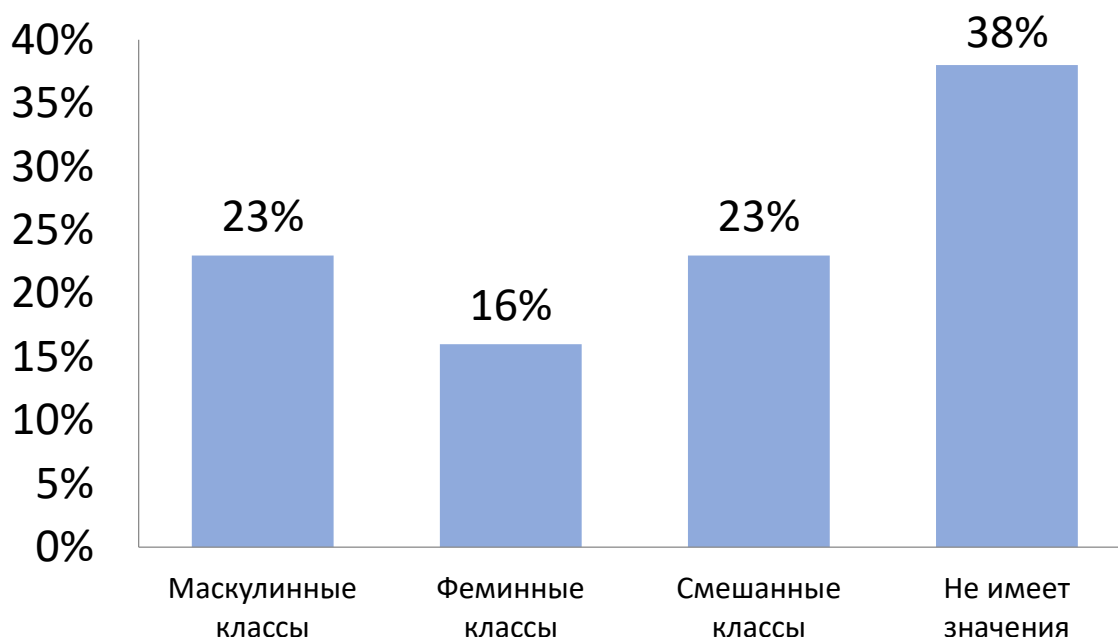


Рис. 3. Дифференцированное обучение (гендерная наполняемость классов)

Данные показатели взаимосвязаны с аспектом «гендерной релевантности» в процессе обучения, то есть какой аудитории – маскулинной либо феминной – отдают предпочтение современные учителя. 45 % респондентов-учителей предпочтут работать с маскулинной аудиторией, 55 % респондентов-учителей предпочитают феминных обучаемых. Иначе говоря, опрошенные учителя в ходе

практической реализации самого образовательного процесса сталкиваются с проявлением особенностей гендерной дифференциации. Таким образом, гендерное «предпочтение» респондентов-учителей распределилось следующим образом: 55 % респондентов-учителей предпочли бы работу с девочками, 25 % – работу с мальчиками и 20 % воздерживаются по данному вопросу (рис. 4).

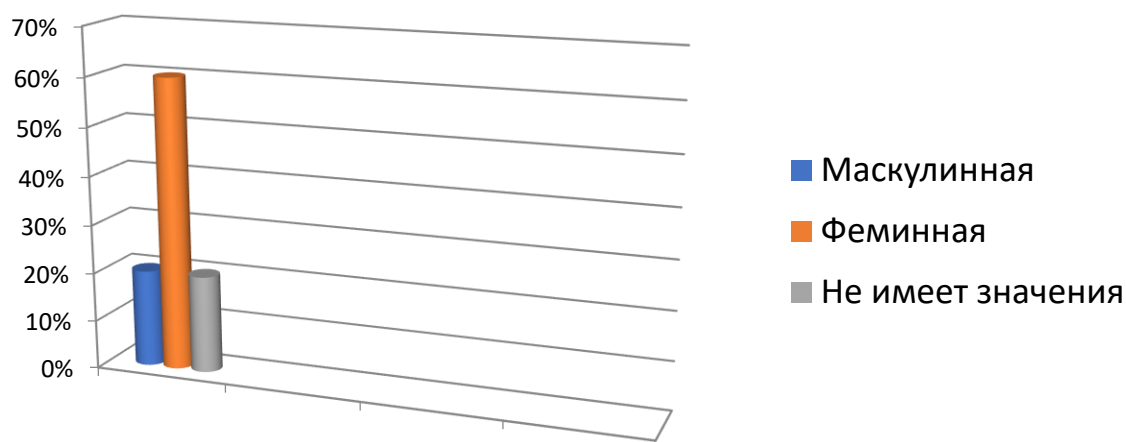


Рис. 4. Гендерная релевантность аудитории

Стандартизация полового воспитания, а также множественность форм мужественности и женственности естественным образом влияют и на дифференциацию в обучении. Не существует единого образца маскулинности и феминности. Различные культуры в разные периоды истории по-разному конструируют маскулинность и феминность. Некоторые культуры представляют мужчину сильным и воинственным, рассматривая насилие как обязательный компонент модели мужественности, другие образец маскулинности видят не в насилии, а в гуманности и толерантности. Образцом женственности выступает исторически сложившийся

стереотипный набор характеристик личности: женственность, застенчивость, скромность, эмпатия, мягкость, преданность и т. д. Однако современные представления о феминности изменили привычный набор стереотипных характеристик женственности, дополнив его целеустремленностью, самостоятельностью, уверенностью и мобильностью современной женщины.

Проблема приоритетности биологической роли в процессе воспитания и обучения остается актуальной для современных учителей. Мнения современных учителей о дифференциации в маскулинном и феминном воспитании разнятся (рис. 5).

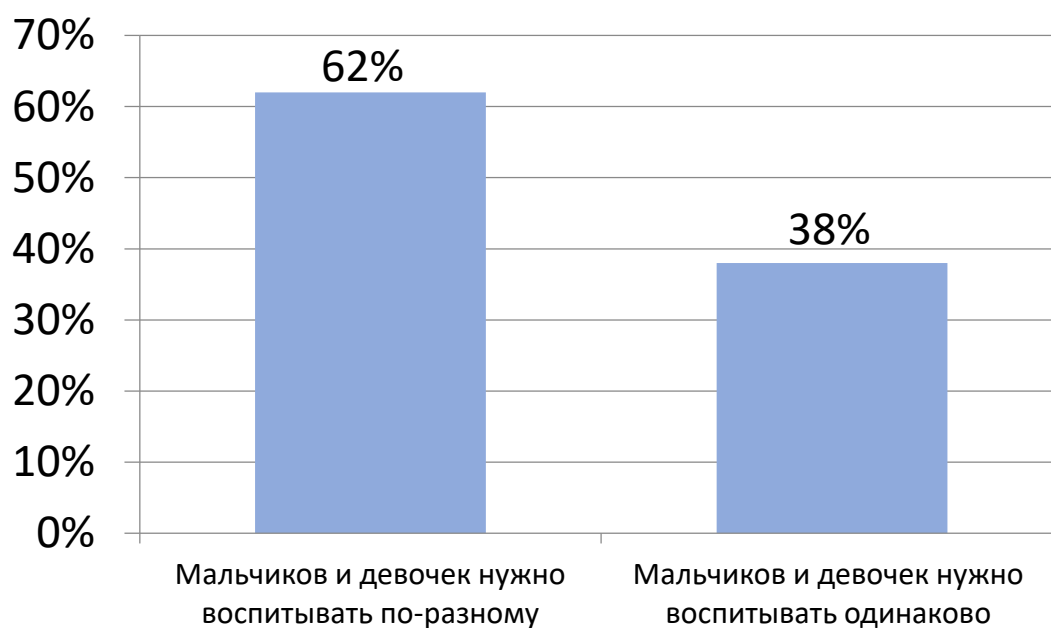


Рис. 5. Различие в процессе маскулинного и феминного воспитания

Большая часть респондентов-учителей (62 %) признают приоритетность биологической роли в воспитании подрастающего поколения, дифференциацию в развитии и формировании личности. Однако 38 % респондентов-учителей счи-

тают разделение в воспитании и обучении малоэффективным, поскольку жить предстоит молодежи не изолированно друг от друга. Естественно, что подобный ракурс проблемы диктуется социальными стереотипами современности.

Маскулинность и феминность конструируются внутри институционального и культурного контекстов, порождающих множественность форм своих проявлений. Обычно одна форма превалирует над другой. Школа выступает активным средовым фактором формирования мужественности и женственности. Общие гендерные режимы школы обычно усиливают половую дихотомию, хотя некоторые современные практики стирают эти границы.

Практики маскулинизации и феминизации современной молодежи сосредоточены в определенных разделах обучения: учебных программах, дисциплинарных системах и физической культуре. Ученики сами активны в конструировании гендера. Школьное образование обычно подчеркивает гетеросексуальные отношения и выстраивает гендерную иерархию. Поскольку почти все обсуждения гендера сосредоточены на гендерных различиях, мы должны с самого начала быть внимательными к гендерной дихотомии. Общественные споры по гендерным различиям в образовательных результатах («Девочки бьют мальчиков!») упорно игнорируют степень совпадения, сосредоточиваясь на небольших различиях между средствами и игнорированием мер воздействия.

Многие образовательные практики сглаживают гендерные различия, используя общую учебную программу, общее расписание, общие занятия. Вместе с тем учителя могут намеренно преуменьшать значение гендерных различий, делая акцент на индивидуальном и личностном аспекте.

По мнению респондентов-учителей, гендерная принадлежность самих

учителей и их влияние на детей в процессе обучения никак не разнятся. Так, большинство опрошенных (58 %) отталкиваются от профессионального призвания, где пол не имеет особого значения; 21 % считают, что женщины-учителя быстрее в вопросах устранения возникающих проблем в обучении, нежели мужчины-учителя.

За последнее время международные социологические и педагогические исследования мужественности и женственности резко расширились и двинулись в новых направлениях. Складывается картина, которая значительно отличается от старых представлений о «мужской и женской роли», и даже больше из представлений об «естественной» природе личности.

Подобная ситуация заставляет нас осознать важность массовой коммуникации в современном гендерном порядке. Медиаисследования документируют то, что мы интуитивно знаем, что средства массовой информации переполнены изображением современной мужественности и женственности – в музыке, рекламе, боевиках, фильмах о войне и новостных программах, распространяемых в огромных масштабах. Учитывая эти факторы, особое внимание стоит уделить школе. Школа играет ключевую роль в формировании современной мужественности и женственности. Между тем необходимо помнить, что школа – не единственное учреждение, формирующее мужественность или женственность, а выступает лишь одним из институциональных единиц социума. Цели просветительной работы в обучении мальчиков и девочек включают в себя: получение знаний и умений

уровня всестороннего развития личности и улучшение отношений внутри пола, а также выстраивание отношений с противоположным полом. Учебные программы должны быть ориентированы на гендер или гендерную специфику.

Таким образом, проведенное практическое исследование свидетельствует о наличии гендерной релевантности в педагогической среде школ города Нальчика в вопросах дифференцированного обучения современных детей. Большая часть опрошенных учителей (65 %) соглашаются с эффективностью учета гендерных различий в процессе обучения, но с обязательным наличием специально составленных учебных программ и учебников по разным учебным предметам.

В настоящее время учет гендерных различий наилучшим образом реализуется в специализированных учреждениях и школах с профильным уклоном. Безусловная польза дифференцированного подхода в процессе обучения детей состоит в учете требований и возможностей пола. Однако ограниченная коммуникация между полами в познавательном процессе является большим минусом дифференцированного обучения. Оптимальным выходом в данной ситуации могут послужить лишь специализированные школы в рамках дополнительного образования либо дифференцированные учебные группы/классы в смешанной общеобразовательной школе.

Литература

1. Базарный В. Ф. Негативные последствия бесполого образования // Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. М., 2009. С. 212 – 226.
2. Вдовик В. А., Рыков С. Т. Гендерные исследования в педагогике (обзор литературы) // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 110 – 118.
3. Грошев И. В. Психофизиологические различия мужчин и женщин : учеб. пособие. М., 2005. 206 с.
4. Захарова С. Н., Чечет В. В. Гендерное воспитание детей и учащейся молодежи : учеб.-метод. пособие. Минск : БГУ, 2011. 119 с.
5. Ильин Е. П. Дифференциальная психология мужчины и женщины. СПб., 2002. 174 с.
6. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб., 2004. 188 с.
7. Костикова И., Митрофанова А., Пулина Н., Градскова Ю. Перспектива гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. 2001. № 2. С. 69.
8. Урусова Л. Х. Гендерный подход в образовании: за и против // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2020. № 41 (60). С. 30 – 39.
9. Национальная доктрина образования в РФ. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 25.10.2021).
10. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 18.09.2021).

11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <https://mon95.ru/activity/type-of-education/secondary-education/noi-nasha-novaya-shkola/nafional-naya-obrazovatel-naya-inifiativa-nasha-novaya-shkola> (дата обращения: 17.11.2021).

References

1. Bazarny`j V. F. Negativny`e posledstviya bespologo obrazovaniya // Ditya che-lovecheskoe. Psixofiziologiya razvitiya i regressa. M., 2009. S. 212 – 226.
2. Vdovik V. A., Ry`kov S. T. Genderny`e issledovaniya v pedagogike (obzor litera-tury`) // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2001. № 4. S. 110 – 118.
3. Groshev I. V. Psixofiziologicheskie razlichiya muzhchin i zhenshhin : ucheb. posobie. M., 2005. 206 s.
4. Zaxarova S. N., Chechet V. V. Gendernoe vospitanie detej i uchashhejsya molodezhi : ucheb.-metod. posobie. Minsk : BGU, 2011. 119 s.
5. Il`in E. P. Differencial`naya psixologiya muzhchiny` i zhenshhiny`. SPb., 2002. 174s.
6. Klecina I. S. Psixologiya genderny`x otnoshenij: teoriya i praktika. SPb., 2004. 188 s.
7. Kostikova I., Mitrofanova A., Pulina N., Gradskova Yu. Perspektiva gendernogo obrazovaniya v Rossii: vzglyad pedagoga // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2001. № 2. S. 69.
8. Urusova L. X. Genderny`j podxod v obrazovanii: za i protiv // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Gri-gor`evicha Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2020. № 41 (60). S. 30 – 39.
9. Nacional`naya doktrina obrazovaniya v RF. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (data obrashheniya: 25.10.2021).
10. Nacional`ny`j proekt «Obrazovanie». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (data obrashheniya: 18.09.2021).
11. Nacional`naya obrazovatel`naya iniciativa «Nasha novaya shkola». URL: <https://mon95.ru/activity/type-of-education/secondary-education/noi-nasha-novaya-shkola/nafional-naya-obrazovatel-naya-inifiativa-nasha-novaya-shkola> (data obrashheniya: 17.11.2021).

L. Kh. Urusova

SEPARATED SCHOOL EDUCATION IN RUSSIA: PROBLEMS AND PROSPECTS

In this article, a scientific and practical study of the phenomenon of differentiated education is carried out and the nature of gender issues in the process of education of modern children is studied. Subject of study: the degree of preparedness of teachers for the implementation of separate education in modern conditions. The investigation was based on the basis of secondary schools in the Nalchik city.

A comparative study of the results of checking of teachers revealed a compromise view of differentiated learning. The consequences of this investigation can be used in the preparation of programs for specialized education and upbringing in secondary schools.

Key words: *separated education, schooling, masculinity, femininity, gender.*

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ В МАГИСТРАТУРЕ)

Цель статьи – исследование возможных вариантов формирования и развития видов интерактивного обучения на основании организации взаимодействия его элементов посредством привлечения необходимых ресурсов. Методологию исследования составили следующие методы: категориальный метод «Универсальная схема взаимодействия», контент-анализ научно-методической литературы. В результате исследования была сформирована модель взаимодействия элементов интерактивного обучения, представляющая объект исследования как систему, четкая иерархическая последовательность элементов которой позволяет, во-первых, обеспечить сформированность объекта на определённом уровне, во-вторых, дать представление о необходимых условиях и факторах, влияющих как на развитие, так и на отбор содержания интерактивного обучения, и, следовательно, способствовать его использованию в качестве продуктивного средства оптимизации процесса обучения. В качестве примера практического применения модели описан один из возможных сценариев внедрения интерактивного обучения РКИ в магистратуре.

Ключевые слова: интерактивное обучение, универсальная схема взаимодействия, ресурс, элемент, результат, эффект, взаимодействие, познавательная активность, русский язык как иностранный.

Введение

Одна из важнейших задач, стоящих перед отечественной педагогикой и методикой, – обеспечение практической ориентации образовательного процесса, заключающееся в способности обучающихся применять полученные знания, умения и навыки (ЗУН) в практической познавательной деятельности. В этой связи вопросы, связанные с формированием и развитием интерактивного обучения (ИО), приобретают

первостепенное значение, так как суть ИО, по мнению большинства исследователей, как раз и заключается в непосредственном применении имеющихся ЗУН для совместной познавательной деятельности [3].

Преимущества использования форм и приемов именно ИО подчеркиваются многими исследователями [4; 7; 8; 10]. Особенно актуальным их применение видится при обучении иностранному языку и РКИ [12 – 14], где, как известно, на

первое место выносятся овладение коммуникативной компетенцией, т. е. как раз практическое владение полученными навыками и умениями. На практике ИО реализуется с помощью так называемых интерактивных методов, приемов и форм, использование которых предполагает наличие у учащихся разных предметных ЗУН. Например, при ИО иностранным языкам и РКИ это будут языковые и речевые ЗУН. Но для успешной реализации ИО обучающиеся также должны владеть интерактивными навыками и умениями, которые как раз и обеспечат комфортное и успешное взаимодействие. Однако уровень сформированности интерактивных навыков и умений у обучающихся не всегда принимается во внимание при использовании форм и приемов ИО на практике. Так, например, анализ научно-методических работ, посвященных описанию использования методов и приемов ИО, показал, что при обучении иностранным языкам и РКИ данные методы и приемы, как правило, используются для развития имеющихся у обучающихся языковых и речевых навыков и умений на этапе закрепления и отработки, при этом формы и приемы ИО подбираются или «подстраиваются» под изучаемый материал без учета владения обучающимися необходимыми интерактивными навыками и умениями (см., например, [2]). В итоге затрачиваемые усилия на подготовку к проведению занятия со стороны преподавателя зачастую не оправдываются как самим процессом, так и полученными на выходе результатами.

Объясняться это может тем, что природа интерактивного обучения ге-

терогенна: «анализ научной литературы свидетельствует о том, что дидактические основы ИО были заложены, в первую очередь, теорией деятельности, личностно-ориентированным подходом, коммуникативным подходом, педагогикой сотрудничества, проблемным обучением, теорией деловых и имитационных игр и игровыми технологиями, вследствие чего в авторских концепциях в зависимости от целей и задач обучения основой для построения и развития ИО выступает или творческая совместная деятельность, или игровая, или проблемная, или коммуникативная, или различные виды их комбинаций» [Там же, с. 60.].

Соответственно, входящие в состав ИО методы и приемы сильно различаются по своей основе (игровые, проблемные, творческие и пр.) и, следовательно, для их реализации предполагается наличие разных ресурсов (имеющихся у учащихся ЗУН). С другой стороны, также вследствие неоднородной природы ИО сочетание или комбинация интерактивных методов, форм и приемов имеет разные эффекты с точки зрения усиления или уменьшения коэффициента взаимодействия и, соответственно, потенциала ИО в целом. Однако согласно результатам обзора литературы данный аспект изучения ИО не принимался во внимание.

Полагаем, что исследование характера взаимодействия структурных элементов внутри ИО позволит выявить виды ИО и определить возможные траектории формирования и развития ИО. В этом случае соответствующий вид ИО будет обосновывать отбор содержания ИО, а также обуславливать привле-

чение необходимых ресурсов, благодаря чему будет достигаться наибольший эффект при использовании ИО. Считаем, что достичь этого можно на основании знания о взаимодействии элементов ИО, которое также будет необходимо при исследовании возможностей управления этими отношениями для эффективного и продуктивного развития ИО.

Выявленная проблема может быть исследована с помощью метода «Универсальная схема взаимодействия». Метод относится к категориально-системной методологии, разработанной В. И. Разумовым [1], и позволяет рассматривать любой процесс как систему, состоящую из набора элементов (компонентов), число которых неограниченно, а последовательность и число этапов образуют определенный стандарт. Такая схема позволяет также определить требующиеся для достижения необходимого результата ресурсы, т. е. определить, какой вид ИО формируется за счет той или иной комбинации элементов [1; 11].

Обзор литературы

К компонентно-элементному составу ИО традиционно причисляют целый ряд разнообразных методов, приемов и форм, среди которых: мозговой штурм, аквариум, дебаты, кластер, ролевая игра, аукцион и пр. (см., например, [7; 10]). Обзор имеющихся попыток классифицировать имеющееся многообразие интерактивных форм и приемов привел к выводу, что в основу классификаций положены различные эмпирически выделенные особенности этих форм, методов и приемов [7; 9]. Однако специфика ИО в сравнении с другими

формами обучения, качественные характеристики, отражающие сущность и природу рассматриваемого феномена, а также закономерности эволюционирования в приведенных авторами классификациях отражены фрагментарно. Вследствие чего существующие классификации и систематизации в целом не способствуют углублению понимания содержания феномена ИО в педагогике и методике. Более того, все представленные классификации являются попыткой систематизировать формы, методы или приемы как реализующие интерактивную составляющую не интерактивного, а традиционного процесса обучения, т. е. в отрыве от собственно формы или ИО. Соответственно, ни одну из них нельзя использовать в качестве основы для построения знания о взаимодействии элементов ИО. Иными словами, имеющиеся классификации не позволяют определить, какой вид ИО будет формироваться за счет той или иной комбинации элементов.

Еще один важный вопрос, на который не могут дать ответ имеющиеся классификации, – вопрос о том, как формы и приемы ИО соотносятся между собой, и вытекающие из него вопросы: как и когда включать перечисленные формы, приемы и методы в образовательный процесс, какие предметные знания, умения и навыки и интерактивные умения нужны, чтобы реализовать ту или иную форму, метод или прием, т. е. имеющиеся классификации не устанавливают познавательный потенциал ни форм ИО, ни входящих в них методов и приемов. Полагаем, что отсюда берут свое начало все возника-

ющие сложности в практике реализации ИО. Характерно, что на противоречивость и недостаточную разработанность данного аспекта в исследовании ИО, необходимость научно обоснованной системы ИО и систематизации форм ИО уже указывал Ю. Н. Емельянов в 1985 г. [6].

Это, на наш взгляд, существенное обстоятельство обращает внимание еще на одну проблему, которая давно обсуждается в научной литературе, но также до сих пор не имеет решения. Открытым остается вопрос, что именно классифицируют исследователи. Как это видно по существующим классификациям и высказанным в научно-методической литературе мнениям, ни в педагогике, ни в методике нет четких оснований для разграничения активных и интерактивных методов. Зачастую те методы, которые раньше относили к активным, теперь называют интерактивными. С другой стороны, помимо термина «интерактивные методы» в научно-методической литературе довольно часто встречаются и «интерактивные формы», и «интерактивные приемы», причем приводимые примеры интерактивных форм и приемов в большинстве своем прямо соответствуют тому, что подвергается классификации как «интерактивные методы». Учитывая, что и тут отсутствуют четкие указания на разграничения форм, приемов и методов, то получается, что активные и интерактивные методы, формы и приемы – это что-то единое, что противопоставлено традиционным методам, формам и приемам.

Однако, как отмечают В. И. Коваленко, О. А. Соколова и С. И. Мамаева, традиционный этап развития

форм, методов и приемов исследования достаточно подробно и их классификация «в полной мере соответствует современным представлениям о качественном подходе к обучению» [7, с. 135 – 136]. Также авторы, ссылаясь на классификацию активных методов обучения, приведенную в учебном пособии под редакцией С. А. Смирнова [Там же] и объединяющую методы в группы по десяти основаниям, предлагают взять ее за основу и «творчески переработать» в классификацию вузовских интерактивных методов обучения. Если это действительно так, возникает закономерный вопрос: почему до сих пор ни в педагогике, ни в методике такая классификация не появилась?

Сами авторы, разграничивая активные и интерактивные методы, указывают на «деятельную социально-гуманистическую направленность» интерактивных методов обучения и осуществляемое благодаря им «активное внедрение образовательных технологий, основанных на субъект-субъектных отношениях обучаемых и обучающего» [Там же, с. 138 – 139], однако при этом не отрицается факт преемственности активных и интерактивных методов и их совместного использования в инновационном интерактивном обучении. В работах других исследователей подчеркивается, что применение активных и интерактивных методов должно способствовать увеличению активности в процессе познания. Считаем, что это и есть принципиальное отличие так называемых интерактивных и активных методов, приемов и форм от методов, приемов и форм традиционного обучения. Однако в этой

связи нельзя не упомянуть точку зрения А. А. Вербицкого, который указывает, что ни активных, ни интерактивных методов, форм и приемов не существует, так как «интеракцию может совершить только человек», а методы, приемы и формы отличаются друг от друга как обладающие большим или меньшим потенциалом к интеракции при их использовании [5, с. 12], т. е. должны обладать потенциалом к увеличению активности обучающихся в процессе познания. Однако, как показал анализ научной литературы, изучение отношений, возникающих между структурными элементами ИО с целью выявления большего или меньшего потенциала к интеракции в ходе их комбинирования и вытекающих из этих отношений процессов возможного преобразования ИО или описания траекторий развития объекта исследования, не проводилось.

В настоящее время имеется ряд работ, посвященных разработке и обоснованию системы интерактивных упражнений и заданий. Так, в [12] было высказано предложение объединять приемы и формы ИО в соответствии со стадиями педагогического взаимодействия, выделенными Е. В. Коротаевой [8]. Отмечается, что от стадии к стадии происходит совершенствование как предметных ЗУН (овладение диалоговыми умениями на РКИ), так и интерактивных навыков и умений. Однако такой важный аспект, как учет сочетаемости структурных компонентов ИО между собой, обладающих разным потенциалом и, следовательно, влияющих на интенсивность (активность) взаимодействия в учебном процессе в целом, не принимался во внимание.

Подводя итог библиографическому анализу, можно сделать вывод, что в научно-методической литературе структуру ИО принято рассматривать как статическую совокупность определенных форм, методов и приемов, а не систему взаимосвязанных элементов, четкая иерархическая последовательность которых способна, во-первых, обеспечить сформированность объекта на определенном уровне, во-вторых, дать представление о необходимых условиях и факторах, влияющих как на развитие, так и на отбор содержания ИО. Выявленная проблема препятствует определению механизма функционирования системы ИО и, следовательно, его использованию в качестве продуктивного средства оптимизации процесса обучения, что делает актуальным цель данной работы, а именно: исследование возможных вариантов формирования и развития видов интерактивного обучения в зависимости от той или иной комбинации его элементов и последовательности этапов их взаимодействия посредством привлечения необходимых ресурсов.

Методология

Для достижения поставленной цели был использован категориальный метод «Универсальная схема взаимодействия», основанный на положении о том, что любой объект подразумевает наличие в нем процессов, обусловленных взаимодействием составляющих его элементов, а любой процесс можно отразить в универсальной категориальной схеме, содержащей набор элементов, «число которых неограниченно, а последовательность и число этапов образуют определенный стандарт» [1, с. 77 – 78]. Метод позволяет установить, каким образом наличие того или иного

ресурса (энергии) и элементный состав объекта влияют на процесс взаимодействия элементов и, как следствие, на результат взаимодействия, а также на эффект для самого объекта, его внешней среды, других объектов. Поэтому базовыми категориями схемы являются:

процесс – целенаправленное взаимодействие, в ходе которого исходное состояние объекта преобразуется в новое качество;

источник энергии (ресурс) – указывает, что любой процесс в открытой системе предусматривает наличие ресурса (потенциала), необходимого для данного преобразования;

элементы – структурные составляющие системы, которые вступают во взаимодействие и определяют содержание данного процесса;

взаимодействие – специфическая реакция между элементами системы, обусловленная качеством элементов и ресурсов;

результат – образование продукта взаимодействия элементов, характерного для такой реакции;

эффект – последствия от образования продукта для самого объекта, его внешней среды, других объектов [1, с. 77 – 78].

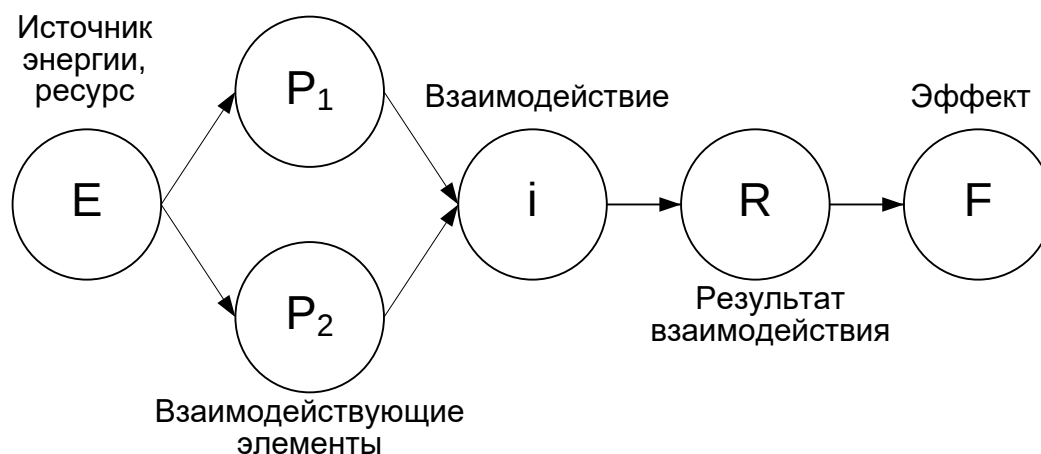


Рис. 1. Универсальная схема взаимодействия (простая)

Технология применения метода следующая:

1. Выделение источника энергии (ресурса).
2. Выделение в объекте элементов, образующих содержание процесса.
3. Выявление взаимодействия, в которое вступают элементы.
4. Выявление результата или продукта, полученного в рамках взаимодействия.
5. Выявление эффекта, указывающего, как полученный результат влияет на объект и его окружение [Там же].

Результаты

Представим ИО как систему в категориях метода «Универсальная схема взаимодействия».

Процесс. Для ИО процессом будет являться его формирование и развитие, сопровождаемое отращением новых качественных характеристик, которыми выступают ЗУН обучающихся.

Источник энергии, ресурс. В ИО является мотивация обучающихся. Наличие внутренней или внешней мотивации является источником любой

деятельности, в том числе и познавательной. Мотивированность – это тот ресурс, которым на энергетическом уровне обмениваются участники учебного процесса, заряжая и «заражая» друг друга на взаимодействие. В качестве дополнительного ресурса будут выступать имеющийся у них опыт и (или) ЗУН.

Элементы. Применительно к ИО в рамках метода в качестве элементов следует выделить взаимодействие, в которое вступают обучающиеся для осуществления процесса познания, а также проявляемая ими активность, выступающая действующей силой или инструментом, который не позволяет мотивации угасать, а наоборот, способствует ее увеличению и «подталкивает» к новому взаимодействию.

Взаимодействие. Это собственно процесс ИО, в ходе которого осуществляется познание, сопровождаемый развитием имеющихся и формированием новых ЗУН.

Результатом взаимодействия перечисленных элементов в процессе ИО становится формирование различных видов познавательной активности.

Эффектом для обучающихся будут полученные знания, сформированные навыки и умения, а также мотивация, основанная на интересе к процессу совместной деятельности и, как следствие, переход ИО на более высокий уровень развития (прогресс) либо, в случае неудачи, более низкий (регресс), что непосредственно зависит от качества взаимодействия элементов ИО как системы; для среды – переход к когнитивно-деятельностному подходу и компетентностной парадигме образования.

Таким образом, простая схема взаимодействия элементов демонстрирует, что различные виды ИО могут быть сформированы из имеющихся в наличии ресурсов, а также организовано взаимодействие его элементов.

На предыдущем этапе исследования, проведенном с помощью категориального метода «Двухуровневая триадическая дешифровка категории» [3], было научно обосновано, что ресурс – мотивированность – при ИО выступает в единстве трех важнейших условий, на которых базируется любой процесс взаимодействия: уважение, интерес и доверие; взаимодействие и активность, выполняющие роль элементов универсальной схемы взаимодействия, выступают в единстве трех видов: взаимодействие представлено *практическим, интеллектуальным и эвристическим*, а активность выражается в виде *речевой, двигательной и когнитивной* (сочетающей в себе творческую и познавательную активности).

Возможные варианты процессов формирования ИО были исследованы также на предыдущем этапе исследования с помощью категориального метода мутаций [4], а эволюционная последовательность возникновения и развития ИО – с помощью категориального метода «Конечный информационный поток» [2]. Результаты, полученные на предыдущих этапах исследования, легли в основу построения модели взаимодействия элементов ИО (рис. 2). В отличие от простой схемы модель включает субъект и объект. В данном случае субъектом выступает преподаватель, в функции которого входит осуществление управленческих воздействий как на процесс формирования,

развития и функционирования интерактивного обучения, так и на процесс организации познавательной деятельности обучающегося, являющегося частью системы (объект). На развернутой схеме взаимодействия элементов ИО отчетливо прослеживается формирование шести видов ИО, каждый из которых может быть соотнесен с формированием определенного вида познавательной активности (ПА).

Начальный этап создания ИО – формирование речевой ПА в ходе эвристического взаимодействия под действием

интереса и речевой активности. Данный процесс предполагает формирование у обучаемых навыков и умений, которые они будут использовать при осуществлении дальнейшего познания. Познание осуществляется в рамках только речевого взаимодействия, поэтому в ходе его реализации могут быть использованы несложные приемы и формы и самые простые технологии. Формируются однотипные навыки и умения, отвечающие за восприятие собеседника и помогающие входить с ним в речевой контакт.

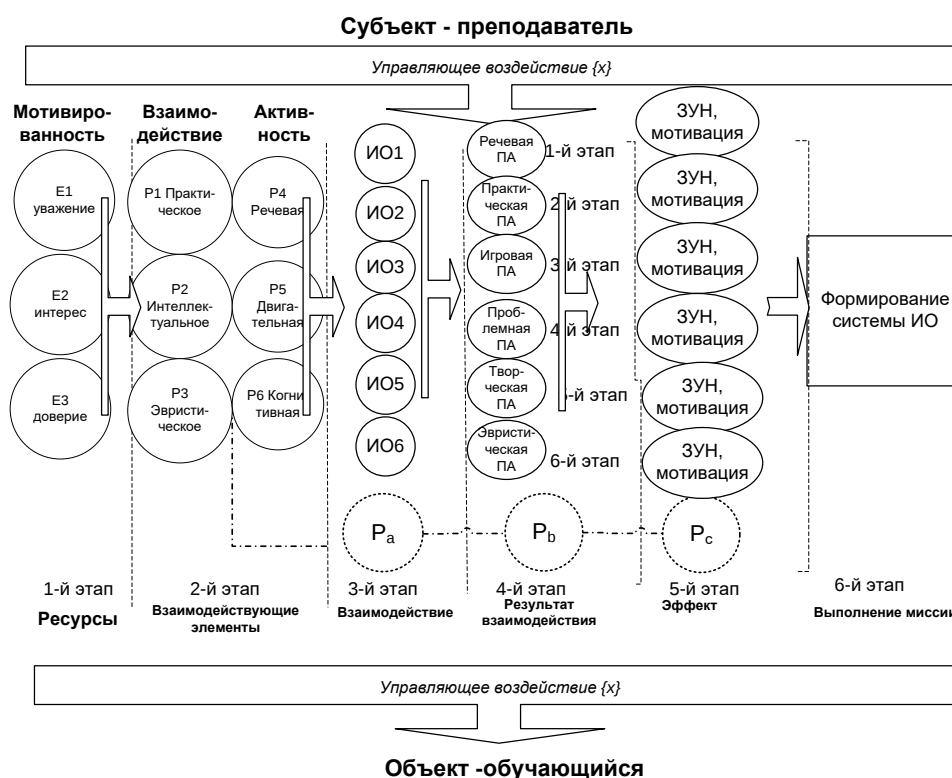


Рис. 2. Модель взаимодействия элементов ИО

На втором этапе происходит формирование практической ПА в ходе практического взаимодействия также в результате действия речевой активности, но к интересу добавляется еще и уважение. Данный процесс вовлекает участников взаимодействия в практическую

деятельность, в ходе выполнения которой, как правило, происходит непосредственное применение полученных ранее навыков и умений, что приводит к обмену опытом, формированию и развитию более продуктивных (разнообразных) навыков и умений.

На третьем этапе также в ходе практического взаимодействия, но уже под действием двигательной активности и в условиях доверия происходит формирование игровой ПА. Результатом данного процесса становится развитие и совершенствование полученных навыков и умений.

На четвертом этапе становится возможным интеллектуальное взаимодействие в условиях взаимного уважения и под действием когнитивной активности, в ходе которого при совместном решении проблемных задач происходит формирование проблемной ПА. В процессе формирования данного компонента будет происходить осмысление накопленного опыта. Это также обуславливает расширение количества участников взаимодействия, усложнение и дифференциацию самого вида ИО и специфики деятельности и, следовательно, сопровождается активным накоплением все больше как предметных ЗУН, так и собственно интерактивных.

На пятом этапе тоже в ходе интеллектуального взаимодействия, но под действием интереса и двигательной активности формируется творческая ПА. Новые навыки и умения вырабатываются в ходе выполнения видов совместной деятельности, требующих творческого мышления. Происходит развитие всех накопленных ранее как предметных, так и интерактивных навыков и умений и приобретается способность их свободного комбинирования с целью самостоятельного (творческого) нахождения решения поставленных познавательных задач различными способами.

Наконец, на шестом, заключительном этапе в ходе эвристического взаимодействия под действием когнитивной активности в условиях доверия происходит формирование эвристической ПА. На данном этапе также приобретаются как способность критически анализировать накопленный опыт, так и внутренняя потребность постоянного совершенствования полученных навыков и умений, и приобретения новых знаний, вследствие чего в ИО включаются эвристические виды взаимодействия.

Полученная модель взаимодействия также отображает шесть этапов управленческих действий, которые выполняет управляющий субъект – преподаватель:

1-й этап – поиск ресурсов – источников формирования ИО (Е1-Е3);

2-й этап – актуализация ресурсов через компоненты (Р1-Р6), которые активно включаются в процесс формирования ИО под действием воли субъекта;

3-й этап – краткосрочное планирование – собственно процесс осуществления того или иного вида совместной деятельности, на котором текущие цели формирования объекта задаются через описание взаимодействия элементов (ИО1 – ИО6);

4-й этап – среднесрочное планирование, на котором прогнозируется результат взаимодействия элементов – формирование видов ПА;

5-й этап – долгосрочное планирование, на котором эффект от формирования объекта выступает как реализация стратегической цели – приобретение новых ЗУН и мотивация двигаться дальше, которые будут новыми на каждом новом этапе взаимодействия;

6-й этап – реализация стратегической цели приводит к выполнению миссии – формирование системы ИО в единстве шести его видов.

Существенным является и тот факт, что активные элементы, полученные на втором этапе, могут включаться на всех последующих этапах и, таким образом, корректировать установленные цели либо влиять на элементы, изменяя их так, чтобы они гармонично встраивались в формируемый объект – соответствующий вид ИО [1, с. 80].

Обсуждение полученных результатов

Оценивая уровень сформированности как предметных, так и интерактивных навыков и умений обучающихся, преподаватель может прийти к выводу о необходимости развития того или иного вида ИО.

Согласно полученной универсальной схеме взаимодействия ИО, а также на основании Программы и Требований по иностранным языкам, в частности русского как иностранного (РКИ) в вузах, полагаем, что для осуществления когнитивно-деятельностного подхода в обучении целью 1-го и 2-го курсов бакалавриата должна быть реализация таких видов ИО, как «речевая ПА», «практическая ПА» и «игровая ПА», на 3-м курсе – ИО «игровая ПА» и ИО «проблемная ПА», на 4-м курсе бакалавриата – ИО «проблемная ПА» и ИО «творческая ПА», а целью обучения в магистратуре – ИО «эвристическая ПА».

Остановимся подробнее на ступени магистратуры и, опираясь на полученные результаты, предложим наше видение модернизации обучения дисциплине

«Практический РКИ» по программе магистратуры для лингвистических специальностей. Согласно требованиям ТРКИ (Тест по русскому языку как иностранному) иностранные студенты, поступающие в магистратуру российских вузов, должны владеть русским языком на уровне В1 и выше. Однако, учитывая, что далеко не все магистранты обучались до этого в России, можно с уверенностью констатировать наличие на первых месяцах обучения языкового и психологического барьера, а также проблем, связанных как с различиями в способах обучения в России и на родине обучаемых, так и в когнитивных особенностях восприятия информации у иностранных студентов. Поэтому, с нашей точки зрения, эффективно будет начать как раз с такого вида ИО, как «речевая ПА». Согласно природе ИО этот вид имеет ключевое значение, потому что происходит знакомство не только с предметом познания – изучаемым языком (в магистратуре – с научным стилем речи), но и знакомство участников процесса познания друг с другом. Именно через устно-речевое познавательное общение в вопросно-ответной форме у преподавателя есть уникальная возможность узнать своих учеников, круг их интересов и предпочтений. С другой стороны, выступая не только примером образцовой речи и источником знаний о культуре и традициях языка, но и как личность, человек должен рассказать о себе. Через эту доверительную беседу на занятиях с первых дней установится атмосфера доверия и взаимного уважения друг к другу, которая впоследствии только усилится и будет способствовать успешной сов-

местной деятельности. Более того, знаниями о своем адресате преподаватель всегда сможет руководствоваться при планировании содержания курса и выборе тематики занятий. Проблемы, связанные с расхождением в способах обучения, могут быть сняты при реализации такого вида ИО, как «практическая ПА» и «игровая ПА». Учитывая, что, как упоминалось выше, в магистратуру студенты поступают с уровнем владения РКИ В1 и выше, то содержанием ИО «практическая ПА» в магистратуре должно быть освоение научного стиля русского языка через совместное прочтение и разбор статей по специальности, овладение знаниями о лексических оборотах и грамматических конструкциях, оформляющих структурные элементы статей, в то время как в ходе реализации ИО «игровая ПА» содержанием будет овладение умениями научного устно-речевого общения (УРО) в форме «игровых» выступлений с презентациями, докладами, дискуссиями по материалам научных статей и т. п. Целью ИО «проблемная ПА» должно стать овладение средствами русского языка для формирования научного аппарата в письменной и устной речи также на материале научных статей по специальности, тогда при переходе к ИО «творческая ПА» (2-й семестр 1-го курса) все накопленные ЗУН будут «работать» на написание собственной ВКР обучаемого и развитие умений УРО в учебной среде (обсуждение темы и содержания работы на консультациях и семинарах, отчетные доклады) и станет стимулом к переходу к ИО «эвристическая ПА» (2-й курс магистратуры) – аккумуляция полученных ЗУН для

написания собственных научных текстов, выступление на реальных конференциях и круглых столах, защита ВКР и желание дальнейшего изучения РКИ с целью профессионального роста.

Полагаем, что интерес и мотивация при реализации такой последовательности и такого содержания будут только увеличиваться, потому что выбранная траектория «от и до» работает на осуществление главной цели – написание и защита ВКР, в то время как последовательная реализация видов ИО, которые будут способствовать осуществлению этой цели, подразумевает использование РКИ в качестве именно средства достижения этой цели, в то время как содержание самого материала (научные статьи по специальности) будет способствовать развитию профессиональной компетенции и придавать всему процессу обучения РКИ междисциплинарный характер.

Заключение

Применение категориального метода «Универсальная схема взаимодействия» при исследовании ИО позволило разработать модель взаимодействия элементов интерактивного обучения. Полученная модель представляет объект исследования как систему взаимосвязанных элементов, четкая иерархическая последовательность элементов которой позволяет, во-первых, обеспечить сформированность объекта на определенном уровне, во-вторых, дать представление о необходимых условиях и факторах, влияющих как на развитие, так и на отбор содержания ИО. Модель взаимодействия элементов ИО позволяет выделить шесть видов ИО и определить их возможные траек-

тории формирования и развития. Каждый вид ИО обосновывает отбор содержания ИО, а также обуславливает привлечение необходимых ресурсов, благодаря чему достигается наибольший эффект при использовании ИО, что способствует его использованию в качестве продуктивного средства оптимизации процесса обучения. В качестве практического примера продемонстрирована работа модели взаимодействия элементов ИО на примере обучения РКИ студентов нелингвистических специальностей в магистратуре, показана зависимость между используемыми элементами ИО, увеличением интереса студентов к процессу познания и, как следствие, накопление потенциала для развития системы ИО.

Полученные результаты могут быть использованы при отборе содержания ИО по разным предметам на разных этапах обучения в вузе, в том числе иностранным языкам и РКИ, что позволит использовать ИО в качестве инструмента когнитивно-деятельностного подхода и компетентностной парадигмы образования.

Теоретическая значимость использования данного метода видится в том, что полученные результаты могут быть использованы при создании научной концепции ИО, базирующейся на качественном описании состава его элементов, их характеристик и механизма функционирования объекта.

Литература

1. Боуш Г. Д., Разумов В. И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях) : учебник. М. : ИНФРА-М, 2020. 227 с. DOI: 10.12737/991914.
2. Васильева А. В. Выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т. 6. № 4. С. 58 – 71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.
3. Васильева А. В. Конструирование дефиниции категории «интерактивное обучение» методом двухуровневой триадической дешифровки категории // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. № 200. С. 101 – 113. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-101-113.
4. Васильева А. В. Формирование понятийного аппарата предметной области интерактивного обучения (в педагогике и методике) // Непрерывное образование: XXI век. 2021. Вып. 1 (33). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6664.
5. Вербицкий А. А. Проблема адекватности понятийного аппарата современного образования // Педагогика. 2017. № 87. С. 3 – 15.
6. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л. : ЛГУ, 1985. 168 с.
7. Коваленко В. И., Соколова О. А., Маматова С. И. Методика и технология интерактивного обучения: проблема классификации и сущностных отличий // Наука. Искусство. Культура. 2018. Вып. 3. № 19. С. 135 – 150.

8. Коротаева Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. М. : Национальный книжный центр, 2016.
9. Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 160 – 164.
10. Мещерякова Е. И. Мотивация к приобретению профессиональных умений с использованием интерактивных методов как педагогическая проблема // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. Т. 18. № 3 (41). 2019. С. 7 – 12. DOI: 10.20310/1810-231X-2019-18-3(41)-7-12.
11. Недолужко О. В. Интеллектуальный капитал организации в категориях универсальной схемы взаимодействия его элементов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 242 – 246.
12. Bagramova N. V., Vasilieva, A. V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Philological Class. 2020. № 1 (59). Pp. 171 – 181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.
13. Fahim M., Seidi A. Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3. Issue 6. Pp. 932 – 937. DOI: 10.4304/TPLS.3.6.932-937
14. Lucero E., Scalante-Morales J. English Language Teacher educator integrational styles: Heterogenety and homogeneity in the ELTE classroom // HOW. 2018. Vol. 25 (1). Pp. 11 – 31. DOI: 10.19183/how.25.1.358.

References

1. Boush G. D., Razumov V. I. Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskix i doktorskix dissertacijax) : uchebnik. M. : INFRA-M, 2020. 227 s. DOI: 10.12737/991914.
2. Vasil`eva A. V. Vy`yavlenie e`volyucionnoj posledovatel`nosti vzniknoveniya i razvitiya interaktivnogo obucheniya // Nauchny`j rezul`tat. Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2020. T. 6. № 4. S. 58 – 71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.
3. Vasil`eva A. V. Konstruirovanie definicii kategorii «interaktivnoe obuchenie» metodom dvuxurovnevoj triadicheskoj deshifrovki kategorii // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. 2021. № 200. S. 101 – 113. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-101-113.
4. Vasil`eva A. V. Formirovanie ponyatijnogo apparata predmetnoj oblasti interaktivnogo obucheniya (v pedagogike i metodike) // Neprery`vnoe obrazovanie: XXI vek. 2021. Vy`p. 1 (33). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6664.
5. Verbiczkiy A. A. Problema adekvatnosti ponyatijnogo apparata sovremennogo obrazovaniya // Pedagogika. 2017. № 87. S. 3 – 15.
6. Emel`yanov Yu. N. Aktivnoe social`no-psixologicheskoe obuchenie. L. : LGU, 1985. 168 s.
7. Kovalenko V. I., Sokolova O. A., Mamatova S. I. Metodika i texnologiya interaktivnogo obucheniya: problema klassifikacii i sushhnostny`x otlichij // Nauka. Iskustvo. Kul`tura. 2018. Vy`p. 3. № 19. S. 135 – 150.

8. Korotaeva E. V. Organizaciya vzaimodejstvij v obrazovatel`nom processe shkoly`. M. : Nacional`ny`j knizhny`j centr, 2016.
9. Kury`sheva I. V. Klassifikaciya interaktivny`x metodov obucheniya v kontekste samorealizacii lichnosti uchashhixsya // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2009. № 112. S. 160 – 164.
10. Meshheryakova E. I. Motivaciya k priobreneniyu professional`ny`x umenij s ispol`zovaniem interaktivny`x metodov kak pedagogicheskaya problema // Psixologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus. T. 18. № 3 (41). 2019. S. 7 – 12. DOI: 10.20310/1810-231X-2019-18-3(41)-7-12.
11. Nedoluzhko O. V. Intellektual`ny`j kapital organizacii v kategoriyax universal`noj sxemy` vzaimodejstviya ego e`lementov // Azimut nauchny`x issledovanij: e`konomika i upravlenie. 2018. T. 7. № 2 (23). S. 242 – 246.
12. Bagramova N. V., Vasilieva, A. V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Philological Class. 2020. № 1 (59). Pp. 171 – 181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.
13. Fahim M., Seidi A. Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3. Issue 6. Pp. 932 – 937. DOI: 10.4304/TPLS.3.6.932-937
14. Lucero E., Scalante-Morales J. English Language Teacher educator integrational styles: Heterogenety and homogeneity in the ELTE classroom // HOW. 2018. Vol. 25 (1). Pp. 11 – 31. DOI: 10.19183/how.25.1.358.

A. V. Vasilieva

**MODEL OF INTERACTION OF INTERACTIVE LEARNING ELEMENTS
(ON THE EXAMPLE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN THE MASTER'S PROGRAM)**

The purpose of the article is to study possible options for the formation and development of types of interactive learning based on the organization of interaction of its elements by attracting the necessary resources. The research methodology consisted of the following methods: the categorical method «Universal scheme of interaction», content analysis of scientific and methodological literature. As a result of the research, a model of interaction of interactive learning elements was formed, representing the object of research as a system, a clear hierarchical sequence of elements of which allows, firstly, to ensure the formation of the object at a certain level, and secondly, to give an idea of the necessary conditions and factors affecting both the development and selection of the content of interactive learning and, consequently, to promote its use as a productive means of optimizing the learning process. As an example of the practical application of the model, one of the possible scenarios for the introduction of interactive teaching Russian as a foreign language in the master's program is described.

Key words: *interactive learning, universal interaction scheme, resource element, result, effect, interaction, cognitive activity, Russian as a foreign language.*

О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

В материалах статьи раскрываются некоторые современные особенности формирования здоровьесберегающей компетенции обучающихся в образовательных организациях МВД России. Рассматривается необходимость укрепления и сохранения здоровья студенческой молодежи с помощью применения компетентного подхода в рамках образовательного процесса. Определены этапы формирования здоровьесберегающей компетенции курсантов. Разработаны компоненты здоровьесберегающей компетенции. На основе разработанных компонентов представлена структурно-содержательная модель формирования здоровьесберегающей компетентности курсантов образовательных организаций МВД России.

***Ключевые слова:** здоровый образ жизни, здоровьесберегающая компетентность, здоровьесберегающая деятельность, компетентностный подход, курсанты образовательных организаций МВД России.*

Проблемы обеспечения здорового образа жизни человека в современном сообществе имеют глобальный характер. К основным причинам, влияющим на снижение качества обеспечения здорового образа жизни, можно отнести негативные факторы социально-экономического и экологического характера, недостаточно эффективная стратегия здравоохранения, а также наличие недостатков в системе образования современной России. При этом важное значение в формировании будущего нашей страны, ее политического, экономического и культурного уровня развития придается созданию благоприятных условий, направленных на развитие молодежи и реализацию ее возможностей.

Анализ отечественных и зарубежных научных источников привел к выводу о

том, что имеется значительный накопленный опыт ведения здорового образа жизни. Рядом авторов обоснованы методики формирования здорового образа жизни, определены основные условия создания здоровьесберегающей образовательной среды, разработаны требования к здоровьесберегающей деятельности, рекомендованы программы укрепления здоровья студенческой молодежи средствами физической активности [2; 4; 6]. В образовательной деятельности различных категорий обучающихся были достигнуты определенные результаты по успешному формированию здоровьесберегающей компетенции.

В ряде научных трудов указывается, что эффективным способом укрепления и сохранения здоровья студенческой молодежи является активное

применение компетентностного подхода в рамках образовательного процесса [5, с. 243]. Под понятием компетентностного подхода следует понимать определенный ряд принципов, позволяющих определять цели образования, способы отбора содержательной части образования, возможности организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. В ходе реализации этих принципов создаются благоприятные условия формирования устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни. Практика применения компетентностного подхода подтверждает факты более эффективного самоопределения личности обучающегося для ведения здорового образа жизни, разнообразия возможностей использования средств и методов, обеспечивающих благополучие индивида в физической и психической сферах. Компетентностный подход, наравне с ключевыми компетенциями, обуславливает совершенствование интересующей нас здоровьесберегающей компетенции.

Под здоровьесберегающей компетенцией следует понимать систему ценностей, взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений и навыков, уровень физического состояния, которые обеспечивают высокий уровень здоровьесберегающей деятельности, признание здоровья важнейшей ценностью человеческого бытия.

Формирование здоровьесберегающей компетенции – это процесс, имеющий цель и определенную структуру. Данный процесс предполагает целенаправленную работу по формированию у человека мотивации к здоровьесберегающей деятельности и систематической

двигательной активности. В ходе работы особое внимание уделяется усвоению теоретических знаний, повышению практических навыков, а также физической подготовленности и функциональных возможностей [Там же, с. 244].

Современная научная литература не располагает в достаточной мере аргументированными сведениями относительно процесса формирования здоровьесберегающей компетенции обучающихся в образовательных организациях МВД России. Для процесса формирования здоровьесберегающей компетенции у рассматриваемой категории обучающихся (курсантов) характерно развитие личностных качеств, специальных знаний, умений и навыков, физической активности, обеспечивающих высокий уровень жизнедеятельности. Эффективное формирование здоровьесберегающей компетенции может происходить лишь в условиях здоровьесберегающей деятельности, которую рассматривают как специфическую форму человеческой активности, что происходит в условиях здорового образа жизни. Поэтому целью исследования была выбрана разработка структурно-содержательной модели формирования здоровьесберегающей компетенции обучающихся в образовательных организациях МВД России. В основу разработанной структурно-содержательной модели положено формирование ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов здоровьесберегающей компетенции курсантов образовательных организаций МВД России.

Изучение специализированных литературных источников по проблеме

здоровья и физического воспитания в системе высшего образования позволило систематизировать базовые понятия по исследуемой проблеме и очертить сущность здоровьесберегающей компетенции курсантов образовательных организаций МВД России [3, с. 22]. Наблюдение за образовательной деятельностью, анализ ее результатов, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент позволили выявить состояния и особенности формирования здоровьесберегающей компетенции курсантов, особенности функционирования структурно-содержательной модели формирования здоровьесберегающей компетенции данной категории обучающихся в процессе физической подготовки.

Структурно-содержательная модель формирования здоровьесберегающей компетенции разработана на основе анализа литературных источников, практики работы образовательных организаций МВД России, а также системного подхода как методологической основы исследования, охватывающей взаимосвязь всех компонентов образовательного процесса при соблюдении определенной цели, задач, принципов, педагогических условий, методов, средств, форм и этапов обучения. В основу структурно-содержательной модели положено формирование мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов здоровьесберегающей компетенции.

К главным педагогическим условиям формирования у курсантов здоровьесберегающей компетенции, которые вошли в структурно-содержательную модель, были отнесены личностно-деятельностный подход, непрерывность

образовательного процесса, ориентация на самовоспитание и саморазвитие, междисциплинарная интеграция, создание атмосферы сотрудничества и взаимообучения.

Здоровьесберегающие компетенции курсантов целесообразно формировать в течение трех этапов – подготовительного, основного и обобщающего.

Первый этап должен включать в себя такие задачи, как формирование мотивационно-ценностного отношения к физической активности путем увеличения значения самостоятельных занятий физическими упражнениями, повышения интереса и мотивации к выполнению физических упражнений и соблюдению здорового образа жизни.

На втором этапе необходимо решение задач по созданию системы знаний, умений и навыков по физической культуре, формирование умения самостоятельного выполнения физических упражнений, построения программ оздоровительной тренировки.

Третий этап предусматривает реализацию задач по использованию сложившихся знаний, умений и навыков в самостоятельной двигательной активности, привлечение, усвоение правил и технологий оздоровительных тренировок, накопление практического опыта выполнения физических упражнений.

Эффективность реализации задач здоровьесберегающей компетенции зависит непосредственно от эффективного педагогического взаимодействия преподавателя и курсантов, что будет способствовать поддержанию обстановки взаимодоверия, высокой эмоциональной активности занятий.

Основные экспериментальные данные были получены в течение 2020/21 учебного года. С началом учебного

года методом случайной выборки были отобраны курсанты из учебных групп факультета подготовки сотрудников полиции и следователей Барнаульского юридического института МВД России. Всего в исследовании приняли участие 400 курсантов I – IV учебных курсов. Отсутствие существенных отличий между учебными группами обусловлено нахождением обучающихся в равных условиях. Антропометрические величины в целом находились в пределах возрастных норм. Показатели физического развития курсантов, обусловленные физиологическими механизмами возрастного периода, практически не были подвержены изменениям.

Проведенные исследования дали основания утверждать, что среднегрупповые показатели физической подготовленности курсантов имеют средний уровень, при этом традиционно с первого до второго курса обучения прослеживается тенденция к повышению физической подготовленности до 16 %. Затем происходит определенная стабилизация результатов со следующим их снижением (до 25 %) на четвертом курсе обучения. Среднегрупповые показатели диастолического и систолического артериального давления курсантов находились в пределах возрастных норм. В то же время фиксировались показатели повышенного артериального систолического давления. Обучающиеся первого курса обучения показали результаты, составляющие 12 %, обучающиеся второго курса – 13,7 %, обучающиеся третьего курса – 9 %, обучающиеся четвертого курса – 15,6 %. Частота сердечных сокращений в пределах 60 – 80 уд./мин. Однако более 30 % от общего числа курсантов имеют тахикардию.

Этот симптом связан с наличием служебно-профессиональных обязанностей, имеющих психофизические нагрузки. Также у 18 % курсантов отмечалась брадикардия. Такое состояние сердечной мышцы было характерно для тренированных спортсменов, входящих в группу спортивного совершенствования Барнаульского юридического института МВД России.

Для включения в структурно-содержательную модель формирования здоровьесберегающей компетентности курсантов образовательных организаций МВД России были отобраны ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты здоровьесберегающей компетенции. Предварительное тестирование и анкетирование курсантов выявили несоответствие в полной мере показателей рассматриваемых компонентов требованиям полноценной здоровьесберегающей деятельности.

Ценностный компонент здоровьесберегающей компетенции предполагает наличие у курсантов устойчивого интереса и мотивации к здоровьесберегающей деятельности, активное отношение к здоровому образу жизни, способность к рефлексии и саморегуляции поведения и эмоциональных состояний. Исследование свидетельствует, что уровень интереса к физической культуре у курсантов образовательных организаций МВД России соответствует среднему показателю. Во время обучения от курса к курсу прослеживается тенденция к снижению интереса у обучающихся. Получение хороших оценок в ходе занятий по физической подготовке – основной мотив любого курсанта. Большая часть курсантов минимизирует свою

двигательную активность и старается ограничиться выполнением только обязательных практических занятий по физической подготовке. По отдельным психологическим показателям наблюдается негативная тенденция развития у курсантов таких состояний, которые могут привести к ухудшению уровня здоровья или представляют ему прямую

угрозу. Так, анализ результатов по шкале фрустрации выявил ряд показателей, представленных в табл. 1.

Методика САН позволила оперативно оценить три основные составляющие функционального психоэмоционального состояния курсантов – самочувствие, активность и настроение. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 1

Уровень фрустрации	Первый курс, %	Второй курс, %	Третий курс, %	Четвертый курс, %
Высокий	45	46,3	32,6	29,6
Средний	48,4	36	33,7	41,4

Таблица 2

Шкала	Положительное состояние, %	Удовлетворительное состояние, %	Неудовлетворительное состояние, %
Самочувствие	29	34	37
Активность	26,8	30,2	43
Настроение	35	39,4	25,6

Когнитивный компонент предполагает сформированность у курсантов системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих отличное состояние здоровья. Результаты анкетирования свидетельствуют о низком уровне теоретической подготовленности курсантов по основным разделам знаний, которые необходимы для формирования достаточного уровня здоровьесберегающей компетенции.

Деятельностный компонент характеризуется систематичностью занятий физическими упражнениями; активностью в здоровьесберегающей деятельности; использованием сформированных знаний, умений, навыков в самостоятельной работе курсантов по физическому воспитанию. Проведенные педагогические наблюдения и опросы курсантов выявили отсутствие система-

тичности самостоятельных занятий физическими упражнениями, а также невысокую активность в здоровьесберегающей деятельности. Деятельностный компонент должен обеспечивать успешное выполнение здоровьесберегающей деятельности на фоне необходимого уровня здоровья и физического состояния, которое является интегрированным признаком жизнедеятельности организма, определяемым физическим развитием, физической подготовленностью, функциональными возможностями организма и состоянием здоровья человека.

Реализация представленной структурно-содержательной модели позволяет ориентировать курсантов не только на освоение содержания программы по физической подготовке, но и решить такие задачи, как:

- повышение мотивации и интереса к занятиям по физической подготовке;
- развитие потребностей, направленных на физическое самосовершенствование;
- выработка социальных установок на ведение здорового образа жизни;
- активное вовлечение в физкультурно-оздоровительную деятельность, проводимую в образовательной организации МВД России;
- формирование понимания роли занятий физическими упражнениями в гармоничном становлении развитой личности;
- повышение теоретической подготовленности в области здоровьесберегающей деятельности;
- стремление к здоровьесберегающей деятельности посредством формирования сознательного использования средств физической культуры;
- повышение общей физической подготовки и развитие важных физических качеств для выполнения профессиональной деятельности.

Вместе с этим структурные компоненты модели позволяют повысить уровень педагогического мастерства преподавателей [1, с. 153]. Это, в свою очередь, определяет их возможности по расширению профессиональной компетентности в здоровьесберегающем обра-

зовании, а также увеличивает результативность использования средств и методов здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе образовательных организаций МВД России.

В заключение следует отметить, что современные реалии пандемии, непосредственно влияющие на ход образовательного процесса, подтверждают необходимость и практическую значимость здоровьесберегающей педагогики в формировании здорового образа жизни студенческой молодежи. Благодаря многообразию подходов и направлений исследований существуют и продолжают совершенствоваться теоретические и методологические основы формирования здоровьесберегающей компетенции обучающихся, в том числе образовательных организаций МВД России. Положительные результаты применения компетентностного подхода, направленного на формирование здоровьесберегающей компетенции у курсантов образовательных организаций МВД России, способствуют выполнению социального заказа общества на подготовку здорового выпускника, который сможет решать профессиональные служебные задачи и применять здоровьесберегающие технологии в своей служебно-профессиональной деятельности.

Литература

1. Гричанов А. С. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей вузов МВД России на основе компетентностного подхода // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 153 – 154.
2. Ефимова Н. В., Никифорова В. А. Здоровьесберегающие технологии как средства оздоровительной работы в экологическом образовательном пространстве классического университета // Совершенствование качества образования : сб. ст. XVIII (XXXIV) Всерос. науч.-метод. конф., Братск, 3 – 5 марта 2021 г. Братск : Брат. гос. ун-т, 2021. С. 377 – 381.

3. Ищук Е., Цесь А. Теоретические и методические основы формирования здоровьесберегающей компетенции студентов высших учебных заведений // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2018. № 4 (44). С. 21 – 28.
4. Никитина Г. А., Кузьмина Г. В., Новикова Л. А. Организация деятельности по здоровому образу жизни студентов в образовательном процессе // Здоровьесберегающие технологии в современном образовании : материалы III Всерос. студен. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 18 – 19 нояб. 2020 г. Екатеринбург : Урал. гос. пед. уни-т, 2020. С. 163 – 166.
5. Пономарев И. Е., Барсуков С. В. Формирование здоровьесберегающих компетенций у студентов вуза на занятиях по физической культуре // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2021. № 1. С. 243 – 247.
6. Fullagar, Simone Post-qualitative Inquiry and the New Materialist Turn: Implications for Sport, Health, and Physical Culture Research, Qualitative Research in Sport, Exercise, and Health, 2017, 9:2. Pp. 247 – 257.

References

1. Grichanov A. S. Sovershenstvovanie pedagogicheskogo masterstva prepodavatelej vuzov MVD Rossii na osnove kompetentnostnogo podxoda // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2015. № 5 (54). S. 153 – 154.
2. Efimova N. V., Nikiforova V. A. Zdorov'esberegayushhie texnologii kak sredstva ozdorovitel'noj raboty v e'kologicheskom obrazovatel'nom prostranstve klassicheskogo universiteta // Sovershenstvovanie kachestva obrazovaniya : sb. st. XVIII (XXXIV) Vseros. nauch.-metod. konf., Bratsk, 03 – 05 marta 2021 g. Bratsk : Brat. gos. un-t, 2021. S. 377 – 381.
3. Ishhuk E., Ces` A. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy` formirovaniya zdorov'esberegayushhej kompetencii studentov vy`sshix uchebny`x zavedenij // Fizichne vixovannya, sport i kul`tura zdorov'ya u suchasnomu suspil'stvi. 2018. № 4 (44). S. 21 – 28.
4. Nikitina G. A., Kuz`mina G. V., Novikova L. A. Organizaciya deyatel`nosti po zdorovomu obrazu zhizni studentov v obrazovatel'nom processe // Zdorov'esberegayushhie texnologii v sovremennom obrazovanii : materialy` III Vseros. studen. nauch.-prakt. konf., Ekaterinburg, 18 – 19 noyab. 2020 g. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. uni-t, 2020. S. 163 – 166.
5. Ponomarev I. E., Barsukov S. V. Formirovanie zdorov'esberegayushhix kompetencij u studentov vuza na zanyatiyah po fizicheskoy kul`ture // Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Ucheny`e zapiski. 2021. № 1. S. 243 – 247.
6. Fullagar, Simone Post-qualitative Inquiry and the New Materialist Turn: Implications for Sport, Health, and Physical Culture Research, Qualitative Research in Sport, Exercise, and Health, 2017, 9:2. Pp. 247 – 257.

A. S. Grichanov

**ON THE NEED TO FORM THE HEALTH-SAVING COMPETENCE OF STUDENTS
IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA**

The materials of the article reveal some modern features of the formation of health-saving competence of students in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The necessity of strengthening and maintaining the health of student youth through the use of a competency-based approach in the framework of the educational process is considered. The stages of formation of health-saving competence of cadets are determined. The components of health-saving competence have been developed. Based on the developed components, a structural-content model of the formation of health-saving competence of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is presented.

Key words: *healthy lifestyle, healthy-saving competence, healthy-saving activity, competent approach, cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.*

УДК 378.1

С. Ю. Егорихина, А. С. Кельсина

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
МАГИСТРАТУРЫ И АСПИРАНТУРЫ
(НА ПРИМЕРЕ ВОЛОГОДСКОГО НАУЧНОГО ЦЕНТРА РАН)**

Проблема развития учебной мотивации обучающихся актуальна на всех этапах получения высшего образования, в том числе в магистратуре и аспирантуре. Мотивация – движущая сила учебной деятельности и основа успешности обучающихся, поэтому управление мотивацией, развитие внутренних мотивов обучающихся являются важной задачей организации профессионального образования, позволяющей обеспечить его эффективность и результативность.

В статье рассмотрены основные направления работы по развитию учебной мотивации, способствующие саморазвитию и профессиональному становлению обучающихся магистратуры и аспирантуры Вологодского научного центра РАН. Практическая значимость работы заключается в анализе и обобщении опыта, который будет полезен преподавателям и руководителям научных организаций при совершенствовании процесса подготовки высококвалифицированных специалистов по программам высшего образования в соответствии с ФГОС ВО.

Ключевые слова: *мотивация, учебная мотивация, направления развития мотивации, образовательные технологии.*

Современный рынок труда предъявляет все новые требования к выпускнику высшей школы, тем самым предопределяя совершенствование и перестройку образовательного процесса. Будущий специалист должен не только владеть прочными знаниями, умениями, навыками и необходимыми компетенциями, но заниматься самообразованием, стремиться постоянно повышать уровень профессиональной подготовки. Движущая сила такого поведения и деятельности человека – мотивация. Учебная мотивация относится к числу профессионально значимых личностных характеристик и служит показателем и критерием успешности получения и усвоения полученных знаний [6, с. 25]. А сформированные мотивы учения обеспечивают эффективность не только учебной, но и профессиональной деятельности.

Исследователи отмечают зависимость учебной мотивации от определенной иерархии мотивов, среди которых доминируют либо внутренние мотивы, связанные с содержанием и выполнением этой деятельности, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью личности занять определенную социальную позицию. Так и влияние познавательной потребности одновременно с высокой потребностью в достижениях на успехи в учебе [3; 5; 8; 12].

Актуальность проблемы развития учебной мотивации также обусловлена присутствием «мотивационного кризиса» у российской молодежи. Как показывает практика, в современных условиях у студентов начинают преобладать внешние мотивы, учебная деятельность носит формальный характер,

она направлена не на получение новых знаний и ориентацию на будущую профессию, а на сдачу зачетов и экзаменов. При этом у некоторых студентов нет желания работать с дополнительной литературой, отсутствуют самостоятельность при постановке и достижении учебных целей, самоконтроль, желание проходить практику и стажировку в реальных условиях и т. д. [14, с. 908 – 911]. В связи с этим одной из задач образовательного процесса высшей школы должно стать развитие внутренней мотивации к учебной деятельности. Так, внутренняя мотивация способствует получению удовольствия от процесса обучения, вызывает интерес, позитивно влияет на личность, ее познавательные особенности, а следовательно, на успешность и эффективность обучения.

Вопросами формирования учебной мотивации занимались отечественные психологи и педагоги (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. А. Климов, Н. Ф. Талызина, Э. Ф. Зеер, Е. П. Ильин и др.) и зарубежные (Дж. Атkinson, Р. Дж. Влодковски, М. Б. Гинзберг, Дж. Гилфорд, К. Б. Мадсен, А. Маслоу, Х. Мюррей, Х. Хекхаузен). Исследователи отмечают, что мотивация формируется в процессе жизни человека, оказывая влияние на структуру личности и определяя профессиональную направленность личности на определенный вид деятельности. Таким образом, учебная мотивация напрямую связана с профессиональной, которая выступает внутренней движущей силой развития профессиональных качеств и личности [2, с. 7 – 9].

Учебная мотивация у студентов достигает своего максимума тогда, когда

побуждением к учению выступает не внешний «стимул-мотив», а личностный познавательный интерес [14]. Поэтому преподаватель должен использовать изучаемый теоретический материал для решения практических задач и подчеркивать необходимость данных знаний в будущем. Тогда обучающиеся будут чувствовать себя заинтересованными и соответственно их мотивация будет возрастать [15; 16]. Таким образом, повышение качества подготовки, профессиональное становление и успешность обучения будущего специалиста напрямую зависят от сформированности учебной мотивации.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в основном исследования посвящены мотивам поступления абитуриентов или студентов (бакалавров, магистрантов и аспирантов) высших учебных заведений. Вопросы развития мотивации, в том числе учебной, обучающихся магистратуры и аспирантуры научных организаций изучены недостаточно. Возможно, это связано с тем, что в вузах обучается большая часть общей численности магистрантов и аспирантов, а научные организации получили возможность осуществлять образовательную деятельность по программам магистратуры только с 2013 года. Это дало возможность проводить исследования, направленные на совершенствование и повышение эффективности образовательного процесса и в магистратуре. Следовательно, одна из важных задач – изучение динамики изменения учебной мотивации, факторов, ее определяющих, что позволит не только обозначить направления работы, стимулирую-

щие положительную внутреннюю мотивацию обучающихся к учебной и научной деятельности, но и будет способствовать решению задач, связанных с воспроизводством научных кадров, закреплением молодых ученых в науке.

Исследование учебной мотивации обучающихся первого курса магистратуры и аспирантуры Вологодского научного центра РАН (далее – ВолНЦ РАН) показало недостаточно высокий уровень ее развития. Было выявлено, что на первом месте стоят профессиональные мотивы (получение перспектив личностного и профессионального роста), а учебно-познавательные мотивы находятся лишь на четвертом месте [6, с. 37]. Полученные данные определили необходимость выделения основных направлений работы по усилению и развитию внутренней учебной мотивации обучающихся 1-го курса ВолНЦ РАН в процессе реализации комплексного подхода в подготовке квалифицированных специалистов в научной организации.

Первое направление работы связано с процессом организации образовательной деятельности в магистратуре и аспирантуре ВолНЦ РАН, второе – с возможностью коррекции уровня личной мотивации обучающихся в процессе психолого-педагогического сопровождения, третье – с вовлечением обучающихся во внеучебную деятельность.

Рассмотрим каждое из направлений работы подробнее.

Теоретический обзор научной литературы показал, что образовательная система, образовательное учреждение, организация образовательного процесса, субъектные особенности обучающегося

и педагога, специфика учебного предмета – это факторы, оказывающие непосредственное влияние на учебную мотивацию [1; 4; 7; 11]. Образовательный процесс в высшей школе, организованный правильно, способствует усилению внутренней мотивации обучающихся, развитию их интересов в сфере профессиональной и научной деятельности. Для этого, на наш взгляд, необходима и разработка новых образовательных программ с учетом профстандартов, мнения работодателей, современных научных достижений; и совершенствование подходов к организации и проведению лекций, семинаров, практики; и активное внедрение инновационных образовательных технологий, методов, форм и средств обучения в учебный процесс.

Следует отметить, что по всем преподаваемым дисциплинам в магистратуре и аспирантуре ВолНЦ РАН в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования разработаны рабочие программы, где отражены цели, задачи, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса. Раскрыты тематика, содержание лекций и семинарских занятий, разработаны фонды оценочных средств, а также имеются учебно-методические пособия, тестовые материалы и задания для текущего и итогового контроля знаний обучающихся, методические указания по дисциплинам.

Анализ рабочих программ показал, что преподаватели в своей деятельности наряду с традиционными применяют инновационные технологии, методы, формы и средства обучения при проведении лекционных и семинарских занятий. Так, с целью создания условий, способствующих мотивации обучающихся к самостоятельному, творческому освоению учебного материала, активизации познавательной деятельности, развития практических навыков в процессе решения задач в ходе изучения дисциплин используются технологии контекстного, программированного обучения и методы активного обучения (дискуссии, деловые игры, кейс-метод, проекты, тренинг и др.). Использование таких технологий позволяет развивать необходимые компетенции, проявлять лидерские качества, умение ставить задачи, принимать решения, отстаивать свою точку зрения, тем самым развивать мотивацию (табл. 1).

Немаловажное значение уделяется самостоятельной работе обучающихся. В рабочих программах определены формы организации, контроля и оценивания самостоятельной работы. Как отмечают преподаватели, хорошо спланированная самостоятельная работа способствует развитию навыков, связанных с четкой постановкой целей, решением задач, планированием, организацией деятельности, общения и работы в команде, без которых невозможно соответствовать требованиям современного рынка труда.

Образовательные технологии, используемые в образовательном процессе
в магистратуре и аспирантуре ВолНЦ РАН

Наименование дисциплины	Образовательные технологии
Философские проблемы науки и техники / История и философия науки	Информационная лекция, лекция-дискуссия, контрольная работа, круглый стол, дискуссии, диспуты, дебаты, исследовательские проекты, мозговой штурм и т. д.
Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации / Иностранный язык в сфере научной коммуникации	Ролевая игра, рассмотрение и анализ ситуаций, применение методов успешной научной коммуникации, просмотр и анализ лекций ведущих зарубежных ученых по экономической тематике. Межнациональная и межличностная коммуникация на английском / немецком языке, подбор лексических единиц для повышения эффективности общения. Кейс-метод (при анализе способов подачи и передачи информации), презентации результатов диссертационных исследований, дискуссии и т. д.
Этика и культура управления, Деловые коммуникации в профессиональной деятельности	Информационная лекция, дискуссия, кейс-метод, анализ качественных ситуаций, практические упражнения, деловые и социально-ролевые игры, тренинги, работа в команде, встречи и круглые столы с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов
Эконометрика (продвинутый уровень)	Компьютерная визуализация учебной информации в различных формах; использование компьютерных обучающих программ (по всем темам курса в часы самостоятельной работы); исследовательский метод на основе поисковой деятельности обучающихся через решение практических задач
Региональная экономика	Информационная лекция, лекция-дискуссия, круглый стол, коллоквиум, контрольная работа, дискуссия, защита проектов по социально-экономическому развитию региона, деловая игра, решение качественных ситуаций, защита курсовых работ и др.
Педагогика высшей школы / Психология и педагогика высшей школы	Лекция-визуализация, деловая и ролевая игра, разбор конкретных педагогических и психологических ситуаций, кейс-задачи, тестирование, круглый стол, дискуссия, защита проекта (разработка рабочей программы, лекции, семинарского занятия, тестов), психологические тренинги

Важную роль играют обучение и самосовершенствование профессорско-преподавательского состава. На регулярной основе для преподавателей магистратуры и аспирантуры ВолНЦ РАН проводятся курсы повышения квалификации, научные и обучающие семинары, что способствует развитию их профессиональных компетенций, рас-

ширению теоретических и практических знаний при внедрении и использовании современных инновационных технологий, методов, форм, средств обучения. За период с 2018 г. по 2020 г. преподаватели приняли участие в 16 мероприятиях, организованных и проводимых как ВолНЦ РАН, так и внешними организациями (табл. 2).

Формы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава
ВолНЦ РАН

№ п/п	Форма проведения	Тематика
1	Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации	Нормативное и методическое обеспечение программ аспирантуры и магистратуры
		Преподаватель высшего образования: цифровые компетенции и инновационные технологии обучения
2	Программа повышения квалификации	Инновационные технологии обучения в высшем образовании: онлайн-обучение, использование электронной информационно-образовательной среды и искусственного интеллекта
		Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры
3	Научный семинар-дискуссия	Состояние и проблемы развития российской аспирантуры на современном этапе
		Задачи и перспективы внедрения смарт-технологий в образовательный процесс
		Магистратура в системе высшего образования Вологодской области: проблемы и перспективы
		Перспективы внедрения смарт-технологий в образовательный процесс
		Цифровизация общества
		Мотивация обучающихся магистратуры и аспирантуры ВолНЦ РАН
		Оценка возможностей внедрения передовых смарт-технологий в практику российского образования
4	Обучающий семинар	«Парадоксы» цифрового развития российского образования
		Создание электронных учебных курсов в системе «Электронная информационно-образовательная среда ВолНЦ РАН»
		Проектная деятельность в образовательном процессе
		Создание элемента «Тест» в учебном курсе в системе «Информационно-образовательная среда ВолНЦ РАН» на платформе MOODLE
		Мониторинг учебного процесса в информационно-образовательной среде ВолНЦ РАН

На наш взгляд, такой процесс организации и осуществления образовательной деятельности позволяет создавать атмосферу сотрудничества, способствует активному взаимодействию обучающихся друг с другом и с преподавателями, обеспечивая субъект-субъектные отношения, что ведет к успешному выполнению различных видов деятельности, а следовательно, к повышению учебной мотивации.

Следующее направление развития мотивации к обучению – это психолого-педагогического сопровождение, направленное на формирование благоприятных психолого-педагогических условий для успешного совмещения учебной и профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение в ВолНЦ РАН – это неотъемлемая часть комплексного подхода в

подготовке обучающихся, которое осуществляется на всех ступенях образования, содействуя созданию положительной учебной мотивации и профессиональному становлению. Полный цикл и основные направления деятельности отражены в модели психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности в ВолНЦ РАН, которая разработана и апробирована психологами центра (см. рисунок) [9]. В рамках каждого из направлений исходя из потребностей обучающихся применяются

разнообразные формы и методы работы (развивающие занятия, деловые игры, психологическое тестирование, мониторинг, опрос, тренинги, групповые и индивидуальные занятия, научно-методические семинары и т. д.). Приоритетами в деятельности выступают социально-психологический комфорт, личностное, интеллектуальное и профессиональное развитие, психологическое здоровье участников образовательного процесса [10; 13, с. 52].



Модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ВолНЦ РАН

Психолого-педагогическое сопровождение магистрантов и аспирантов начинается с первых дней обучения в ВолНЦ РАН с адаптации к обучающей и

профессиональной среде в научной организации, так как большинство из них совмещают обучение и работу в ВолНЦ РАН. Для этого разработана система

мероприятий, позволяющая ускорить процесс адаптации к условиям деятельности, к коллективу и будущей профессии [10].

В первый месяц наряду с учебными проводятся занятия на создание атмосферы сотрудничества, настроя на продуктивную деятельность, формирование практических навыков взаимодействия в группе, планирования и постановки целей, умения вести дискуссию, преодоление страха публичного выступления, а также диагностика индивидуально-психологических особенностей. Структура занятий включает в себя теоретическую часть и практический блок (просмотр информационного фильма, игровые упражнения, творческие задания, элементы деловой игры и активного тренинга). По отзывам обучающихся, такие мероприятия способствуют успешной и быстрой адаптации к новым условиям труда и обучения, что положительно влияет на результаты не только учебной, но и профессиональной деятельности.

Далее в течение учебного года проводятся обучающие и развивающие занятия, направленные на развитие личностного потенциала обучающихся, создание благоприятных условий обучения и хорошего психологического климата в коллективе. Тематика таких мероприятий разнообразна: «Мы – одна команда!», «Целеполагание как залог эффективной деятельности», «Коллаж мечты – техника работы с целями», «Преодоление эмоционального истощения», «Эмоциональный интеллект», «Подготовка к публичному выступлению», «Секреты убедительной речи», «Коммуникация. Полилог. Переговоры», «Time Management: как все успеть!», «Установка на успех», «Как

стать лидером», «Я – руководитель? Осознание своего потенциала» и т. п.

Как отмечают специалисты-психологи, данные формы работы направлены на познание собственного «я», своих индивидуальных особенностей, а также необходимы для формирования навыков самоанализа и самосовершенствования. Игровые формы и тренинги способствуют развитию профессионально значимых качеств личности, саморазвитию, интеллектуальному и профессиональному становлению обучающихся, созданию психологического комфорта в учебных и рабочих коллективах.

Третье направление работы по развитию учебной мотивации – привлечение обучающихся магистратуры и аспирантуры к участию во внеучебных мероприятиях, регулярно проводимых в ВолНЦ РАН. Это не только научные мероприятия (конкурсы научных работ, конференции, семинары, круглые столы, лекции с участием авторитетных отечественных и зарубежных ученых), но и стажировки, экскурсии на предприятия и в организации, различные культурно-массовые и спортивные мероприятия.

Ежегодно с 2000 г. проводятся конкурс научно-исследовательских работ и научно-практическая конференция «Молодые ученые – экономике региона», с 2016 г. – Международная научно-практическая интернет-конференция «Проблемы экономического роста и устойчивого развития территорий» и Международная научно-практическая интернет-конференция «Глобальные вызовы и региональное развитие в зеркале социологических измерений», а с 2017 г. – Международная

научная интернет-конференция «Проблемы и перспективы развития научно-технологического пространства».

Регулярно для обучающихся организуются научные и творческие семинары, публичные лекции с участием как российских, так и зарубежных ученых в области экономики, представителей законодательной и исполнительной власти Вологодской области, малого и среднего бизнеса, специалистов учреждений и предприятий региона.

С 2011 г. ежемесячно проходит «Час магистранта и аспиранта», на котором обучающимся представляется актуальная информация, касающаяся учебного процесса, организуются встречи с научными сотрудниками по поводу подготовки научных статей, защиты диссертаций, участия в конференциях и т. д. Также обсуждаются новости экономической жизни страны и региона, новые исследования по темам диссертационных работ.

Стажировки и экскурсии проводятся в государственных, научных учреждениях Вологодской области и других регионах Российской Федерации, в ходе которых обучающиеся знакомятся со структурой, основными задачами, функциями учреждений и организаций, приобретают навыки работы с документами, участвуют в подготовке проектов, аналитических материалов, принимают участие в совещаниях, деловых встречах, а также имеют возможность овладеть практическими трудовыми навыками, увидеть особенности работы, могут оценить себя в новых трудовых условиях.

Культурные мероприятия с обучающимися включают коллективные походы в кино, музеи, театры, экскурсии.

Ежегодно проходит Посвящение в магистранты и аспиранты, на котором обучающиеся старших курсов, выпускники и сотрудники ВолНЦ РАН, проводя шуточную процедуру принятия в ряды обучающихся, поздравляют первокурсников.

Для поддержания здорового образа жизни организована работа фитнес- и тренажерного залов, кабинета здоровья, находящихся на территории ВолНЦ РАН, коллективное катание на коньках, лыжах, велопробеги.

Проводимые внеучебные мероприятия, на наш взгляд, способствуют развитию личностных, профессиональных качеств и необходимых компетенций обучающихся, расширяют кругозор, позволяют быть в курсе меняющихся событий. Участие в указанных мероприятиях позволяет сплотить обучающихся, снять эмоциональное напряжение, не допуская профессионального выгорания, оказывая положительное влияние на микроклимат в коллективе.

Реализация данных направлений работы будет способствовать не только усилению учебной мотивации, всестороннему развитию личности обучающихся, но и совершенствованию процесса подготовки будущих специалистов для образования и науки. Требуется комплексный подход к организации учебной и внеучебной деятельности, особенностями которого являются непрерывное образование, использование инновационных форм и методов обучения, связь теории с практикой, повышение эффективности образовательной деятельности.

Таким образом, при осуществлении образовательного процесса в магистратуре и аспирантуре преподавателям

научных организаций необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

- разрабатывать образовательные программы не только в соответствии с требованиями ФГОС ВО и профстандартов, но и обязательно с учетом требований современного рынка труда региона;
- совершенствовать подходы к организации образовательного процесса,

т. е. наряду с традиционными внедрять инновационные образовательные технологии и активные методы обучения;

- находить пути повышения эффективности управления профессиональным развитием обучающихся, например в процессе психолого-педагогического сопровождения и внеучебной деятельности.

Литература

1. Алтунина И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения : учеб. пособие. М., 2006. 144 с.
2. Антипова Л. А. Исследование учебной мотивации у студентов фармацевтического факультета медицинского института // Успехи современной науки, 2017. Т. 1. № 1. С. 7 – 9.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2009. 398 с.
4. Формирование учебной мотивации студентов в условиях повышения качества многоуровневого высшего образования / В. А. Гижов [и др.] // Высшее образование сегодня. 2017. № 3. С. 14 – 16.
5. Дворецкая Т. А., Ахмадиева Л. Р. Динамика направленности учебной мотивации у студентов разных курсов в течение учебного года // Профессиональное образование в современном мире. 2018. № 8 (2). С. 1924 – 1933.
6. Егорихина С. Ю. Исследование мотивации обучающихся магистратуры и аспирантуры научной организации [Электронный ресурс] // Пензенский психологический вестник. 2020. № 1 (14). С. 25 – 41. URL: <http://www.psychology-news.ru/2020/1-3> (дата обращения: 10.10.2020). DOI: 10.17689/psy-2020.1.3.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. М. : Логос, 2003. 384 с.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2011. 508 с.
9. Кулакова А. Б. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: практический опыт работы [Электронный ресурс] // Социальное пространство. 2017. № 5 (12). URL: <http://socialarea-journal.ru/article/2442/full> (дата обращения: 25.10.2021).
10. Кулакова А. Б., Фомина Ж. В. Вопросы психологического сопровождения обучающихся в аспирантуре в контексте развития интеллектуального потенциала территорий [Электронный ресурс] // Вопросы территориального развития. 2015. № 4 (24). URL: <http://vtr.isert-ran.ru/article/1496> (дата обращения: 25.10.2021).
11. Леванова А. Е., Урайская И. Н. Формирование у студентов мотивации к обучению // Professional Education in Russia and Abroad. 2013. № 3 (11). С. 121 – 125.
12. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1984.

13. Научно-образовательный центр ИСЭРТ РАН: 10 лет. От идеи до реализации : в 2 кн. / В. А. Ильин [и др.]. Вологда : ИСЭРТ РАН, 2013. Кн. 2: Подсистема послевузовского образования. С. 52.
14. Шпильберг С. А. Особенности формирования мотивации к учебной деятельности студентов первого курса различных направлений обучения вуза [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 23 (103). С. 908 – 911. URL: <https://moluch.ru/archive/103/23705/> (дата обращения: 17.10.2021).
15. Ginsberg M. B., Wlodkowski R. J. Professional Learning to Promote Motivation and Academic Performance among Diverse Adults / In D. Bamford-Reese, B. Doyle, B. Klein-Collins, and J. Wertheim (eds.), CAEL FORUM and NEWS: Learning Never Ends. November, 2009. Pp. 23 – 32.
16. Wlodkowski R. J., Ginsberg M. B. Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults, 2017: John Wiley & Sons Limited: 4th Edition. 512 p.

References

1. Altunina I. R. Motivny` i motivaciya social`nogo povedeniya : ucheb. posobie. M., 2006. 144 s.
2. Antipova L. A. Issledovanie uchebnoj motivacii u studentov farmacevticheskogo fakul'teta medicinskogo instituta // Uspexi sovremennoj nauki, 2017. T. 1. № 1. S. 7 – 9.
3. Bozhovich L. I. Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 2009. 398 s.
4. Formirovanie uchebnoj motivacii studentov v usloviyax povыsheniya kachestva mnogourovnevnogo vy`sshego obrazovaniya / V. A. Gizhov [i dr.] // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2017. № 3. S. 14 – 16.
5. Dvoreczkaya T. A., Axmadieva L. R. Dinamika napravlenosti uchebnoj motivacii u studentov razny`x kursov v techenie uchebnogo goda // Professional`noe obrazovanie v sovremennom mire. 2018. № 8 (2). S. 1924 – 1933.
6. Egorixina S. Yu. Issledovanie motivacii obuchayushhixsya magistratury` i aspirantury` nauchnoj organizacii [E`lektronny`j resurs] // Penzenskij psixologicheskij vestnik. 2020. № 1 (14). S. 25 – 41. URL: <http://www.psychology-news.ru/2020/1-3> (data obrashheniya: 10.10.2020). DOI: 10.17689/psy-2020.1.3.
7. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psixologiya : ucheb. dlya vuzov. M. : Logos, 2003. 384 s.
8. Il`in E. P. Motivaciya i motivny`. SPb. : Piter, 2011. 508 s.
9. Kulakova A. B. Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel`nogo processa: prakticheskij opyt` raboty` [E`lektronny`j resurs] // Social`noe prostranstvo. 2017. № 5 (12). URL: <http://socialarea-journal.ru/article/2442/full> (data obrashheniya: 25.10.2021).
10. Kulakova A. B., Fomina Zh. V. Voprosy` psixologicheskogo soprovozhdeniya obuchayushhixsya v aspiranture v kontekste razvitiya intellektual`nogo potenciala territorij [E`lektronny`j resurs] // Voprosy` territorial`nogo razvitiya. 2015. № 4 (24). URL: <http://vtr.isert-ran.ru/article/1496> (data obrashheniya: 25.10.2021).

11. Levanova A. E., Urajskaya I. N. Formirovanie u studentov motivacii k obucheniyu // Professional Education in Russia and Abroad. 2013. № 3 (11). S. 121 – 125.
12. Orlov Yu. M. Potrebnostno-motivacionny`e faktory` e`ffektivnosti uchebnoj deyatel`nosti studentov vuza : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk. M., 1984.
13. Nauchno-obrazovatel`ny`j centr ISE`RT RAN: 10 let. Ot idei do realizacii : v 2 kn. / V. A. Il`in [i dr.]. Vologda : ISE`RT RAN, 2013. Kn. 2: Podсистема poslevuzovskogo obrazovaniya. S. 52.
14. Shpil`berg S. A. Osobennosti formirovaniya motivacii k uchebnoj deyatel`nosti studentov pervogo kursa razlichny`x napravlenij obucheniya vuza [E`lektronny`j resurs] // Molodoj ucheny`j. 2015. № 23 (103). S. 908 – 911. URL: <https://moluch.ru/archive/103/23705/> (data obrashheniya: 17.10.2021).
15. Ginsberg M. B., Wlodkowski R. J. Professional Learning to Promote Motivation and Academic Performance among Diverse Adults / In D. Bamford-Reese, B. Doyle, B. Klein-Collins, and J. Wertheim (eds.), CAEL FORUM and NEWS: Learning Never Ends. November, 2009. Pp. 23 – 32.
16. Wlodkowski R. J., Ginsberg M. B. Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching

S. Yu. Egorikhina, A. S. Kelsina

**DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF GRADUATE
AND POSTGRADUATE STUDENTS (IN THE VOLOGDA RESEARCH CENTER
OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES)**

The problem of developing educational motivation is relevant at all stages of obtaining higher education. On the one hand, motivation is a driving force behind any activity, including educational, and on the other hand, motivation management allows you to manage this activity, ensuring its effectiveness and efficiency. The basis for the successful educational activity of students is a high level of motivation for it, therefore, one of the tasks of organizing professional education is the development of internal motives of students.

The article discusses the main directions of work on the development of educational motivation, which contribute to the self-development and professional formation of graduate and postgraduate students of the Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. The practical significance of the research is the analysis and generalization of experience that will be useful for professors and managers of scientific organizations in improving the process of training of highly qualified specialists in higher education programs in accordance with the Federal State Educational Standard of Higher Education.

Key words: *motivation, educational motivation, directions of motivation development, educational technologies.*

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена обзору ряда инновационных методик преподавания русского языка как иностранного, а именно таким как: проектная деятельность, в особенности формат представления презентаций PechaKucha, модель «Перевернутый класс», тематические занятия «Case Study», дистанционный формат обучения и языковые мобильные приложения. Дается обоснование важности предмета русского языка как иностранного в условиях глобализирующегося мира, а также необходимости модернизации образовательного процесса. Раскрываются преимущества указанных инновационных методов преподавания. В результате автор приходит к обоснованному выводу о том, что современный урок не может обойтись без технологических решений в сфере образования и что от этого напрямую зависит его эффективность в условиях активного взаимодействия культур и растущей информационной составляющей всех мировых процессов.

Ключевые слова: инновационные методики преподавания, русский язык как иностранный, информационные технологии, проектная деятельность, PechaKucha, Перевернутый класс, Case Study, дистанционный формат обучения, языковые мобильные приложения.

В связи с растущей глобализацией, активным межкультурным взаимодействием, развитием экономических и политических связей между странами и народами повышается важность изучения иностранных языков для каждого образованного человека, являющегося по сути основой и носителем этого мирового процесса. При этом интерес к русскому языку, занимающему, по данным, представленным Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина на 2020 год¹ со ссылкой на сайт <https://www.ethnologue.com/>, восьмое место в мире по количеству говорящих (258 млн человек), продолжает

расти, поскольку Россия является одной из самых влиятельных стран на политической арене и продолжает занимать важные позиции на мировом рынке.

Изучение русского языка при всей его важности представляет большую трудность для неносителей в связи с особенностями грамматического строя, унаследованного от старославянских языков и выраженного в большом количестве правил и исключений из них. Вследствие этого русский язык является одним из самых трудных для изучения иностранцами и, следовательно, создаёт определенный вызов для преподавателя русского как иностранного.

¹ Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-

Индекс) / сост. А. Л. Арефьев [и др.] ; под ред. М. А. Осадчего. М. : Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2020. 34 с. [2].

От него требуется высокая степень мастерства, владение эффективными методиками передачи знаний, использование актуальных учебно-методических комплексов.

Для того чтобы оптимизировать учебный процесс, рационализировать образовательную деятельность, раскрыть индивидуальные возможности студента, его интеллектуальный и творческий потенциал и сделать обучение более эффективным, разнообразным и увлекательным, постоянно разрабатываются новые методики преподавания русского языка как иностранного, которые призваны облегчить и ускорить его изучение [5]. В настоящей статье мы хотим рассмотреть несколько методик, требующих применения информационных технологий, заслуживающих, на наш взгляд, особого внимания, а именно создание и представление проектов и презентаций, в особенности в формате PechaKucha, обучение по модели «Перевернутый класс», языковые мобильные приложения, проведение уроков в дистанционном формате, коммуникативные способы с использованием мультимедиа, тематические занятия «Case Study», проведение виртуальных экскурсий [3].

Стоит отметить, что далеко не все педагоги считают нужным модернизировать и улучшать процесс обучения, доводя его до уровня, отвечающего современным требованиям. Под такими требованиями мы понимаем доступность, наглядность, запоминаемость, интерактивность, персонификацию [4]. Многие предпочитают следовать старым методикам с опорой на готовые программы и учебно-методические пособия. Причиной этой косности часто

является привычка, выраженная в нежелании менять сложившийся стиль работы, повышать свою квалификацию в области методики преподавания, убежденность в априорной эффективности методов, проверенных временем. При этом всё более очевидным становится тот факт, что растущие требования к преподавателю создают конкурентную среду, в которой первенство все чаще отдается профессионалам, использующим новые, оригинальные методы работы, что приводит нас к выводу об актуальности темы инновационных технологий и методов преподавания русского языка как иностранного.

В XXI веке ценятся специалисты, обладающие высоким интеллектом, целеустремленные и способные развиваться и обучаться самостоятельно. Профессионалами в своей сфере считаются те люди, которые не только могут эффективно выполнять свои обязанности, применять полученные знания и умения во время обучения на практике, но и владеют несколькими иностранными языками, умеют пользоваться современными технологиями, обладают ценностными ориентациями, уверены в себе, быстро адаптируются к постоянно меняющимся обстоятельствам, могут находить общий язык с окружающими и готовы к межкультурному взаимодействию. Именно поэтому в наше время преподавание русского языка как иностранного претерпевает изменения, становясь более качественным и эффективным. Теперь педагогам важно применять лично-ориентированный подход к обучению иностранных студентов, используя различные инновационные методики.

Одна из таких методик – проектная деятельность, которая представляет собой специально организованный учителями РКИ с учетом индивидуальных возможностей и способностей иностранцев и самостоятельно выполняемый этими студентами комплекс тех или иных заданий для решения определенной проблемы. Для достижения поставленной цели учащиеся проводят исследования, эксперименты, опросы, систематизацию и анализ полученных данных, развивая при этом свою креативность, внимательность и способность работать в команде или же самостоятельно. Так они могут реализовывать свои идеи как в одиночку, так и в парах или группах.

Стоит заметить, что существуют различные типы проектных работ, среди которых выделяют игровые, информационно-поисковые, творческие и прочие, а также их виды: спортивные, исторические, естественно-научные и др. Каждый из типов может быть представлен в формате презентации, сделанной в программе Power Point и на сайте или в приложении Canva, информационной брошюры, буклета, короткого или длинного фильма, реферата, макета.

Благодаря проектной деятельности иностранцы получают возможность общаться на русском языке, практикуя устную речь и тренируя умение коммуницировать и поддерживать диалог с одноклассниками, использовать язык для поиска информации, развивая навыки чтения и пополняя словарный запас, совершенствовать аналитические способности и раскрывать свой творческий потенциал. Также у них возникает мотивация к дальнейшему и

более усердному изучению языка, более глубокому и подробному ознакомлению с русской историей и народом России. Вследствие этого полученный на занятиях РКИ материал будет лучше усваиваться студентами, они смогут узнать много нового и интересного, постепенно становясь всесторонне развитой личностью, способной к общению с разными культурами и народами на русском языке [2].

Необычный формат публичного повествования предложили австрийские архитекторы-экспаты Астрид Кляйн и Марк Дитам, работавшие в токийском архитектурном бюро. Они назвали его PechaKucha, что в переводе с японского означает «болтовня». Во время презентации докладчик демонстрирует 20 слайдов, при этом давая свои комментарии каждому в течение примерно 20 секунд. При изучении иностранных языков данный формат представления своего проекта является наиболее оптимальным, полезным и необходимым, поскольку помогает развивать навык говорения на изучаемом языке, в частности на русском, с опорой на визуальный материал перед немалой аудиторией, что уже далеко не легкая задача. Мы особенно рекомендуем использовать формат PechaKucha на начальных стадиях изучения РКИ, чтобы свой небольшой лексический запас иностранцы могли сразу же максимально использовать на практике. Пройденные на занятиях темы могут помочь быстро определиться с концепцией проекта. Одним из главных преимуществ этого вида презентации является то, что повествование занимает крайне мало времени, благодаря чему на уроках остаются

лишние минуты на обсуждение услышанного между преподавателем и одноклассниками, что также помогает иностранцам учиться строить монолог и диалог на русском языке [9].

Вторым рассматриваемым нами в рамках данной статьи инновационным методом преподавания РКИ является обучение по модели «Перевернутый класс», которая представляет собой преподавание языка с активным использованием информационных технологий для разработки и создания видеокурсов и материалов в различных форматах, организация и контроль выступлений на уроках учащихся и выполнения ими домашних и проверочных работ. Кроме того, при использовании данного метода педагоги учитывают индивидуальные способности каждого иностранца и стандарты обучения. Суть такой модели заключается в том, что передача знаний происходит еще до начала занятия, поскольку их получают иностранные учащиеся вне учебного времени из тех материалов, которые предоставляют им учителя еще до разбора соответствующей темы. За счет такой методики ученики могут регулировать учебный процесс согласно своему уровню владения языком и способностям. На самих аудиторных занятиях студенты и преподаватели совместными усилиями пытаются анализировать информацию и решать возникающие проблемы, при этом студент располагает заранее подготовленным материалом. Так в данном случае самообразование комбинируется с помощью педагогов, что позволяет максимально продуктивно усвоить программу. Благодаря предварительной подготовке сту-

дентов нет необходимости тратить драгоценные минуты занятий на продолжительные объяснения материала и демонстрацию различных примеров для лучшего понимания со стороны студентов, поскольку у преподавателей есть уже готовые, разработанные ранее ими или их коллегами планы проведения уроков, тесты, видеокурсы. Необходимо заметить, что меняется роль педагога, который теперь является не просто тем, от кого исходит информация, а помощником, фасилитатором, который взаимодействует с обучающимися, помогает им справляться с поставленными задачами. Данная методика способствует тому, что каждый ученик становится более самостоятельным, общительным, активным и вовлеченным в учебный процесс, начинает мыслить критически, так как вынужден разбираться с новой информацией в индивидуальном порядке до уроков по соответствующей теме, заниматься как самостоятельно, так и в группе для достижения целей [5].

Следующий инновационный метод преподавания РКИ, заслуживающий, по нашему мнению, внимания, – тематические занятия «Case Study». Эта концепция комбинирует в себе акцентирование внимания на учебном процессе и проведение уроков с креативной и творческой точки зрения, а также использование различных форм обучения иностранцев языку: балльные игровые ситуации, цифровые симуляции с помощью информационно-коммуникативных технологий, фронтальный опрос студентов и др. Преподавателями разрабатываются чередующиеся задания, включающие как легкие, так и

сложные категории работы, среди которых выделяют: повторение, чтение, аудирование, карточки, тематическая игра и опорный тест.

В начале урока обычно педагоги проводят *повторение*, которое зачастую длится 10 – 15 мин. Во время него кратко пересказывается пройденный в прошлый раз материал, чтобы закрепить его и настроить учащихся на активную работу.

Далее следует *чтение*, также направленное на то, чтобы студенты вспомнили информацию из прошлого занятия. Этот этап также помогает им лучше усвоить ее. Однако в отличие от традиционной методики преподавания языка в данном случае учитель может в любой момент попросить продолжить читать другого студента.

Аудирование же необходимо для изучения вводных конструкций и фраз, что поможет плавно перейти к изучению новой темы. *Карточки* используются для визуального восприятия пройденного материала. К примеру, преподаватель может устроить игру: ученики должны назвать слово, которое будет соответствовать случайно выбранной ими картинке, за что они будут получать один балл. Победителем станет тот, кто наберет наибольшее количество очков.

Для проверки степени усвоения студентом пройденной на уроке информации преподаватели *проводят тематические игры*, которые состоят из двух этапов. Первым является либо прослушивание аудиозаписи, либо дискуссия и обмен знаниями на круглом столе для развития слухового восприятия языка и практики изученных слов и выражений. Вторым служит тест, разделённый по

уровням сложности, основанный на тексте услышанного материала или же направленный на проверку пройденной лексики и грамматики [1].

Дистанционный формат обучения служит еще одним новым методом в преподавании РКИ и является востребованным как никогда в связи с социальными ограничениями, вызванными эпидемиологической ситуацией в мире. В целях ограничения распространения инфекции многие страны, в их числе Россия, закрыли въезд для иностранных граждан. Таким образом, обучение переместилось в онлайн с применением интернет-технологий. Занятия проводятся через такие сервисы и приложения для видеосвязи, как Teams, Zoom, Skype и другие, которые позволяют проводить конференции, обмениваться сообщениями и файлами, разбиваться по группам в виртуальных комнатах, создавать изображения и надписи на виртуальных досках, демонстрировать презентации и делать многое другое.

Важно отметить, что электронные технологии обучения также позволяют учащимся активно практиковать самообразование, поскольку обеспечивают возможность вне учебного времени осваивать программу, просматривая обучающие видео, фильмы, читать книги на русском языке, проходить тесты, викторины, использовать интерактивные тренажеры, электронные базы данных, библиотеки, образовательные платформы для закрепления пройденного.

Преподаватели, в свою очередь, используют Интернет в качестве источника информации для занятий, электронных учебных пособий, готовых справочных и тренировочных ресурсов

и др. С помощью новых технологий педагоги могут с легкостью обеспечивать качественное проведение уроков с отработкой всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма). Для проверки степени усвоения учащимися пройденной темы могут проводиться тестирования с использованием сервиса прокторинга, который не позволяет ученикам списывать во время экзамена или проверочной работы [7].

Языковые мобильные приложения – еще один новый способ обучения русскому языку как иностранному. В силу их дидактической ограниченности они являются лишь дополнительным обучающим средством, которое используется как во время занятий в аудитории или в онлайн-формате, так и после уроков в индивидуальном порядке самими студентами. Благодаря своему функционалу телефонные приложения помогают развитию устной речи, навыков говорения, письма и увеличению словарного запаса. Их интерактивность и яркий интерфейс привлекают многих учащихся, для которых изучение русского языка кажется намного увлекательнее и проще, если они самостоятельно учат грамматику и лексику через приложения без излишнего давления со стороны преподавателя. Однако и сами педагоги зачастую обращаются к этим инновациям, чтобы разнообразить программу занятий и обеспечить более качественное и интересное обучение.

Среди таких приложений можно выделить Memrise, Bussuu, Babbel, Duolingo. Они позволяют подходить к изучению русского языка комплексно, давая возможность пользователю изучать правила, а далее отрабатывать их на

различных тренажерах, упражнениях. Кроме этого благодаря им можно увеличивать свой лексический запас [6].

Приложение онлайн-школы Skyeng является платформой для изучения языка вместе с преподавателем, в том числе носителем языка. Педагоги могут создавать в нем различные задания и проходить их вместе с учениками, которые в свою очередь должны их выполнять. Непонятные или незнакомые слова всегда можно обозначить и переместить в словарь.

Приложение Kahoot подходит для проведения небольших викторин и конкурсов в аудиториях или онлайн-конференциях. В нем любой пользователь может составить тест на определенное правило. Остальные пользователи могут проходить его и таким образом зарабатывать баллы. Преподаватель включает на доске это приложение, а студенты с мобильных устройств проходят тесты, соревнуясь между собой за то, кто получит больше очков.

Таким образом, существует множество инновационных методик проведения занятий по РКИ, которые соответствуют современным требованиям к образовательному процессу, направленным на развитие духовной личности, которая способна активно взаимодействовать с окружающими, может поддерживать разговор и вести диалог культур, что крайне важно в условиях глобализации в XXI веке. Иностранные учащиеся не просто учатся говорить, читать и писать на русском языке, но и развивают свои индивидуальные способности и качества, которые им помогут в дальнейшем более продуктивно и результативно использовать полученные знания.

Кроме того, вышеописанные новые методики упрощают изучение русского языка, который по праву признан одним из самых сложных в мире. Именно поэтому занятия становятся более увлекательными, эффективными и действенными. Обучающиеся получают удовольствие от процесса обучения, им доступно больше информации и средств обучения, что стимулирует их активность в достижении цели овладения русским языком. Преподаватели же

благодаря оптимизации процесса подготовки и проведения занятий получают больше времени и других ресурсов для более качественного выполнения своих обязанностей. Для них учебный процесс так же, как и для студента, из рутины становится творчеством, требуя постоянного развития, что придаёт ему новый смысл, превращает в миссию, нацеленную на помощь каждому учащемуся в повышении уровня владения языком.

Литература

1. Баяндурян А. Х., Макарова О. С. Использование метода «Case Study» в тематических занятиях, посвященных изучению иностранного языка // *Modern Science*. 2020. № 2. С. 260 – 262.
2. Дмитриева Д. Д. Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. № 3. С. 43 – 45.
3. Дмитриева Д. Д. Применение игр в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020. № 1. С. 43 – 46.
4. Крыштоп В. А. Методические принципы и требования к современным средствам обучения // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008. № 73-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-printsiipy-i-trebovaniya-k-sovremennym-sredstvam-obucheniya> (дата обращения: 01.02.2022).
5. Золотых Л. Г., Цю Синь. «Перевернутый класс» как новый метод преподавания русского языка в практике китайских вузов: опыт Сычуаньского университета // *Русистика*. 2018. № 4. С. 451 – 463.
6. Миненкова Н. В., Ядрихинская Е. А. Интенсивные методы и технологии в преподавании русского языка как иностранного // *Современные проблемы гуманитарных и общественных наук*. 2020. № 5. С. 146 – 150.
7. Анализ предпочтений студентов при выборе мобильных приложений для изучения русского языка как иностранного / Т. В. Потемкина [и др.] // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 6. С. 220 – 233.
8. Харшиладзе Н. В., Цагареишвили Н. А. Использование ИКТ при обучении русскому языку как иностранному // *Русский язык и культура в зеркале перевода*. 2020. № 1. С. 406 – 413.

9. Чиркова В. М. Инновация в преподавании РКИ: использование презентаций в формате PechaKucha для развития продуктивных навыков речевой деятельности у студентов-медиков // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. № 2. С. 200 – 202.

References

1. Bayanduryan A. X., Makarova O. S. Ispol'zovanie metoda «Case Study» v tematicheskix zanyatiyax, posvyashhenny`x izucheniyu inostrannogo yazy`ka // Modern Science. 2020. № 2. S. 260 – 262.
2. Dmitrieva D. D. Modelirovanie processa organizacii proektnoj deyatel`nosti inostranny`x studentov pri obuchenii russkomu yazy`ku // Baltijskij gumanitarny`j zhurnal. 2019. № 3. S. 43 – 45.
3. Dmitrieva D. D. Primenenie igr v processe professional`no orientirovannogo obucheniya russkom yazy`ku kak inostrannomu v medicinskom vuze // Baltijskij gumanitarny`j zhurnal. 2020. № 1. S. 43 – 46.
4. Kry`shtop V. A. Metodicheskie principy` i trebovaniya k sovremennym sredstvam obucheniya // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. 2008. № 73-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-printsipy-i-trebovaniya-k-sovremennym-sredstvam-obucheniya> (data obrashheniya: 01.02.2022).
5. Zoloty`x L. G., Czyu Sin`. «Perevernuty`j klass» kak novy`j metod prepodavaniya russkogo yazy`ka v praktike kitajskix vuzov: opy`t Sy`Chuan`skogo universiteta // Rusistika. 2018. № 4. S. 451 – 463.
6. Minenkova N. V., Yadrixinskaya E. A. Intensivny`e metody` i texnologii v prepodavanii russkogo yazy`ka kak inostrannogo // Sovremennye problemy` gumanitarny`x i obshhestvenny`x nauk. 2020. № 5. S. 146 – 150.
7. Analiz predpochtenij studentov pri vy`bore mobil`ny`x prilozhenij dlya izucheniya russkogo yazy`ka kak inostrannogo / T. V. Potemkina [i dr.] // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2020. № 6. S. 220 – 233.
8. Xarshiladze N. V., Czagareishvili N. A. Ispol`zovanie IKT pri obuchenii russkomu yazy`ku kak inostrannomu // Russkij yazy`k i kul`tura v zerkale perevoda. 2020. № 1. S. 406 – 413.
9. Chirkova V. M. Innovaciya v prepodavanii RKI: ispol`zovanie prezentacij v formate PechaKucha dlya razvitiya produktivny`x navy`kov rechevoj deyatel`nosti u studentov-medikov // Baltijskij gumanitarny`j zhurnal. 2020. № 2. S. 200 – 202.

A. A. Zhukovska, A. V. Fadeeva

INNOVATIVE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the review of a number of innovative methods of teaching Russian as a foreign language, namely, such as: project activities, especially the PechaKucha presentation format, the «Inverted Classroom» model, Case Study thematic classes, distance learning format and language mobile applications. The author substantiates the importance of the subject of the Russian language as a foreign language in the globalizing world, as well as the need to modernize the educational process. The article reveals the advantages of these innovative teaching methods. As a result, the author comes to a reasonable conclusion that a modern lesson cannot do without technological solutions in the field of education, and that its effectiveness directly depends on this in the conditions of active interaction of cultures and the growing information component of all world processes.

Key words: *innovative teaching methods, Russian as a foreign language, information technology, project activities, PechaKucha, Inverted classroom, Case Study, distance learning format, language mobile applications.*

УДК 378

Т. И. Койкова

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРПРЕТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА

Рассматривается вопрос о важности формирования и активизации у студентов, специализирующихся в области переводоведения, способности интерпретировать содержание иноязычного высказывания. Подчеркивается тесная взаимосвязь двух аспектов перевода: интерпретации и трансформации и их роль в реализации языкового посредничества.

Ключевые слова: *интерпретативная компетенция, межъязыковая коммуникация, языковое посредничество, адаптивное транскодирование, трансформация, перифразирование.*

Переводчик – это профессия, для которой необходимо обладать целым рядом качеств и навыков. Некоторые из них имеют лишь опосредованное отношение к этой профессии, но оказывают значительное влияние на качество и эффективность работы. Среди них трудолюбие, добросовестность и чувство ответственности, самодисциплина, начитанность. Вторую группу качеств переводчика составляют профессиональные

навыки, напрямую относящиеся к специфике его работы, которые подразумевают знания в области лингвистики.

Чтобы стать профессионалом в области перевода, недостаточно знать, каким словом в одном языке заменить слово из другого языка; необходимо уметь видеть и воспроизводить смысловые связи переводимого текста и грамотно воссоздавать эти связи на языке перевода. Задача переводчика – не

только наиболее полно репродуцировать прочитанное или услышанное, но и как можно точнее передать потенциал воздействия текста, являющегося объектом перевода. При этом предлагаемый вариант перевода должен максимально сохранить идентичность авторской речи.

Поставленная перед переводчиком цель – найти оптимальное переводческое решение путем адаптации содержания и языкового оформления воспроизводимого текста к иной языковой норме. Такое решение появляется в том случае, когда переводчик наилучшим образом преодолевает определенные противоречия, существующие между различными языковыми системами.

На данный момент наука о переводе не предлагает определенного алгоритма нахождения оптимального переводческого решения; успех переводчика в поиске такого решения определяется комплексом приобретенных им умений, которые базируются на его знаниях, интеллекте и в определенной степени на его интуиции.

Суть перевода заключается в том, что вы иначе выражаете мысль, то есть производите перефразирование с языка оригинала на иностранный язык и наоборот. Владение умением перефразирования не только на родном языке, но и при переводе с одного языка на другой – особенно ценное качество для переводчика.

Некоторые исследователи, занимающиеся проблемами переводоведения, воспринимают перевод как вид «языкового посредничества», которое, в свою очередь, приравнивают к коммуникации людей, общающихся на разных

языках через языкового посредника. При этом, по мнению сторонников этих взглядов, языковое посредничество может приобретать не только форму перевода, но и происходить в виде пересказа, сокращенного и развернутого перевода, неких «гибридных» форм [1, с. 8 – 9].

В. С. Виноградов, придерживающийся мнения Л. К. Латышева, добавляет к вышеперечисленным видам коммуникации реферирование и «другие адаптированные переложения» [2, с. 5]. В. Н. Комиссаров также считает перевод видом языкового посредничества и отводит ему роль основного вида общения разноязычных коммуникантов. При этом он подчеркивает значимость различных видов так называемого «адаптивного транскодирования» и утверждает, что процесс перевода предполагает не только перенос информации, но и ее адаптацию [3, с. 43]. Введением термина «адаптивное транскодирование» В. Н. Комиссаров показывает, что перевод – это комплексный процесс, который включает в себя не только транскодирование содержания текста или устного высказывания, но и его преобразование (адаптации) зависит от того, какая задача поставлена перед участниками межъязыковой коммуникации.

Тем не менее автор подчеркивает, что текст, получаемый в результате такого преобразования, не может считаться полноценной заменой оригинала. Такой вариант текста, по мнению В. С. Виноградова, это результат «последовательных преобразований: перевод и заданная адаптация текста перевода» [3, с. 48]. Выделяют два вида

адаптации: стилистическую и прагматическую. Стилистическая адаптация требуется в случае, когда существуют различия лингвистических особенностей исходного языка (далее ИЯ) и языка перевода (ПЯ) и когда нормы одного и того же жанра в разных языках отличаются друг от друга. Таким образом, стилистическая адаптация – это процесс, связанный с преобразованием (модификацией) стилистики текста, который может происходить и на лексическом, и на грамматическом уровнях. В отличие от стилистической адаптации, где происходит замена определенных средств выражения в оригинале на те, которые соответствуют заданному стилю, прагматическая адаптация ориентируется на достижение желаемого эффекта. В качестве примера использования прагматической адаптации можно привести перевод рекламы, когда полученный текст часто связан с оригиналом только темой и поставленной задачей (например, придать известность фирме).

Большинство современных учебников и научных работ по переводу опирается на концепцию языкового посредничества. Среди них «Теория перевода» В. В. Сдобникова, О. В. Петровой. В одной из глав авторы в рамках проблемы адаптивного транскодирования достаточно подробно рассматривают тему прагматической адаптации, подчеркивая значимость таких ее элементов, как генерализация, конкретизация, опущение и эксплицирование. В. В. Сдобников и О. В. Петрова утверждают, что вышеперечисленные способы адаптации не могут внести серьезные изменения в содержание *устного*

высказывания, хотя и допускают, что прагматическая адаптация *текста* иногда приводит к весьма существенной вариации его содержания [4, с. 163 – 168; с. 169].

Общий вывод сторонников концепции языкового посредничества состоит в том, что адаптивное транскодирование – неотъемлемая часть языкового посредничества. Важно понимать, что задача адаптивного транскодирования состоит не только в том, чтобы переносить информацию с ИЯ на ПЯ или наоборот, но и преобразовывать ее; форма, в которой переводчик излагает информацию, в большой степени зависит от той задачи межкультурной коммуникации, которая ставится перед ним, является неотъемлемой частью языкового посредничества. К видам языкового посредничества можно отнести реферирование, аннотирование, пересказ, резюме, которые различаются объемом и формой передаваемой информации.

По мнению автора данной статьи, для реализации перечисленных видов языкового посредничества переводчик должен обладать, кроме прочих, интерпретативной компетенцией. Согласно интерпретативной теории перевода, создателем которой является Д. Селескович (блестящий устный переводчик, преподаватель и ученый – представитель французской лингвистической школы), общение – это обмен речевыми высказываниями (устными или письменными), которые несут определенный смысл. Переводчик должен понять этот смысл и передать его в тексте перевода, что, естественно, сопряжено с перефразированием исходного сообщения. В основе рассуждений Селескович

лежит выдвинутая ей гипотеза о том, что «мысль не вербальна». Исходя из этой гипотезы процесс перевода можно поделить на три этапа: сначала переводчик извлекает главную мысль сообщения и отделяет ее от вербальной формы этого сообщения; затем он анализирует суть исходного сообщения, для чего удерживает эту главную мысль в своем сознании в течение какого-то периода времени; и наконец, используя средства другого языка, облекает эту мысль в вербальную форму.

Пользуясь терминологией автора данной теории, этапами перевода являются: девербализация (выделение мысли в «чистом виде»), сохранение выделенной мысли в сознании и затем ревербализация сохраненной мысли (перевыражение мысли средствами иного языка) [5, с. 218]. Другими словами, при интерпретации высказывания происходит выделение в нем тех элементов, которые выражают главный смысл, и перефразирование этих смысловых элементов с использованием механизмов другого языка. При этом речь не идет об обязательном использовании формальных языковых эквивалентов, а текст оригинала и текст перевода совпадают по смыслу только при определенных условиях.

Существует много факторов, от которых зависит успех процесса интерпретации. В первую очередь это, без сомнения, знание языка оригинала, которое является фундаментом профессионального переводческого образования. В то же время особое значение авторы интерпретативной теории придают знанию предмета речи, поскольку счи-

тают, что только в том случае, когда переводчик обладает знанием об обсуждаемом предмете, он сможет выбрать оптимальную форму передачи извлеченной из высказывания мысли на язык перевода. Очень часто решающим фактором успешной интерпретации сообщения становится контекст, как это бывает, например, при переводе многозначной лексики английского языка, когда правильный перевод всецело зависит именно от контекста.

Е. Р. Поршнева считает, что самыми важными функциями в переводческой деятельности являются межъязыковая и межкультурная коммуникативные функции, которые объединяются под единым названием «интерлингвокультурная», и, подчеркивая комплексность этой функции, включает в нее среди прочих герменевтическую функцию, обеспечивающую постижение смысла воспринимаемого текста [6, с. 232].

Под межъязыковым смысловым преобразованием подразумевается многофункциональный вид межкультурной коммуникации. Этот особый вид речемыслительной деятельности включает в себя герменевтическую, т. е. интерпретативную, функцию, которая обеспечивает понимание смысла и толкование содержания устных и письменных текстов, относящихся к разным культурам [7, с. 3]. В основе современной модели обучения будущего переводчика лежит концепция, суть которой заключается в том, чтобы развивать способность размышлять, максимально использовать базовые знания, формировать умение применять все свои навыки для выполнения поставленной

задачи. Отсюда в процессе лингвистической подготовки переводчика значимыми с профессиональной точки зрения являются семантическая, интерпретативная, текстовая и межкультурная компетенции. Говоря о формировании семантической компетенции, мы имеем в виду развитие умения улавливать главный смысл высказывания на ИЯ и точно воспроизводить этот смысл на ПЯ.

Интерпретативная компетенция предполагает умение определить контекстуальное значение языковых средств и трансформировать их. При сформированной текстовой компетенции переводчик способен воспроизводить текст, различать его жанр и стиль [7, с. 5].

В одной из своих работ Е. Р. Поршнева предлагает свой вариант реализации профессионально значимой интерпретативной компетенции – систему пропедевтических упражнений, входящих в состав мотивационно-ориентировочного блока пропедевтического модуля [6, с. 235]. Упражнения этого блока направлены на активизацию как семантической и текстовой компетенций, так и непосредственно интерпретативной компетенции. Автор статьи поддерживает мнение о том, что способность к интерпретации содержания прочитанного или услышанного – основной показатель владения языком.

Наиболее эффективными упражнениями для формирования интерпретативной компетенции считаются упражнения, построенные на синонимии, переформулировании и перефразировании

смысла. Среди них могут быть следующие задания: 1) объясните значение следующих слов/терминов, не используя однокоренные слова; 2) дайте толкование слова/термина, используя синонимы/антонимы; 3) сформулируйте определение следующих слов/терминов; 4) передайте своими словами содержание следующих услышанных вами предложений; 5) сформулируйте основную мысль отрывка из текста; 6) выделите ключевые слова прочитанного текста.

Важными с точки зрения активизации интерпретативной компетенции являются трансформации грамматической структуры высказывания, то есть замена грамматики оригинала на иную грамматическую форму при полном сохранении смысла данного высказывания. Не менее действенный – внутриязыковой перевод, который предусматривает передачу содержания прочитанного текста своими словами, преобразование диалога в монолог с сохранением средств межфразовой связи. Еще один вид упражнений, который будет способствовать развитию умения пересмысливать содержание текста или устного высказывания и переформулировать это содержание средствами другого языка, – это упражнения, направленные на вербализацию неязыкового кода. Примером таких упражнений является устный или письменный комментарий к диаграмме, графику, схеме и т. д.

Суть формирования интерпретативной компетенции заключается в развитии способности оперировать смыс-

лами, выражать мысль разными стилистическими средствами, производить компрессию или, наоборот, развертывать информацию. Между умением перепарфмулировать смысл высказывания и успешным выполнением межъязыкового перевода наблюдается тесная связь. Автор данной статьи убежден в том, что особое внимание при формировании интерпретативной компетенции будущего переводчика следует уделить так называемым внутриязыковым упражнениям – будь то на родном языке или на языке перевода. Учебная практика убеждает в том, что упражнения на трансформацию в рамках одного языка дают очень неплохие результаты. Среди них те упражнения, задание в которых формулируется следующим образом:

1) дайте определение следующих терминов/понятий (в рамках одного языка);

2) сформулируйте значение выделенных в тексте лексических единиц, исходя из контекста;

3) замените выделенные в тексте слова-связки другими соединительными элементами, не меняющими содержание текста;

4) прослушайте отрывок из текста и сформулируйте главную мысль этого отрывка (в рамках одного языка);

5) прослушайте отрывок из текста и передайте его содержание своими словами и др.

Особенно эффективны при формировании умений перефразировать, интерпретировать содержание прочитанного или услышанного – задания на пересказ.

Литература

1. Латышев Л. К. Перевод проблемы теории, практики и методики преподавания. М., 1988. 160 с.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М., 2001. 224 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990. 253 с.
4. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода. М., 2007. 447 с.
5. Фененко Н. А. Даница Селескович – переводчик, ученый, свидетель XX века // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 1. С. 217 – 220.
6. Поршнева Е. Р., Краснова М. А. Дидактический потенциал пропедевтических упражнений в процессе языковой подготовки переводчиков // Язык и культура. 2017. № 37. С. 229 – 239.
7. Поршнева Е. Р. Роль профессиональной ориентации в повышении эффективного обучения переводчиков-профессионалов // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 66 – 76.

References

1. Laty`shev L. K. Perevod problemy` teorii, praktiki i metodiki prepodavaniya. M., 1988. 160 s.
2. Vinogradov V. S. Vvedenie v perevodovedenie (obshhie i leksicheskie voprosy`). M., 2001. 224 s.
3. Komissarov V. N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty`). M., 1990. 253 s.
4. Sdobnikov V. V., Petrova O. V. Teoriya perevoda. M., 2007. 447 s.
5. Fenenko N. A. Danicza Seleskovich – perevodchik, ucheny`j, svidetel` XX veka // Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul`turnaya kommunikaciya. 2009. № 1. S. 217 – 220.
6. Porshneva E. R., Krasnova M. A. Didakticheskij potencial propedevticheskix uprazhnenij v processe yazy`kovoj podgotovki perevodchikov // Yazy`k i kul`tura. 2017. № 37. S. 229 – 239.
7. Porshneva E. R. Rol` professional`noj orientacii v povы`shenii e`ffektivnogo obucheniya perevodchikov-professionalov // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2003. № 1. S. 66 – 76.

T. I. Koykova

**FORMATION OF INTERPRETATIVE COMPETENCE WITH THE FUTURE
TRANSLATOR**

The article deals with the necessity for the future translator/interpreter to develop the ability to interpret foreign message without misrepresenting its content. The focus is made on the close relationship of two aspects of translation, i. e. interpretation and transformation, and on the role of these aspects in the process of implementing language mediation.

Key words: *interpretative competence, interlanguage communication, language mediation, adaptive transcoding, paraphrasing.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.911

А. Е. Пальтов

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ ДЛЯ СЛЕПЫХ

В статье рассмотрены вопросы развития информационных систем для слепых. Приведены моменты возникновения и действия систем и средств передачи информации слепым в ретроспективе. Дается оценка современных систем передачи информации для слепых. Рассматривается предлагаемая автором рельефно-точечная система для слепых, альтернативная системе Брайля.

***Ключевые слова:** информационные системы для слепых, рельефно-точечные системы, поздноослепшие, инклюзия, социализация, тактильные дисплеи, читающие машины, компьютерные комплексы для слепых.*

В современных условиях главным в жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями становится все большая необходимость их общения с окружающими, их социализация. Инклюзия во всех формах требует от общества создания условий развития личности и полноценного функционирования людей с ограниченными возможностями всех возрастов. Включение людей с инвалидностью в общечеловеческую культуру, прежде всего, связано с расширением способов получения информации. Это объективный процесс, который можно проследить на примере развития средств передачи информации слепым на протяжении с конца XVIII века по настоящее время.

В табл. 1 показаны моменты возникновения и действия систем и средств передачи информации слепым в ретроспективе.

Первую систему передачи информации в образовании слепых создал Валентин Гаюи, увидевший у них способность освоить ряд школьных дисциплин. Он создал условия восприятия учебной информации не только на слух, но с помощью осязания. Используя принцип печатания книг Гутенберга, он применил рельефную печать. Учебник с бумажными листами и рельефными буквами стал первым учебником для слепых. Слепые получили доступ к печатному слову и самостоятельному чтению [3].

Таблица 1

Средства передачи информации незрячим	Годы возникновения и применения средств передачи информации незрячим
Компьютеры	1990 г. по настоящее время
Синтезированная речь	1975 г. по настоящее время
Читающие машины	1975 г. по настоящее время
Тактильные дисплеи	1969 г. по настоящее время
Оптакон	1964 г. по 1973 г.
Говорящие книги	1958 г. по настоящее время
Система Гебольда	1856 г. по настоящее время
Система Муна	1845 г. по настоящее время
Система Л. Брайля	1824 г. по настоящее время
Система Ш. Барбье	1808 г. по 1824 г.
Система В. Гаюи	1786 г. по 1882 г.
Речевое общение	С момента овладения речью людьми и по настоящее время

Идея использования рельефной точки как элемента кодирования шрифта для слепых принадлежит итальянскому иезуиту, священнику, математику Франческо Лана де Терци. В его сочинении *Prodromo dell arte maestro*, изданном в 1670 году, одна из глав носила название, раскрывающее суть идеи: «Как слепой от рождения человек может не только научиться писать, но и скрывать свои секреты под шифром и понимать ответы в тех же шифрах».

В парижском институте слепых рельефно-линейная система В. Гаюи использовалась при обучении слепых детей, среди которых был Луи Брайль. Он прочитал все имеющиеся в институте 14 книг и буквально знал их содержание наизусть. Настал момент, когда в 1821 году в институте появился отставной офицер Шарль Барбье де ла Серр, предложивший свою рельефную систему. Ранее Барбье по поручению Наполеона создал средство для бесшумного общения посредством осязания солдат ночью и без источника света. Разработанная система «ночного письма» не получила одобрения у военных. В своей разработке Барбье использовал идею

кодирования, ранее предложенную Франческо Лана. В системе Барбье как элемент кодирования была применена рельефная точка. Использовались 12-точечные символы по 6 точек в два столбца. Код не мог передать орфографию слов, поскольку символы представляли фонетические звуки, а не буквы алфавита.

Рельефно-точечный шрифт Барбье слепые дети пытались изменить в их понимании в лучшую сторону, что вызвало возмущение отставного офицера. Луи Брайль заинтересовался шрифтом Барбье и взял из него все рациональное. Отец Луи активно участвовал в жизни слепого мальчика. Он изготовил азбуку, представляющую собой дощечки с набитыми гвоздиками, шляпки которых образовывали изображения букв французского алфавита. Подарил игральную кость для слепых, в которой на одной из шести плоскостей, как и положено, располагались шесть рельефных точек, образующие шеститочие. Расположение точек в два столбца по три точки в столбце, размеры шеститочия стали основой для системы Луи Брайля. Из системы Барбье он взял рельефную

точку как элемент для своей шеститочечной системы и ручной прибор для письма, который он с помощью отца переделал под шеститочечные ячейки. Внес и свое ставшее знаменитым шеститочечие, использовал обозначение кодовыми комбинациями в пределах шеститочия букв алфавита, знаков препинания, нотных знаков. С 12-летнего возраста все свое свободное время Луи посвятил работе над шрифтом и закончил первоначальный вариант в 15 лет. В 1824 году представил свой шрифт на рассмотрение совета института, но члены совета признали шрифт неудобным.

О возможностях рельефно-точечного шрифта в образовании слепых Луи Брайль изложил в книге «Способ написания слов, музыки и песнопения с помощью точек», изданной небольшим тиражом в 1829 году. В Париже в 1832 году на международной выставке систем рельефно-точечного письма система Л. Брайля была признана лучшей. По настоянию слепых в 1837 году совет института вынужден был рассмотреть вопрос о включении системы Брайля в учебный процесс, поскольку преимущества его системы были неоспоримы.

Луи понимал, что зрячие должны специально овладевать его системой, чтобы оставаться учителями слепых. Желание помочь учителям выразилось в совместной деятельности со слепым изобретателем Пьером Фуко, который изобрел машину, одновременно печатающую плоское и рельефное изображение букв. Официально во Франции «система рельефно-точечной письменности для слепых по методу Брайля» была признана в 1853 году. В 1870 году на Парижском международном конгрессе слепых система Брайля была принята

как основа обучения и книгопечатания для слепых во всех странах мира [1].

Шрифт Муна был разработан английским доктором Уильямом Муном (1818 – 1894), жившим в Брайтоне. Он в возрасте 21 года потерял зрение и считал шрифт Брайля для себя неудобным. Шрифт Муна состоит из кривых, углов и линий. Полный алфавит содержит только девять символов в различной ориентации. Подготовка текстов шрифтом Муна трудоемка, популярность этого шрифта невелика, русский вариант этого шрифта не разрабатывался. Этим шрифтом пользуются около четырехсот человек, большинство из которых проживает на территории Великобритании.

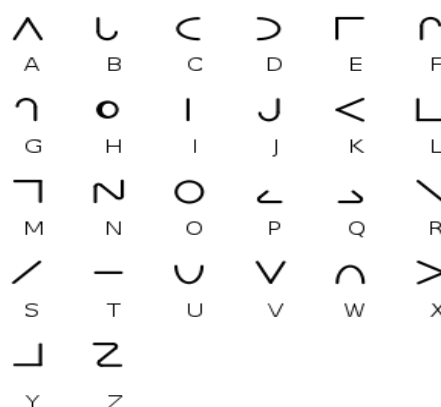


Рис. 1. Шрифт Муна

Система, предложенная Гебольдом в 1856 году в Германии, применяется до настоящего времени во многих странах. Система обеспечивает формирование у слепых навыков плоского письма, необходимого для осуществления письменного общения со зрячими в социуме (рис. 2). В основе системы Гебольда лежит использование букв алфавита зрячих.

В результате соединения принятой последовательности точек девятиточия

линиями образуются буквы в плоском изображении. Слепой прочитать написанное не может. При письме используется простой прибор, претерпевший небольшие изменения со времен Гебольда. Система Гебольда является средством коммуникации зрячих и слепых людей [2].



Рис. 2. Алфавит и цифры, написанные слепым по системе Гебольда

Одним из средств передачи информации для слепых, ориентированных на слуховое восприятие, являются говорящие книги, представленные грампластинками, аудиокассетами, оптическими дисками, флэш-картами. Первые попытки использования грамзаписи для записи литературных произведений были осуществлены на долгоиграющих пластинках в 1950-е годы. Магнитная запись материалов для слепых оказалась более перспективной. Начиная с 1960-х годов в специальных библиотеках для слепых создавались фонотеки «говорящих» книг, воспроизводимых катушечными магнитофонами. Запись материалов для слепых с середины 1980-х годов постепенно переводится на более удобные в обращение кассетные магнитофоны, имеющие скорость движения пленки 2,38 см/с и получившие название «тифломагнитофоны».

Для прослушивания «говорящих» книг на CD в формате MP3 приспособлены тифлоаппараты и специальные CD-плееры. Современные «говорящие» книги на флэш-картах воспроизводятся на специальных флэш-плеерах. Флэш-карта типа SD имеет емкость более 2 Гб со временем звучания до 80 ч.

В США с 1964 по 1973 год велась интенсивная работа по созданию и совершенствованию аппарата «Оптакон» (Optacon – optical to tactile converter). Руководил проектом Джон Линвилл (John G. Linvill). Аппарат предназначен для чтения слепыми печатных текстов и состоит из трех частей: миниатюрной фотокамеры, электронного блока и вибрационного тактильного дисплея. «Оптакон» преобразует изображение в тактильную, вибрирующую форму буквы, которая воспринимается одним пальцем. Не все слепые могут овладеть чтением с помощью этого прибора.

Несмотря на то что аппарат «Оптакон» представлял собой высокотехнологичное, совершенное в техническом отношении изделие, его функциональные возможности были весьма ограничены, поскольку буквы, сформированные вибрирующими штифтами, отображались на вибрационном тактильном дисплее и перемещались под пальцем слепого при движении камеры по строкам. Трудности составляло перемещение камеры слепым точно по строке [3].

«Читающие машины» применяются в учебных заведениях и специальных библиотеках для слепых. Эти машины в отличие от аппарата «Оптакон» конвертируют текст и представляют в виде синтезированной речи. Однако их использование ограничено, поскольку

текст в электронном виде найти проще, чем книгу.

При обучении слепоглухих требующей разрешения была задача создания тактильного дисплея, отображающего строку брайлевских знаков. Такой тактильный дисплей предназначен для восприятия передаваемой информации таким же образом, как и с помощью книг для слепых по системе Брайля. Тактильный дисплей, отображающий в виде строки 24 знака в системе Брайля, не имевший аналогов в зарубежной практике обучения слепых и слепоглухих, разработал А. Е. Пальтов в 1969 году.

Тактильные дисплеи такой конструкции стали основой телетактора, используемого на учебных занятиях в Загорском детском доме слепоглухих с 1971 по 1985 год, и телетактора обеспечивающего экспериментальное обучение слепоглухих студентов Н. Н. Корнеевой, Ю. М. Лернера, С. А. Сироткина, А. В. Суворова на психологическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова с 1972 по 1977 год [3].

За рубежом первые тактильные электромагнитные дисплеи подобного типа появились в 1978 году. Серийный выпуск тактильных дисплеев BD-40 и BD-80 начался в 1979 году западногерманская фирма К. – Р. Schonherr Technologieforschung in Medizin – und Rehabilitationstechnik.

Начало применению информационных компьютерных технологий для обучения слепых было положено в нашей стране в конце 70-х годов прошлого века. Всероссийское общество слепых (ВОС) приобрело в 1983 году для слепых пользователей русифицированный электронный тифлоприбор

«Braillex 09 D» и брайлевский 32-значный электромагнитный дисплей фирмы «Pappenmayer».

В 2001 году результатом совместной деятельности Главного центра компьютерных технологий ВОС и НИИ автоматической аппаратуры имени Семенихина стал пьезоэлектрический тактильный дисплей ДТ-2, содержащий 40 знаков и изготовленный из отечественных материалов. Однако отсутствие финансирования не позволило довести отечественный дисплей до серийного выпуска [3].

Постоянно совершенствуются синтезаторы речи, которые предлагаются в виде компьютерных программ. Широкое распространение получили программы индивидуального доступа Jaws for Windows, Cobra NVDA, SuperNova, Screen Reader. Отработаны технологии навигации по веб-сайтам без визуального контроля. Слепые, опираясь на слуховое восприятие синтезированной речи и не используя брайлевский дисплей, достаточно свободно работают на компьютере, при этом имеют возможность самостоятельно выходить в сеть Интернет. В обучении слепых наибольшее распространение получили брайлевские дисплеи Focus 40.

В школах, колледжах, высших учебных заведениях и библиотеках для слепых, обслуживающих в основном взрослых, сосредоточены как брайлевские книги, так и современные тифлотехнические средства хранения и воспроизведения информации. Система Брайля, бесспорно, занимает в учебных заведениях ведущую роль в получении образования и подготовке слепых к жизни. В среде взрослых слепых происходят из-

менения в отношении жизненной необходимости использования системы Брайля. Это касается, прежде всего, чтения книг по Брайлю для слепых. Во всем мире не только слепые, но зрячие стали меньше читать. Специальные библиотеки для слепых, используя электронные и аудиовизуальные средства, превращаются в центры работы со взрослыми слепыми, постоянно преобразуется и пополняется их фонд, который включает:

- издания, напечатанные рельефно-точечным шрифтом;
- рельефно-графические пособия;
- комплексные издания;

- «говорящие» книги и журналы на кассетах, дисках и флэш-картах;
- плоскочечную литературу, в том числе с укрупненным шрифтом;
- периодические издания.

Соотношение основных видов документов, входящих в состав фонда типичной специальной библиотеки для слепых, приведено на рис. 3. Последнее время в среде взрослых слепых падает интерес к чтению книг по Брайлю.

На рис. 4 показано изменение количества слепых, владеющих системой Брайля и активно читающих по системе Брайля.

Примерный состав фонда типичной специальной библиотеки для слепых



Рис. 3. Примерный состав фонда типичной специальной библиотеки для слепых (печатные, включающие книги, напечатанные шрифтом Брайля, – 56 %, электронные – 41 %, аудиовизуальные – 3 %)

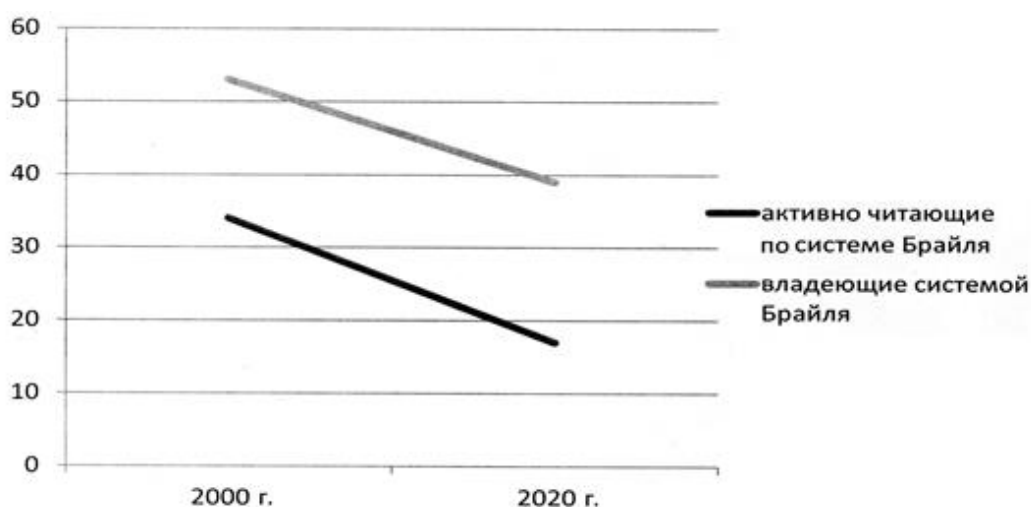


Рис. 4. Изменение количества владеющих системой Брайля и активно читающих по системе Брайля в Российской Федерации в период с 2000 по 2020 год. По вертикальной оси обозначено количество читателей в тысячах

За промежуток времени в 20 лет количество владеющих системой Брайля в Российской Федерации уменьшилось на 26 %. Громоздкие брайлевские книги вытесняются из учебных заведений и библиотек для слепых современными тифлотехническими средствами хранения и воспроизведения информации.

Активно используется доступная и удобная в обращении «говорящая» книга и другие системы передачи информации. Среди читателей специальных библиотек появились слепые, не овладевшие системой и предпочитающие пользоваться литературой на флэш-носителях. Количество слабовидящих людей, пользующихся плоскочечной литературой с укрупненным шрифтом, увеличивается. В целом количество слепых людей, посещающих специальные библиотеки, уменьшается.

Особую категорию слепых людей составляют взрослые поздноослепшие не способные овладеть системой Брайля. Считается, что трудности в овладении рельефным письмом и чтением по системе Брайля у поздноослепших связаны с возрастными особенностями тактильной чувствительности и от вида деятельности [4]. Пример продолжительного использования альтернативной системы Муна с 1845 года до настоящего времени показывает, что пониженная чувствительность пальцев рук поздноослепших не единственная трудность в овладении системой Брайля. Необычность рельефно-точечных знаков, их несхожесть с буквами алфавита представляют для многих людей, потерявших зрение в зрелом возрасте, непреодолимое препятствие в освоении системы Брайля. Большинство взрослых слепых не могут освоить принцип кодирования, лежащий в основе системы Брайля.

При анализе истории развития систем чтения и письма слепых обнаруживается, что в основе шрифтов лежит рельефная точка или рельефная линия, исключение составляют шрифт Петцельт (1877) и ему подобные шрифты, ушедшие в прошлое, использующие точку и линию в разных комбинациях.

Рельефная точка имеет преимущество – она пригодна как для чтения, так и легко формируется в процессе письма. Восприятие рельефной точки происходит одномоментно, тогда как восприятие рельефной линии требует измерительных движений для определения ее длины, а это процесс, требующий больше времени, чем восприятие точки, не имеющей протяженности [2].

Нами предпринята попытка создания шрифта, учитывающего особенности тактильного восприятия и способности освоения нового шрифта взрослыми поздноослепшими, знающими плоскочечный алфавит. При построении нами шрифта для поздноослепших, было решено, что шрифт должен состоять из девяти точек.

Знаки шрифта, названного «рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы русского алфавита», повторяют образы плоскочечных знаков алфавита зрячих, которые слепые взрослые хорошо знают. Размеры знака, количество и расположение точек в рельефно-точечном шрифте, отображающем буквы русского алфавита, должны быть таковы, чтобы знак располагался под подушечкой пальца. «Рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы русского алфавита», образован нами в виде девятиточия с расположением – три столбика по три точки в каждом.

Таблица 2

Размеры рельефно-точечного шрифта, отображающего буквы русского алфавита		
1	Основа знака	девятиточие
2	Высота знака	7,0 мм
3	Ширина знака	6,0 мм
4	Расстояние между точками по горизонтали (по центрам)	2,3 мм
5	Расстояние между точками по вертикали (по центрам)	2,8 мм
6	Диаметр точки в основании	1,4 мм
7	Расстояние между знаками	3,75 мм
8	Расстояние между строками знаков	5 мм

На рис. 5 изображен «рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы рельефного алфавита», предложенный А. Е. Пальтовым в 2021 году. Простота освоения поздноослепшими предложенного шрифта объясняется высокой степенью схожести букв шрифта и буквенных знаков русского плоскопечатного алфавита. Этот шрифт легко читается зрительно, что дает ему преимущество перед системой Брайля. Такое достоинство шрифта позволяет установить письменное общение слепых людей, потерявших зрение в зрелом возрасте, и зрячих.

Техническая реализация предлагаемого нами шрифта может быть достигнута путем разработки прототипов устройств серийно выпускаемых за рубежом и представленных на российском рынке.

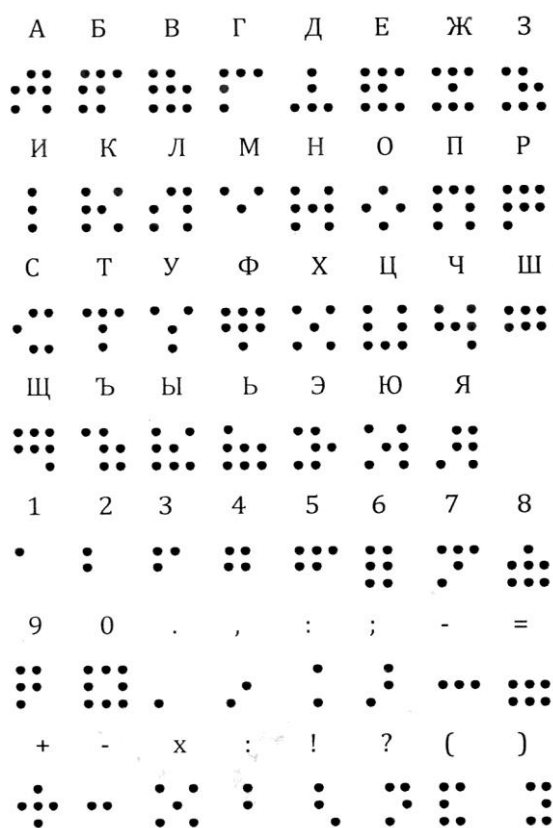


Рис. 5. Рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы русского алфавита (А. Е. Пальтов. 2021 г.)

Это тактильные дисплеи фирм Baum AG, Freedom Scientific, Handy Tech, HumanWare, Papenmeier и электронные пишущие машинки для слепых Perkins SMART Brailier, Mountbatten Writer. Все эти устройства построены для поддержания системы Брайля и имеют в своей основе восьми-точие в тактильных дисплеях и шести-точие в пишущих машинках. Рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы русского алфавита, основан на девятиточии, для обеспечения рабочего места поздноослепших необходимы: тактильный дисплей с девятиточечными ячейками и пишущая машинка или рельефный принтер с девятиточечной матрицей.

Можно предложить вариант рабочего места для поздноослепшего, состоящего из обычного компьютера, принтера и нагревателя Zyfuse. Для работы необходима рельефообразующая бумага Zytex2 Swell формата А4.

Сообщение формируется работой слепого на обычной клавиатуре компьютера.

После набора страницы текста (на экране компьютера он отображается девятиточечным шрифтом) производится распечатка на обычном принтере. Далее рельеф образуется путем пропуска листа через нагреватель. Информация, полученная по электронной почте, распечатывается и делается рельефной таким же порядком.

Специализированные школы для слепых и слабовидящих, специальные

библиотеки для слепых, центры обучения имеют такие электронные информационные средства, как тактильные дисплеи, читающие машины, рельефные принтеры. Большинство слепых людей из-за высокой цены этих устройств лишены возможности повседневного доступа к информации. Оценивая необходимость внедрения компьютерных технологий в жизни незрячих, слепоглухой профессор А. В. Суворов в статье «Прежде всего нужен социальный прогресс» отмечает: «Новые возможности настолько революционны, что ими надо обеспечивать всех! Иначе громадное большинство слепых и слепоглухих, не обеспеченных специальными компьютерными средствами, оказывается в условиях куда худшей дискриминации, чем когда бы то ни было раньше» [5].

Литература

1. Брайль: система открытия мира [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vsbs.ru/> (дата обращения: 15.01.2022).
2. Пальтов А. Е. Рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы кириллицы, альтернативный системе Брайля // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии : сб. науч. ст. по материалам IX Междунар. теоретико-методол. семинара (16 марта 2017 г.). М., 2017. С. 261 – 267.
3. Пальтов А. Е. Информационное образовательное пространство в жизнедеятельности незрячих // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2021. № 45 (64). С 112 – 119.
4. Петров Ю. И. Обучение взрослых слепых письму и чтению по Брайлю : метод. пособие. М. : ВОС, 1998. 25 с.
5. Суворов А. В. Прежде всего нужен социальный прогресс // Дети в информационном обществе. 2011. № 7. С. 34 – 41.

References

1. Brajl': sistema otkry'tiya mira [E'lektronny'j resurs]. URL: <http://www.vsbs.ru/> (data obrashheniya: 15.01.2022).
2. Pal'tov A. E. Rel'efno-tochechny'j shrift, otobrazhayushhij bukvy` kirillicy, al'ternativny'j sisteme Brajlya // Mezhdisciplinarny'j podxod v issledovaniyax po special'noj pedagogike i special'noj psixologii : sb. nauch. st. po materialam IX Mezhdunar. teoretiko-metodol. seminaru (16 marta 2017 g.). M., 2017. S. 261 – 267.
3. Pal'tov A. E. Informacionnoe obrazovatel'noe prostranstvo v zhiznedeyatel'nosti nezryachix // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2021. № 45 (64). S 112 – 119.
4. Petrov Yu. I. Obuchenie vzrosly`x slepy`x pis'mu i chteniyu po Brajlyu : metod. posobie. M. : VOS, 1998. 25 s.
5. Suvorov A. V. Prezhde vsego nuzhen social'ny'j progress // Deti v informacionnom obshhestve. 2011. № 7. S. 34 – 41.

A. E. Paltov

INFORMATION SYSTEMS FOR THE BLIND

The article deals with the development of information systems for the blind. The moments of the emergence and operation of systems and means of transmitting information to the blind in retrospect are given. The evaluation of modern information transmission systems for the blind is given. The author's proposed relief-point system for the blind, an alternative to the Braille system, is considered.

Key words: *information systems for the blind, relief-point systems, late blind, inclusion, socialization, tactile displays, reading machines, computer complexes for the blind.*

УДК 37.015. 3

П. А. Добронравова, А. В. Зобков

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье дается характеристика целеполагания как показателя активности субъекта учебной деятельности. Приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между выраженностью целеполагания студентов-психологов ($n = 60$), установленного с применением авторской анкеты, и личностных характеристик студентов, выявленных посредством методик 16PF Р. Кеттелла, РГС Л. А. Рабинович, МСО В. А. Зобкова, ВКЛ М. В. Чумакова. Установлено, что личностными характеристиками целеполагания выступают общительность, сознательность, смелость, дипломатичность, зависимость, самоконтроль, оптимистичность, деловая и коллективистическая направленность, положительное отношение к делу, коллективу и себе, ответственность, инициативность, энергичность, внимательность и целеустремленность.

Ключевые слова: *цель, целеполагание, учебная деятельность, личность, субъект, саморегуляция, студенты, личностные характеристики.*

Введение

Деятельность обучающегося реализуется посредством сложного системно организованного психического механизма осознанной регуляции произвольной активности, подготавливающего, организующего и контролирующего поведенческие акты, направленные на достижение субъектом принятых целей [7].

Любой поведенческий акт осуществляет связь прошлого, настоящего и будущего. Так субъект, опираясь на прошлый опыт, который отражается в сознании здесь и сейчас, с учетом текущих внутренних (личностных) и внешних условий, их связи формирует цель как образ будущего, выбирает средства и способы

ее достижения. При недостаточной сформированности ряда внутренних условий (например, необходимых знаний, умений, качеств и свойств личности), недоступности средств и адекватных способов достижения цели у субъекта изменяется временная перспектива достижения конечного результата деятельности, когда сложные действия дифференцируются и, как следствие, изначальная цель отодвигается по временной шкале, превращаясь в перспективную цель, формируя этапные цели дифференцированных действий. Б. Ф. Ломов отмечал, что дальность прогнозирования (и соответственно отдаленность цели во времени от момента её формирования) может быть различной

[8]. Такой механизм планирования хорошо представлен в учебной деятельности студенческой молодежи, когда для достижения перспективных целей учения необходим длительный путь прохождения через этапные цели – решение конкретных учебных задач по овладению новыми знаниями, умениями, навыками, формированию профессионально-личностных характеристик.

Планируемые субъектом действия инициированы многообразием потребностей и мотивов, опредмечивающих их в конкретном учебном содержании, которое в учебной деятельности студентов традиционно связано с двумя формами занятий: лекционными и в широком смысле практическими занятиями. Конечно, организуют занятия не студенты, но они согласно принципу самостоятельности субъекта и его самодетерминации [9] выступают «действующим лицом» – субъектом, реализующим собственные потребности в процессе реализации своей учебной активности, что проявляется в принятии поставленных преподавателями учебных задач, постановке собственных целей, самостоятельной работе при подготовке к занятиям и после них, активности в ходе занятий и в целом осознанной регуляции учебной деятельности – вмешательстве субъекта в уже существующую систему деятельности, изменении ее условий как внешних, так и внутренних. Благодаря такому вмешательству происходит активное развитие личности, формируется самостоятельность, появляется удовлетворённость работой [3].

Цель как опережающее представление о результате, который должен быть достигнут, является важным фактором

саморегуляции действия как самостоятельной единицы деятельности, участвующим в правильном формировании личности человека, в становлении активно-положительных форм отношения его к деятельности. Правильно поставленные цели активизируют личность. Они выполняют активную функцию даже в тех случаях, когда выполняемая деятельность непосредственно неприятна [10].

О. К. Тихомиров, перечисляя различные формы механизмов целеобразования, отмечает, что процесс целеполагания реализует многочисленные связи различных компонентов в структуре действия и деятельности, осуществляя связи друг с другом и реализуя детерминацию, исходящую от мотивов [11].

Динамика процесса целеполагания (этапного и перспективного) обусловлена особенностями познавательной и эмоциональной сфер личности. Первые реализуют самооценку наличных внутренних и оценку внешних условий достижения формируемой цели; вторые представлены эмоциями уверенности-сомнения, эмоциональным окрасом условий достижения формируемой цели [4].

Когнитивная и аффективная характеристики учебных целей и сопоставление различных категорий учебных целей с объективно-поведенческими проявлениями обучающихся описаны Б. Блумом [2] и могут быть взяты в качестве описания особенностей целеполагания обучающихся. Целеполагание (этапное и перспективное), выступая одним из фундаментальных звеньев механизма психической регуляции деятельности, должно изучаться только

во взаимосвязи с объективно-деятельностными и «стоящими» за ними личностными проявлениями, обеспечивающими субъектность обучающихся [5].

Знание личностных характеристик постановки учебных целей студентов позволит учитывать их в организации образовательного пространства с учетом профессиональной направленности и развития студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Методы исследования

Цель исследования: выявить личностные характеристики целеполагания в учебной деятельности студентов-психологов.

Исследование осуществлено на базе ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». Выборку исследования составили студенты Гуманитарного института, обучающиеся по очной форме на 1 – 4-м курсах специальности 37.03.01 Психология (n = 60 чел.).

Для изучения особенностей целеполагания студентов была разработана авторская анкета, используемая как исследовательский инструмент. Анкета, содержит 37 утверждений, позволяющих определить выраженность целеполагания студентов в области теоретической и практикоориентированной подготовки, оценку общей выраженности когнитивной направленности целеполагания, оценку общей выраженности эмоциональной направленности целеполагания.

Утверждения анкеты содержат проявления учебной активности, характеризующие уровень целеполагания в ней. Оценка утверждений производилась по 5-балльной шкале Лайкерта от

–2 до 2, где –2 – ответ «никогда», –1 – «редко», 0 – «иногда», 1 – «часто», 2 – «всегда»; баллы переводились в пятибалльную шкалу от 0 до 4.

Анкета содержит пять основных блоков (шкал). Первые два блока утверждений (шкалы) направлены на выявление осознанности в постановке целей на практическое занятие и лекцию, что позволяет обнаружить, собственно, сам факт постановки целей. Также вопросы этих блоков позволяют оценить смыслообразующую часть постановки цели, отражающую рефлексивную регуляцию, наличие субъектной позиции.

Оставшиеся три блока утверждений позволяют проанализировать когнитивный, эмоциональный компоненты целеполагания (исходя из идей Б. Блума) и организационный компонент, отражающий составляющие саморазвития обучающихся.

Также анкета включает субъективную оценку объективных показателей результативности учебной деятельности, производимую по пятибалльной шкале, по предметам теоретической, практической направленности, предметам гуманитарного и естественно-научного циклов.

Личностные характеристики студентов были изучены при помощи следующих методик:

- черты личности – многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF);
- эмоциональные модальности – опросник Л. А. Рабинович по изучению качественно-модальных эмоциональных особенностей «Радость. Гнев. Страх» (РГС) [1];
- самооценочные характеристики и характеристики отношения личности – мотивационно-самооценочного опросника В. А. Зобкова (МСО) [6];

• волевые качества личности – опросника «Волевые качества личности» М. В. Чумакова (ВКЛ) [12].

Статистический анализ результатов осуществлялся посредством непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена с помощью

компьютерной программы статистической обработки данных SPSS v. 19.

Результаты и обсуждение

Количественные результаты исследования представлены в таблице, где * обозначен уровень значимости 0,05; ** – уровень значимости 0,01.

Личностные характеристики целеполагания в учебной деятельности студентов-психологов

Показатель	Теоретическая подготовка	Практико-ориентир. подготовка	Само-развитие	Когнитивная направленность	Эмоциональная направленность
А общительность	0,34*	0,433**	0,453**	0,332*	0,488**
Г сознательность	0,421**	0,44**	0,317*	0,383**	0,468**
Н смелость	0,183	0,128	0,205	0,117	0,346*
Н дипломатичность	0,436**	0,387**	0,268	0,342*	0,179
Q2 зависимость-самостоятельность	–0,096	–0,152	–0,043	0,018	–0,332*
Q3 самоконтроль	0,172	0,241	0,122	0,135	0,276*
Радость	0,171	0,089	0,301*	0,231	0,338**
Мотивационная направленность	0,488**	0,503**	0,574**	0,627**	0,64**
Заниженная самооценка	–0,153	–0,134	–0,183	–0,321*	–0,267*
Отношение к делу	0,446*	0,618**	0,554**	0,65**	0,584**
Отношение к коллективу	0,377**	0,351**	0,415**	0,346**	0,554**
Отношение к себе	0,417**	0,372**	0,477**	0,52**	0,49**
Неуверенность	–0,233	–0,225	–0,241	–0,364**	–0,244
Ответственность	0,208	0,399**	0,16	0,299*	0,351**
Инициативность	0,199	0,167	0,213	0,259*	0,355**
Энергичность	0,084	0,145	0,273*	0,196	0,194
Внимательность	0,022	0,291	0,14	0,243	0,273*
Целеустремленность	0,483**	0,481**	0,565**	0,546**	0,569**
Итоговый балл ВКЛ	0,185	0,298*	0,304*	0,331*	0,363**

Обнаружено, что студенты-психологи, обладающие высокой выраженностью целеполагания в области *теоретической подготовки*, более общительны ($r = 0,34, p \leq 0,05$), активны в социальных контактах; характеризуются сознательностью ($r = 0,42, p \leq 0,01$), что свидетельствует об их добросовестности, ответственности, уравновешенности; отличаются дипломатичностью ($r = 0,44, p \leq 0,01$) – проницательны, осторожны, выдержанны.

Мотивационно-самооценочная сфера личности таких студентов характеризу-

ется высоким развитием деловых коллективистских качеств личности ($r = 0,49, p \leq 0,01$); выраженным отношением к делу ($r = 0,45, p \leq 0,01$), коллективу ($r = 0,38, p \leq 0,01$), отношением к себе ($r = 0,42, p \leq 0,01$).

Волевою сферу личности студентов с выраженным целеполаганием в области теоретической подготовки характеризует в целом высокая целеустремленность ($r = 0,48, p \leq 0,01$), свидетельствующая об их способности ставить достижимые цели и стремлении к их достижению (рис. 1).

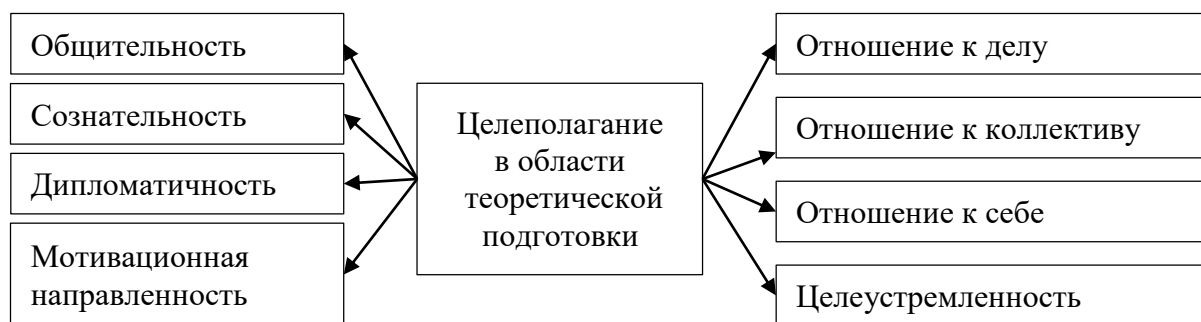


Рис. 1. Личностные характеристики целеполагания в области теоретической подготовки
Примечание. Сплошная стрелка – положительная корреляция

Студенты, обладающие высокой выраженностью целеполагания в области *практической подготовки*, также характеризуются выраженной общительностью ($r = 0,43, p \leq 0,01$), сознательностью ($r = 0,44, p \leq 0,01$), дипломатичностью ($r = 0,39, p \leq 0,01$).

У таких студентов обнаружено высокое развитие деловых коллективистских качеств личности ($r = 0,5, p \leq 0,01$), положительное отношение к делу ($r = 0,62, p \leq 0,01$), к коллективу ($r = 0,35, p \leq 0,01$), к себе ($r = 0,37, p \leq 0,01$).

Волевая сфера студентов-психологов с высокой выраженностью целеполагания в области практической подготовки характеризуется целеустремленностью ($r = 0,48, p \leq 0,01$); в отличие от предыдущей группы в данном случае выражена ответственность ($r = 0,4, p \leq 0,01$), то есть способность отвечать за результаты своей деятельности; характерна общая высокая выраженность волевых качеств личности ($r = 0,3, p \leq 0,05$) (рис. 2).

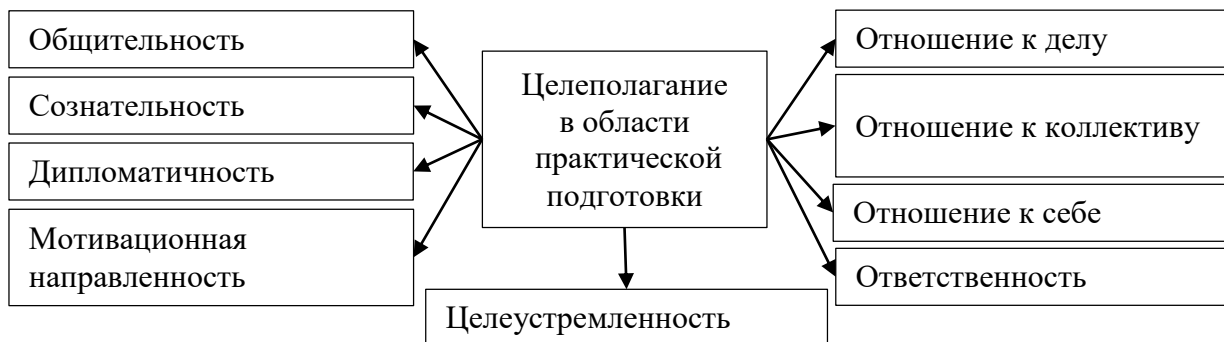


Рис. 2. Личностные характеристики целеполагания в области практической подготовки

Примечание. Сплошная стрелка – положительная корреляция

Характеристиками активного саморазвития студентов-психологов, представленного в особенностях учебных целей, можно назвать следующие качества личности: общительность ($r = 0,45$, $p \leq 0,01$), сознательность ($r = 0,32$, $p \leq 0,05$).

По данным личностного опросника Л. А. Рабинович «РГС», данные студенты отличаются таким эмоциональным переживанием, как радость ($r = 0,3$, $p \leq 0,05$), что характеризует их как оптимистичных и жизнерадостных учащихся.

Мотивационно-самооценочная сфера личности студентов, отличающихся выраженной активностью в области целей, направленных на саморазвитие, характеризуется, как и в предыдущих слу-

чаях, коллективистической направленностью ($r = 0,57$, $p \leq 0,01$), позитивным отношением к делу ($r = 0,55$, $p \leq 0,01$), к коллективу ($r = 0,42$, $p \leq 0,01$), к себе ($r = 0,48$, $p \leq 0,01$).

Волевая сфера личности данных студентов представлена преимущественно выраженной целеустремленностью ($r = 0,57$, $p \leq 0,01$) и общей высокой выраженностью волевой активности ($r = 0,3$, $p \leq 0,05$). В отличие от остальной группы студенты, склонные к саморазвитию, обладают выраженной энергичностью ($r = 0,27$, $p \leq 0,05$), что свидетельствует об их высокой активности, инициативности, предприимчивости в деятельности (рис. 3).

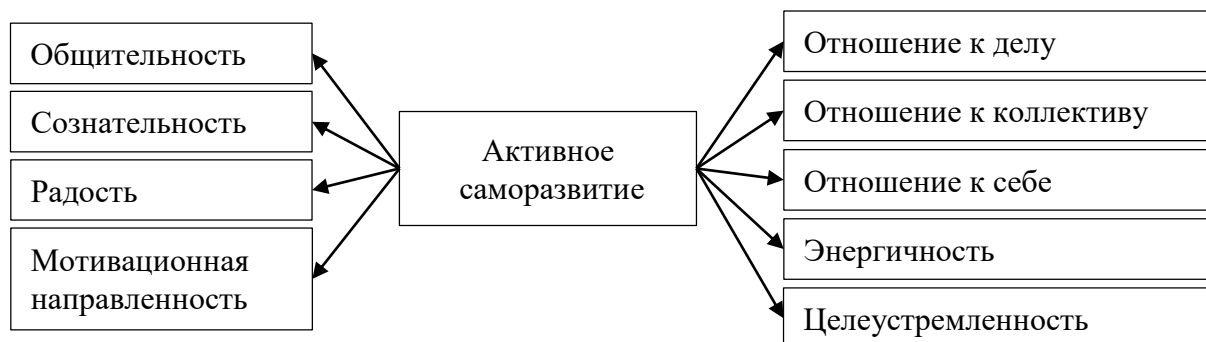


Рис. 3. Личностные характеристики активного саморазвития студентов-психологов

Примечание. Сплошная стрелка – положительная корреляция

Когнитивная направленность целеполагания у студентов положительно связана с выраженной общительностью ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$), сознательностью ($r = 0,38$, $p \leq 0,01$), дипломатичностью ($r = 0,34$, $p \leq 0,05$).

Мотивационно-самооценочная сфера личности таких студентов также характеризуется выраженной коллективистической направленностью ($r = 0,63$, $p \leq 0,01$), позитивным отношением к делу ($r = 0,65$, $p \leq 0,01$), к коллективу ($r = 0,35$, $p \leq 0,01$), к себе ($r = 0,52$, $p \leq 0,01$).

Обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь когнитивной направленности целеполагания с показателем «заниженная самооценка» методики МСО ($r = -0,32$, $p \leq 0,01$): предположи-

тельно, нормальная или завышенная самооценка способствуют более выраженной когнитивной направленности целеполагания в учебной деятельности. Это подтверждается также отрицательной взаимосвязью с неуверенностью ($r = -0,36$, $p \leq 0,01$).

Волевая сфера студентов, характеризующихся выраженной когнитивной направленностью целеполагания, прежде всего представлена выраженной целеустремленностью ($r = 0,55$, $p \leq 0,01$), а также ответственностью ($r = 0,3$, $p \leq 0,05$) и инициативностью ($r = 0,26$, $p \leq 0,05$), выраженной общей волевой активностью ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$), что позволяет таким студентам проявлять сознательный контроль и активность в целеполагании (рис. 4).

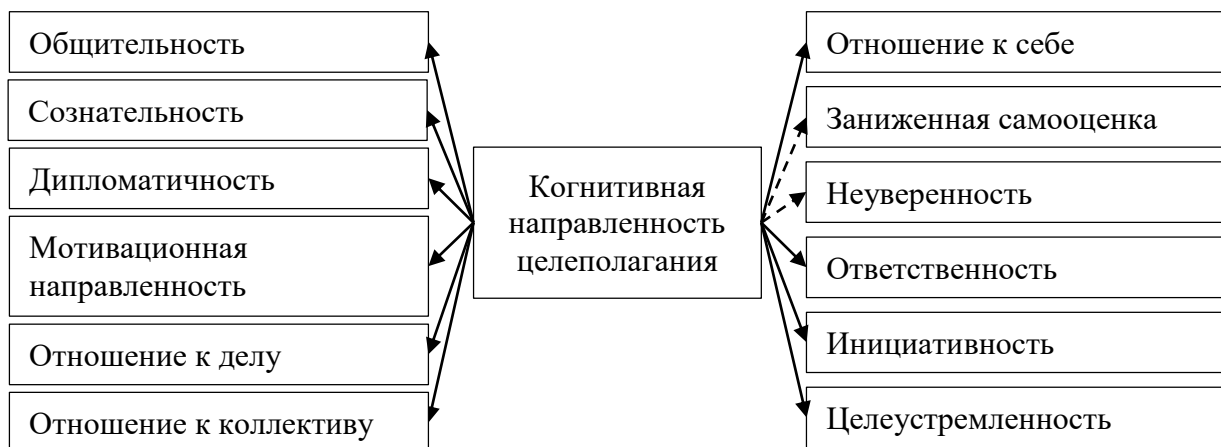


Рис. 4. Личностные характеристики когнитивной направленности целеполагания студентов-психологов

Примечание. Сплошная стрелка – положительная корреляция, пунктирная – отрицательная корреляция

Эмоциональная направленность в целеполагании студентов-психологов положительно взаимосвязана так же, как и в остальных случаях, с выраженной общительностью ($r = 0,49$, $p \leq 0,01$) и сознательностью ($r = 0,47$, $p \leq 0,01$). Отличительной чертой данной характеристики целеполагания является положительная взаимосвязь со смелостью

($r = 0,35$, $p \leq 0,05$) и самоконтролем ($r = 0,28$, $p \leq 0,05$) и отрицательная взаимосвязь – с самостоятельностью ($r = -0,33$, $p \leq 0,05$). Данный факт может свидетельствовать о том, что в постановке учебных целей студенты-психологи под влиянием эмоций проявляют решительность, осуществляют волевое целеутверждение.

У студентов данной группы прева-лирует эмоциональная модальность «радость» ($r = 0,34, p \leq 0,01$).

Мотивационно-самооценочная сфера личности таких студентов характеризуется коллективистской направленностью ($r = 0,64, p \leq 0,01$), позитивным отношением к делу ($r = 0,58, p \leq 0,01$), к коллективу ($r = 0,55, p \leq 0,01$) и к себе ($r = 0,49, p \leq 0,01$). Эмоциональная направленность целеполагания, как и когнитивная, обнаруживает значимую отрицательную взаи-

мосвязь с показателем заниженной самооценки ($r = -0,27, p \leq 0,05$), что может свидетельствовать о ее корригировании.

В волевой сфере личности данных студентов преобладает целеустремленность ($r = 0,57, p \leq 0,01$), выражены инициативность ($r = 0,36, p \leq 0,01$) и ответственность ($r = 0,35, p \leq 0,01$); чуть менее значимая взаимосвязь была обнаружена с внимательностью ($r = 0,27, p \leq 0,05$). Общий уровень волевой регуляции высокий ($r = 0,36, p \leq 0,01$) (рис. 5).

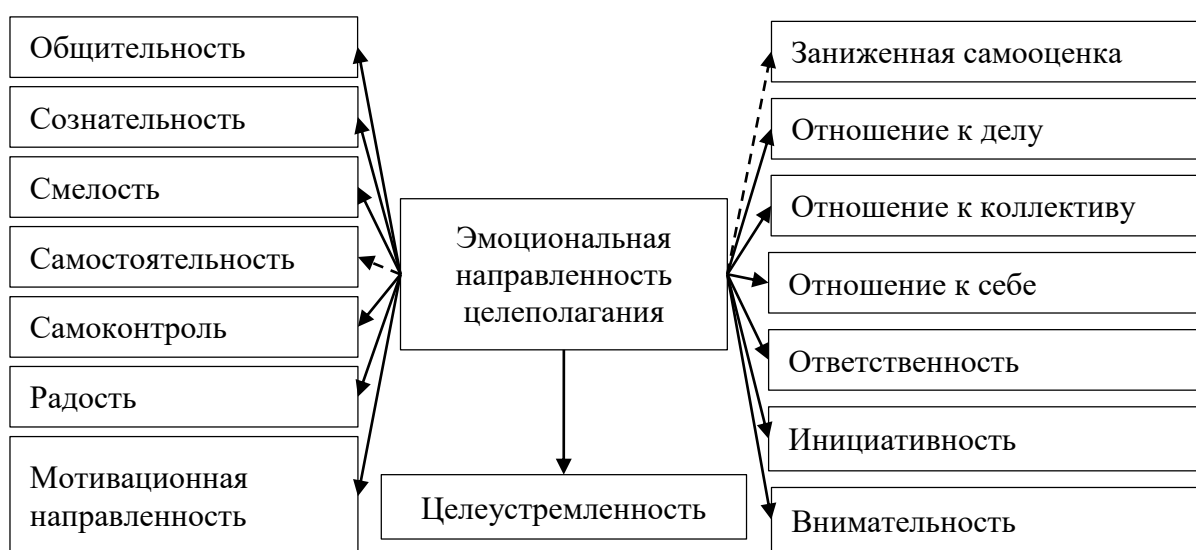


Рис. 5. Личностные характеристики эмоциональной направленности целеполагания студентов-психологов

Примечание. Сплошная стрелка – положительная корреляция, пунктирная – отрицательная корреляция

Выводы и заключение

Общими личностными характеристиками, определяющими целеполагание студентов в процессе своей учебной деятельности и нашедшими взаимосвязь со всеми показателями целеполагания, выступили: общительность студентов, сознательность как принятие ответственности за свои решения и понимание их последствий, деловая коллективистическая мотивация, положительное отношение к делу, коллективу и

себе, а также высокая выраженность целеустремленности как личностного качества. Последнее можно рассматривать и как показатель конструктивной валидности исследовательской анкеты.

Стоит отметить, что студенты-психологи руководствуются эмоциями при постановке учебных целей при преваляровании эмоциональной модальности «радость». Также студенты-психологи с увеличением активности в постановке учебных целей показали

снижение показателя заниженной мотивации, что свидетельствует об их более адекватном уровне самооценки с учетом адекватного показателя по шкале завышенной самооценки.

Полученные результаты характеризуют целеполагание студентов-психологов со стороны их личностных особенностей и могут быть использованы при организации формирующих мероприятий по повышению учебной активности, формированию профессиональ-

ной субъектности обучающихся студентов через целенаправленную работу с пассивными студентами над выявленными личностными характеристиками целеполагания. Исследование студентов других профессиональных направлений позволит выявить общие закономерности целеполагания в связи с личностными характеристиками и установить отличительные особенности, связанные, возможно, и с организацией образовательной среды.

Литература

1. Аболин Л. М. Методики изучения эмоций в спорте. Казань, 1985. 99 с.
2. Таксономия образовательных целей: Классификация образовательных целей. Справочник I: Когнитивная область / Б. С. Блум [и др.]. Нью-Йорк : Компания Дэвида Маккея, 1956.
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 288 с.
4. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
5. Зобков А. В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 12 – 13.
6. Зобков В. А. Психология отношения и личности учащегося : монография. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1992. 155 с.
7. Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 18 – 26.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
9. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии М. : Наука, 1997. 462 с.
10. Славина Л. С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М. : Педагогика, 1972. С. 45 – 80.
11. Тихомиров О. К. Психологические механизмы целеобразования. М. : Наука, 1977. 258 с.
12. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в соц. взаимодействии). М. ; Курган : КГУ, 2007. 214 с.

References

1. Abolin L. M. Metodiki izucheniya e`mocij v sporte. Kazan`, 1985. 99 c.
2. Taksonomiya obrazovatel`ny`x celej: Klassifikaciya obrazovatel`ny`x celej. Spravochnik I: Kognitivnaya oblast` / B. S. Blum [i dr.]. N`yu-Jork : Kompaniya De`vida Makkeya, 1956.
3. Vilyunas V. K. Psixologicheskie mexanizmy` motivacii cheloveka. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1990. 288 s.
4. Zobkov A. V. Akmeologiya samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti : monografiya. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2013. 320 s.
5. Zobkov A. V. Sistemno-strukturnaya organizaciya samoregulyacii sub``ektom uchebnoj deyatel`nosti // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2017. № 3 (23). S. 12 – 13.
6. Zobkov V. A. Psixologiya otnosheniya i lichnosti uchashhegosya : monografiya. Kazan` : Izd-vo Kazan. un-ta, 1992. 155 s.
7. Konopkin O. A., Morosanova V. I. Stilevy`e osobennosti samoregulyacii deyatel`nosti // Voprosy` psixologii. 1989. № 5. S. 18 – 26.
8. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy` psixologii. M. : Nauka, 1984. 444 s.
9. Rubinshtejn S. L. Izbranny`e filosofsko-psixologicheskie trudy`: Osnovy` ontologii, logiki i psixologii M. : Nauka, 1997. 462 s.
10. Slavina L. S. Rol` postavlennoj pered rebenkom celi i obrazovannogo im samim namereniya kak motivov deyatel`nosti shkol`nika // Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov. M. : Pedagogika, 1972. S. 45 – 80.
11. Tixomirov O. K. Psixologicheskie mexanizmy` celeobrazovaniya. M. : Nauka, 1977. 258 s.
12. Chumakov M. V. E`mocional`no-volevaya regulyaciya deyatel`nosti (struktura, tipy`, osobennosti funkcionirovaniya v socz. vzaimodejstvii). M. ; Kurgan : KGU, 2007. 214 s.

P. A. Dobronravova, A. V. Zobkov

PERSONAL CHARACTERISTICS OF GOAL-SETTING OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article describes goal-setting as an indicator of the activity of the subject of educational activity. The results of an empirical study of the relationship between the severity of the goal-setting of psychology students ($n = 60$), established using the author's questionnaire, and the personal characteristics of students identified by the methods of 16PF R. Kettella, JAF L. A. Rabinovich, MSQ V. A. Zobkova, VPQ M. V. Chumakov are presented. It is established that the personal characteristics of goal-setting are sociability, consciousness, courage, diplomacy, dependence, self-control, optimism, business and collectivistic orientation, positive attitude to business, the team and oneself, responsibility, initiative, energy, attentiveness and purposefulness.

Key words: *goal, goal-setting, educational activity, personality, subject, self-regulation, students, personal characteristics.*

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ И НЕ ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИС

В статье с привлечением эмпирического материала раскрывается проблема отношения к себе спортсменов-волейболистов, по-разному переживающих острые, переломные моменты (кризисы) в своей спортивной карьере. Предполагали, что волейболисты с разным видом самоотношения обладают разным кризисным профилем и соответствующей ему психологической устойчивостью. Выборку исследования составили 75 девушек-волейболисток, играющих в Высшей лиге «А» чемпионата России-2022 (зона «Восток»), в возрасте от 18 до 24 лет, имеющих спортивный разряд не ниже 1-го взрослого. В качестве психодиагностических методик использовали: опросник «Отношение к себе» и «Переживание кризиса личностью». Установлено, что для спортсменов, не переживающих кризис, доминирующим профилем является психологическое здоровье, тогда как у волейболистов, переживающих кризис, установлены конструктивное переживание кризиса, с неопределенным прогнозом и деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом. У волейболистов, не переживающих кризис, доминирующим видом самоотношения является активно-позитивное, тогда как у спортсменов, переживающих кризис, выражено неустойчивое и пассивно-негативное отношение к себе. Показано, что «коэффициент полезности игрока» – это одно из условий, усиливающее кризисную нагрузку на спортсменов, отражающееся в кризисном профиле личности и самоотношении волейболистов. Полученные данные правомерно использовать в тренировочном и соревновательном процессе в рамках психологической подготовки и сопровождения спортсменов.

Ключевые слова: спортсмены, самоотношение, активность, позитивность, кризисный профиль, ситуационное реагирование, психологическая устойчивость, волейболисты.

Психологические особенности спортсменов, в частности их самоотношение и способность конструктивно переживать острые, переломные моменты в профессиональной спортивной карьере, являются условиями спортивных достижений, факторами сохранения и поддержания высокой работоспособности и психологического здоровья. Самоотношение, с одной стороны, это потенциал,

способствующий конструктивному преодолению кризисов спортсменами, а с другой – переживание острых, переломных моментов, влияющее на особенности отношения спортсменов к себе. Соответственно, проблема изучения самоотношения переживающих и не переживающих кризис спортсменов является актуальной и значимой как для психологической подготовки,

так и для решения теоретических и методологических вопросов спортивной психологии.

В общепсихологическом плане проблема самоотношения рассматривалась в трудах Н. И. Сарджвеладзе [9], В. В. Столина [10], С. Р. Пантилеева [8], С. В. Духновского [5] и др. Применительно к спортивной психологии обращают на себя внимание следующие исследования. Так, Е. В. Коломийченко описаны психологические особенности самоотношения профессиональных и непрофессиональных спортсменов – студентов вуза [7], И. В. Харитоновой, Ю. М. Босенко, А. С. Распоповой установлена и описана взаимосвязь самоотношения с самооценкой физического развития, адаптации с субъективным благополучием спортсменов подросткового возраста [12] и др.

Вопросы переживания кризиса в работах А. Г. Амбрумовой [1], В. А. Аналиева [2], С. В. Духновского [4] и др. В спортивной психологии С. К. Багадировой изучены кризисы спортивной карьеры в контексте построения системы психологического сопровождения спортсменов [3], М. М. Ивановой рассмотрены особенности протекания кризиса завершения спортивной карьеры на примере студентов института физической культуры и спорта [6], О. В. Филатовой, В. О. Филатовым описана структура личности спортсменов в период профессиональных кризисов [11] и др.

Краткий обзор исследований показал, что проблема самоотношения спортсменов, в частности волейболистов, переживающих и не переживающих острые, переломные моменты в жизни, является актуальной применительно к психологии и педагогике спорта и нуждается в дополнительных исследованиях. Особенно значимыми

являются вопросы о том, существует ли взаимосвязь между характеристиками самоотношения и параметрами переживания кризиса. Какие кризисные профили выражены у спортсменов с разным видом отношения к себе? Ответы на эти вопросы определили цель нашего исследования.

С нашей точки зрения, *отношение к себе (самоотношение)* представляет собой процесс и результат активности, инициированной субъектом в отношении себя, в соответствии со своими выраженными и латентными (скрытыми, неосознаваемыми) индивидуально-психологическими особенностями. *Как процесс* самоотношение предполагает познание себя, самооценку, саморегуляцию и осознание себя. *Как результат* отношение к себе выражается в представлении и принятии себя, а также в том или ином виде самоотношения. Помимо этого оно включает в себя установку на саморазвитие и уровень притязаний. Ведущими характеристиками отношения к себе (измерениями, выступающими одновременно и основаниями для классификации его видов) являются активность и позитивность. *Величина активности личности* – это сила стремлений к достижению целей, изменению ситуации в желаемую для субъекта сторону, предполагающая сочетание уровня притязаний и установки на саморазвитие. *Величина позитивности личности* – это принятие себя и представление о себе как самодостаточной и зрелой личности, сочетание которых говорит о положительном отношении к себе в целом [5].

Под *кризисом* понимается личностно-ситуативное явление в жизни человека, феноменологичное по своей природе. Момент, событие жизни приобретают «кризисную нагрузку» только

благодаря его переживанию-проживанию. Суть в том, что, как отмечал В. А. Ананьев, не имеет значения само событие с точки зрения внешней характеристики, его эмоционального накала, а имеет значение способ переработки, преодоления и влияние его на дальнейшую жизнь человека [2]. Для кризиса важное значение имеет его осознание некой предельной точки, «пограничной черты». *Переживание кризиса* – это его проживание, представляющее собой сознательную или бессознательную активность субъекта (когнитивную, эмоциональную, поведенческую), отражающуюся на отношениях с природным (предметным), социальным (в том числе и со значимыми людьми), внутренним (отношение к себе) миром [4].

Далее обратимся к описанию методики исследования и анализу наиболее значимых эмпирических данных.

Методология и методы исследования. Выборку составили 75 девушек-волейболисток, играющих в Высшей лиге «А» чемпионата России-2022 (зона «Восток»), в возрасте от 18 до 24 лет, имеющих спортивный разряд не ниже 1-го взрослого. Исследование проводилось по окончании игрового тура. В качестве психодиагностических методик использовались авторские разработки:

– опросник «Отношение к себе» (ОС). Методика содержит 36 вопросов, объединенных в четыре шкалы по 9 пунктов в каждой: 1) уровень притязаний, 2) установка на саморазвитие, 3) принятие себя, 4) представление о себе. Гомогенность каждой шкалы была проверена процедурой однофакторного анализа. Значения, с которыми пункты вошли в соответствующий фактор, находятся в диапазоне от 0,47 до

0,69. Коэффициенты корреляции с итоговым баллом по соответствующим шкалам методики являются высокосignификантными (в диапазоне от 0,54 до 0,63, при $p \leq 0,01$). Надежность по однородности проверялась на выборке 300 человек в возрасте от 17 до 55 лет, из них 150 женщин и 150 мужчин. В качестве показателей использовались коэффициенты: альфа Кронбаха (значения находятся в диапазоне от 0,65 до 0,77), формула Спирмена – Брауна по половине теста (значения находятся в диапазоне от 0,73 до 0,78) и формула Спирмена-Брауна по полной форме (значения находятся в диапазоне от 0,78 до 0,81). Каждый пункт опросника предполагает семь вариантов ответов: от 1 (полностью не согласен) до 7 (согласен полностью). Обработка результатов заключается в суммировании баллов по пунктам, входящим в соответствующую шкалу. Затем сырые баллы переводятся в стандартные оценки (станды);

– опросник «Переживание кризиса личностью» (ППК), основное назначение которого – выявление выраженности ситуационных реакций, проходящих на непатологическом уровне, связанных с возникновением психологического кризиса, и уровня психологической устойчивости как составляющих кризисного профиля личности. Методика позволяет выявить «кризисный профиль» при помощи соотношения показателей «Индекс ситуационного реагирования», определяющего величину кризисной нагрузки субъекта, и показателя «Психологическая устойчивость», определяющего наличие (отсутствие) личных превентивных ресурсов – адаптационно-компенсаторных способностей для конструктивного (деструктивного) преодоления кризиса. Пред-

ставленная методика прошла государственную регистрацию электронного ресурса, подтверждающую авторское право в аспекте новизны и приоритетности электронной разработки. Регистрация осуществлялась объединенным фондом электронных ресурсов «Наука и образование» при ФГБНУ «Институт управления образованием» Российской академии образования (Свидетельство № 21313 от 2.11.2015 г.). Основные психометрические характеристики методики представлены в Руководстве к тесту [4].

Помимо авторских диагностических разработок, в исследовании использовались статистические данные оценки «полезности игрока» (анализ брейковых очков игрока (на своей подаче), качество приема мяча, оценка атаки – для крайних нападающих и игроков первого темпа), предоставляемых программой Data Volley 4 Professional.

В качестве методов математической статистики использовались: пер-

вичные описательные статистики, критерий сравнения, корреляционный анализ. Перед проведением сравнительного анализа для каждой переменной был рассчитан статистический критерий нормальности Колмогорова – Смирнова. Уровень значимости p по всем переменным выше 0,05. Это позволило сделать вывод о нормальном распределении и определить в качестве метода параметрический критерий t -Стьюдента сравнения выборок. С целью выявления взаимосвязи между переменными был использован коэффициент корреляции r -Пирсона. Обработка результатов проводилась при помощи программного пакета «Statistica 13.0»

Анализ результатов исследования. В ходе корреляционного анализа установлены значимые взаимосвязи показателей по шкалам методики «Переживание психологического кризиса» с показателями по шкалам методики «Отношение к себе». Результаты, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций показателей шкал методики «Отношение к себе» (ОС) с показателями по шкалам опросника «Переживание психологического кризиса» (ППК)

Шкала методики «ППК»	Шкала методики «ОС»					
	Уп	Ус	АКТ	Пред	Прин	ПОЗ
Эмоциональный дисбаланс	-0,53*	-0,54*	-0,51*	-0,52*	-0,55*	-0,53*
Пессимизм	-0,52*	-0,54*	-0,53*	-0,51*	-0,54*	-0,52*
Демобилизация	-0,43*	-0,44*	-0,42*	-0,44*	-0,42*	-0,44*
Отрицательный баланс	-0,29	-0,31	-0,33	-0,34	-0,33	-0,30
Оппозиция	-0,25	-0,24	-0,27	-0,23	-0,24	-0,21
Дезорганизация	-0,46*	-0,47*	-0,49*	-0,47*	-0,51*	-0,50*
Ситуационное реагирование	-0,45*	-0,46*	-0,50*	-0,45*	-0,47*	-0,47*
Психологическая устойчивость	0,42*	0,40*	0,41*	0,44*	0,45*	0,41*

Примечания. Уп – уровень притязаний, Ус – установка на саморазвитие, АКТ – величина активности самооотношения, Пред – представление о себе, Прин – принятие себя, ПОЗ – величина позитивности самооотношения; * – коэффициенты корреляции на уровне $p \leq 0,05$

Как видим из табл. 1, между показателями по шкалам используемых методик установлены значимые отрицательные корреляционные связи. Это говорит о том, что увеличение значений по шкалам методики «ОС», в частности величины активности самоотношения (включая уровень притязаний и установку на саморазвитие) в сочетании с его позитивностью (предполагающей принятие и представление о себе), сопровождается снижением величины кризисной нагрузки спортсменов, в частности снижением показателей эмоционального дисбаланса, пессимизма, демобилизации и дезорганизации (по методике «ППК»). Таким образом, чем активнее и позитивнее отношение к себе, тем более выражены положительные эмоции у спортсменов в сочетании с оценкой актуальной ситуации как реально и потенциально благоприятной, общительностью и результативностью совместной деятельности, пониженной тревожностью. И наоборот, снижение активности (уровня притязаний, установки на саморазвитие) и позитивности (принятия и представления о себе как о самодостаточной личности) приводит к увеличению кризисной

нагрузки – выраженности ситуационных реакций, проходящих на непатологическом уровне, свойственных переживанию кризиса. Отмеченное выше отражается в кризисных профилях обследованных спортсменов-волейболистов.

Для выявления доминирующих кризисных профилей у волейболистов мы использовали соотношение величины «индекс ситуационного реагирования», отражающей кризисную нагрузку субъекта, и показателя «психологическая устойчивость» – индикатора его адаптационных возможностей (по методике «Переживание кризиса личностью» (ППК)). Таким образом, нами были обследованы три группы спортсменов (результаты представлены в табл. 2):

Первая – волейболисты с кризисным профилем «психологическое здоровье» (40,0 % обследованных спортсменов).

Вторая – спортсмены с профилем «конструктивное переживание кризиса с неопределенным прогнозом» (33,4 % обследованных волейболистов).

Третья – спортсмены с профилем «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом» (26,6 % обследованных волейболистов).

Таблица 2

Выраженность показателей по методике «Переживание кризиса» (ППК) у спортсменов с разным кризисным профилем

Шкала «ППК»	Кризисный профиль спортсменов		
	ЗБП	КНП	ДПК
Реакция эмоционального дисбаланса	9,9 ± 1,5 (41)	16,9 ± 5,1 (51)	22,9 ± 8,1 (59)
Пессимистическая реакция	9,1 ± 1,2 (41)	14,5 ± 3,9 (50)	22,5 ± 6,3 (63)
Реакция отрицательного баланса	8,5 ± 1,1 (30)	15,5 ± 4,1 (45)	17,2 ± 4,5 (48)
Реакция демобилизации	9,2 ± 1,6 (41)	15,3 ± 3,8 (51)	19,3 ± 7,5 (58)
Реакция оппозиции	11,9 ± 3,4 (43)	14,2 ± 3,3 (48)	17,2 ± 7,0 (53)
Реакция дезорганизации	11,1 ± 3,0 (40)	16,7 ± 4,2 (49)	23,7 ± 8,0 (61)
Индекс ситуационного реагирования	59,1 ± 6,5 (36)	93,3 ± 9,1 (46)	122,4 ± 11,7 (57)
Психологическая устойчивость	31,2 ± 4,3 (60)	27,9 ± 3,7 (53)	23,0 ± 2,6 (44)

Примечания. ЗБП – психологическое здоровье с благоприятным прогнозом, КНП – кризис с неопределенным прогнозом, ДПК – деструктивное переживание кризиса; в скобках приведены стандартные значения – «Т-баллы»

Данные, представленные в табл. 2, позволяют сделать следующие заключения.

Спортсменов с профилем «психологическое здоровье с благоприятным прогнозом» отличают пониженный индекс ситуационного реагирования (значение показателя находится в диапазоне от 39 до 40 Т-баллов) и высокий показатель психологической устойчивости личности (значение – в диапазоне от 59 до 60 Т-баллов). Эта группа спортсменов характеризуется энергичностью и низкой эмоциональностью, благоприятным психическим состоянием, эмоциональным благополучием и отсутствием переживания кризиса. У них имеет место повышенное, бодрое настроение, преобладает положительный эмоциональный фон, позитивная самооценка, оптимизм, общительность, уверенность в своих способностях. В то же время патогенным условием, которое может усилить кризисную нагрузку на спортсменов, выступает возможное отсутствие способностей решения жизненных трудностей.

У волейболистов с профилем «переживание кризиса с неопределенным прогнозом» индекс ситуационного реагирования выражен на среднем уровне (в диапазоне 46 Т-баллов) в сочетании с умеренным показателем психологической устойчивости личности (в диапазоне 52 Т-баллов). Имеет место переживание переломного момента в жизни (кризиса), сопровождающееся значительным вовлечением психических ресурсов и их истощением, что приводит к снижению психологической устойчивости. Отмечаются низкая энергичность и высокая эмоциональность, неблагоприятное психическое

состояние и умеренное субъективное благополучие. Прогноз дальнейшего развития (его благоприятность – неблагоприятность) зависит от формирования личных превентивных ресурсов, а также от наличия (отсутствия) патогенных условий, среди которых ведущее значение имеют: способность решения жизненных трудностей, ситуации неопределенности при кардинальной смене стереотипа поведения, а также условия эмоционального отвержения, соперничества (соревнования), ответственности за других, подконтрольности.

Для волейболистов с профилем «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом» (повышенный индекс ситуационного реагирования в диапазоне 57 Т-баллов в сочетании с пониженным показателем психологической устойчивости – в диапазоне 44 Т-баллов) свойственны низкая энергичность и высокая эмоциональность, неблагоприятное психическое состояние и переживание неблагоприятия. У данной категории спортсменов отмечаются отсутствие веры в себя, неуверенность в своих возможностях, депривация основных жизненных потребностей (самореализации, самоуважения, самоутверждения); им свойственны трудности, связанные с выполнением стоящих перед субъектом задач в течение длительного времени. Патогенными условиями, усиливающими кризисную нагрузку, выступают: ситуации неопределенности при кардинальной смене стереотипа поведения, а также условия эмоционального отвержения, соревнования, ответственности за других, подконтрольности.

Как видим из табл. 2, среди ситуационных реакций – индикаторов кризисной нагрузки спортсменов – ведущее значение имеют реакция эмоционального дисбаланса, пессимистическая реакция, демобилизация и дезорганизация (показатели по данным шкалам методики «ППК» выражены на повышенном и высоком уровне и находятся в диапазоне от 55 до 61 Т-балла). Соответственно, у волейболистов, переживающих кризис, повышена утомляемость, отрицательные эмоции преобладают над положительными (эмоциональный дисбаланс), актуальная ситуация оценивается как реально и потенциально неблагоприятная, имеют место ощущение маловажности и значимости собственных возможностей (пессимизм), отказ от привычных контактов или значительное их ограничение (демобилизация) в сочетании с тревожностью и беспокойством, переживанием угрозы своему престижу, благополучию независимо от того, насколько реальны причины (дезорганизация).

Полагаем, что одним из факторов (условий), усиливающих кризисную нагрузку на спортсменов, являются их

личные достижения в каждом матче, выражающиеся в «коэффициенте полезности (эффективности) игрока». Это нашло своё эмпирическое проявление в результате качественного анализа. В частности установлено, что средний коэффициент полезности игроков с кризисным профилем «психологическое здоровье с благоприятным прогнозом» находится на повышенном уровне (в диапазоне от 55 до 59 %), тогда как у игроков с профилем «переживание кризиса с неопределённым прогнозом» коэффициент полезности – на среднем уровне (от 49 до 51 %), а у волейболистов с профилем «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом» коэффициент полезности выражен на пониженном уровне – в диапазоне от 43 до 45 %.

Переживание кризиса, сопряжённое с оценкой личной эффективности (игровой полезности), находит отражение в особенностях самоотношения волейболистов. Об этом свидетельствуют данные, полученные по методике «Отношение к себе» (ОС) у волейболистов с разным кризисным профилем. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Выраженность показателей по методике «Отношение к себе» (ОС)
у спортсменов с разным кризисным профилем

Шкала методики «ОС»	Кризисный профиль спортсменов		
	ЗБП	КНП	ДПК
Уровень притязаний	54,9 ± 5,1 (8)	43,2 ± 4,8 (6)	36,9 ± 4,5 (3)
Установка на саморазвитие	56,1 ± 5,5 (7)	45,6 ± 4,6 (5)	38,4 ± 4,6 (3)
Величина активности	109,3 ± 10,2 (7)	89,7 ± 8,4 (5)	75,0 ± 6,7 (3)
Представление о себе	54,5 ± 5,7 (8)	45,0 ± 4,1 (6)	37,0 ± 4,2 (4)
Принятие себя	53,7 ± 5,4 (8)	45,9 ± 4,6 (6)	37,8 ± 4,0 (4)
Величина позитивности	107,2 ± 10,9 (7)	91,4 ± 9,6 (6)	75,3 ± 6,9 (3)

Примечания. ЗБП – психологическое здоровье с благоприятным прогнозом, КНП – кризис с неопределённым прогнозом, ДПК – деструктивное переживание кризиса; в скобках приведены стандартные значения – «стэны»

Данные табл. 3 показывают наличие различий в параметрах отношения к себе у волейболистов с разным кризисным профилем. Соответственно, спортсмены с разным кризисным профилем имеют разные виды самооотношения. Для выявления этого мы использовали соотношение значений показателей «величины активности» и «величины позитивности», представленных в табл. 3. Таким образом, установлено, что у волейболистов, не переживающих кризис, доминирующим видом отношения к себе является активно-позитивное, тогда как у спортсменов, переживающих кризис, выражено неустойчивое и пассивно-негативное отношение к себе.

Активно-позитивное самооотношение свойственно волейболистам с кризисным профилем «психологическое здоровье с благоприятным прогнозом». Показатели по шкалам методики «ОС» выражены на повышенном и высоком уровне (в диапазоне 7 – 8 стэнов). Спортсмены отличаются выраженным стремлением к желаемым для себя целям и результатам, процесс и достижение которых способствует переживанию благополучия, формированию позитивной самооценки. У них сформировано представление о себе как о самодостаточной и сильной личности в сочетании с переживанием позитивных чувств относительно себя (гордости, уважения, уверенности). Спортсмены данной категории стремятся повышать свою личностную компетентность благодаря саморазвитию, готовности находить и использовать новую информацию, необходимую для своего личностного развития.

Неустойчивое самооотношение выражено у волейболистов с профилем «переживание кризиса с неопределенным прогнозом». Показатели по шкалам методики «Отношение к себе» находятся на среднем уровне (в диапазоне 5 – 6 стэнов). Умеренная активность и позитивность позволяют осуществлять активность, в том числе в тренировочном и соревновательном процессе, на необходимом уровне, несмотря на неудовлетворенность собой.

Пассивно-негативное самооотношение выражено у спортсменов с профилем «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом» (показатели по шкалам методики «ОС» выражены на низком и пониженном уровне – находятся в диапазоне от 3 до 4 стэнов). У волейболистов имеет место пониженное стремление к желаемым спортивным достижениям в сочетании с пониженным уровнем благополучия и самооценки; возможно наличие мотивации избегания неудач (пониженные показатели уровня притязаний). Отсутствие желания к развитию своих психологических качеств (ресурсов, способностей) для повышения самодостаточности и личностной компетентности в сочетании с отсутствием желания к поиску и использованию новой информации для своего личностного развития (пониженные значения показателей установки на саморазвитие). У обследованных данной категории недостаточно развито представление о себе как о самодостаточной и сильной личности, отсутствует представление о своих индивидуально-психологических качествах (способностях и ресурсах), необходимых для самореализации и про-

явления своей индивидуальности (показатель «представление о себе» на низком уровне). Имеет место неприятие себя как самодостаточной и зрелой личности, что сопровождается астеническими и меланхолическими чувствами относительно себя, своего жизненного выбора, своих личностных качеств и способностей (низкие значения показателя «принятие себя»).

Таким образом, в ходе исследования нашло своё эмпирическое подтверждение предположение о взаимосвязи индикаторов переживания кризиса (ситуационных реакций и психологической устойчивости) с особенностями самоотношения волейболистов (уровнем их притязаний, установкой на саморазвитие, принятием и представлением о себе). Полученные факты подтвердили гипотезу о том, что спортсмены-волейболисты, обладающие разным кризисным профилем, имеют различия в доминирующих видах самоотношения.

На основании проведенного исследования сделаны следующие **выводы**:

1. Установлены группы волейболистов, переживающих и не переживающих кризис. Так, для спортсменов, не переживающих кризис, доминирующим профилем личности является психологическое здоровье, тогда как у волейболистов, переживающих кризис, установлены конструктивное переживание кризиса с неопределенным прогнозом и деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом.

2. Показано, что переживания, связанные с оценкой индивидуального результата в каждом матче, выраженной в «коэффициенте полезности (эффективности) игрока», являются одним из

условий, усиливающим кризисную нагрузку на спортсменов, отражаясь в кризисном профиле личности.

3. Ведущими индикаторами переживания кризиса, взаимосвязанными с параметрами самоотношения, являются реакция эмоционального дисбаланса, пессимистическая реакция, демобилизация и дезорганизация. Переживание кризиса волейболистами сопровождается утомлением, тревожностью, преобладанием отрицательных эмоций, оценкой актуальной ситуации как реально и потенциально неблагоприятной, ощущением угрозы своему престижу и благополучию, маловажности и значимости собственных возможностей, отказом от привычных контактов или их ограничением.

4. Показано, что при переживании кризиса имеет место снижение величины активности и позитивности личности как показателей самоотношения спортсменов, что находит своё выражение в доминирующих видах отношения к себе. Установлено, что у волейболистов, не переживающих кризис, доминирующим видом отношения к себе является активно-позитивное, тогда как у спортсменов, переживающих кризис, выражено неустойчивое и пассивно-негативное отношение к себе.

5. Волейболисты с активно-позитивным отношением к себе и кризисным профилем «психологическое здоровье» относятся к категории спортсменов, работа психолога с которыми должна быть ориентирована на профилактику деструктивного переживания кризиса и поддержание конструктивного самоотношения. Волейболистов с неустойчивым самоотношением и профилем «конструктивное переживание

кризиса с неопределенным прогнозом» относим к группе риска, работа спортивного психолога с которой может быть ориентирована на овладение навыками саморегуляции и конструктивного переживания острых, переломных моментов в том числе и в спортивной карьере. Волейболисты с пассивно-негативным от-

ношением к себе и профилем «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом» нуждаются в психологической помощи и сопровождении спортивного психолога, направленных на активизацию внутренних ресурсов по развитию психологической устойчивости и конструктивного отношения к себе.

Литература

1. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. 1985. № 6. С. 107 – 115.
2. Ананьев В. А. Введение в потрясающую психотерапию // Журнал практического психолога. 1999. № 7 – 8. С. 15 – 31.
3. Багадирова С. К. Изучение кризисов спортивной карьеры как основа системы психологического сопровождения спортсменов // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2011. № 23. С. 361 – 367
4. Духновский С. В. Психодиагностическая методика «Переживание кризиса личностью»: рук. по применению. Курган : Изд-во Кург. гос. ун-та, 2016. 51 с.
5. Духновский С. В. Выраженность процессов саморегуляции у педагогов с разным видом профессионального самоотношения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21. Вып. 3. С. 304 – 308.
6. Иванова М. М. Особенности протекания кризиса завершения спортивной карьеры (на примере студентов института физической культуры и спорта) // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 105 – 107
7. Коломийченко Е. В. Психологические особенности самоотношения профессиональных и непрофессиональных спортсменов – студентов вуза // Общество: социология, педагогика, психология. 2016. № 1.
8. Пантеев С. Р. Методика исследования самоотношения. М. : Смысл, 1993. 32 с.
9. Сарджвеладзе Н. И. Самоотношение личности // Психология самосознания : хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара : БАХРАХ-М, 2003. С. 45 – 47
10. Столин В. В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. 284 с.
11. Филатова О. В., Филатов В. О. Психологическая структура личности спортсменов в период профессиональных кризисов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 485 – 492
12. Харитоновна И. В., Босенко Ю. М., Распопова А. С. Особенности взаимосвязи самооценки физического развития, социально-психологической адаптации, самоотношения и субъективного благополучия спортсменов подросткового возраста // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2019. № 4. С. 240 – 244.

References

1. Ambrumova A. G. Analiz sostoyanij psixologicheskogo krizisa i ix dinamika // Psixologicheskij zhurnal. 1985. № 6. С. 107 – 115.
2. Anan`ev V. A. Vvedenie v potryasayushhuyu psixoterapiyu // Zhurnal prakticheskogo psixologa. 1999. № 7 – 8. S. 15 – 31.
3. Bagadirova S. K. Izuchenie krizisov sportivnoj kar`ery`, kak osnova sistemy` psixologicheskogo soprovozhdeniya sportsmenov // Psixologiya i pedagogika: metodika i problemy`. 2011. № 23. S. 361 – 367
4. Duxnovskij S. V. Psixodiagnosticheskaya metodika «Perezhivanie krizisa licnost`yu» : ruk. po primeneniyu. Kurgan : Izd-vo Kurg. gos. un-ta, 2016. 51 s.
5. Duxnovskij S. V. Vy`razhennost` processov samoregulyacii u pedagogov s razny`m vidom professional`nogo samootnosheniya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika. 2021. T. 21. Vy`p. 3. S. 304 – 308.
6. Ivanova M. M. Osobennosti protekaniya krizisa zaversheniya sportivnoj kar`ery` (na primere studentov instituta fizicheskoy kul`tury` i sporta) // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2019. № 4 (77). S. 105 – 107
7. Kolomijchenko E. V. Psixologicheskie osobennosti samootnosheniya professional`ny`x i neprofessional`ny`x sportsmenov – studentov vuza // Obshhestvo: sociologiya, pedagogika, psixologiya. 2016. № 1.
8. Pantileev S. R. Metodika issledovaniya samootnosheniya. M. : Smy`sl, 1993. 32 s.
9. Sardzhveladze N. I. Samootnoshenie lichnosti // Psixologiya samosoznaniya : xrestomatiya / pod red. D. Ya. Rajgorodskogo. Samara : BAXRAX-M, 2003. S. 45 – 47
10. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti. M. : MGU, 1983. 284 s.
11. Filatova O. V., Filatov V. O. Psixologicheskaya struktura lichnosti sportsmenov v period professional`ny`x krizisov // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 59-2. S. 485 – 492
12. Xaritonova I. V., Bosenko Yu. M., Raspopova A. S. Osobennosti vzaimosvyazi samoocenki fizicheskogo razvitiya, social`no-psixologicheskoy adaptacii, samootnosheniya i sub`ektivnogo blagopoluchiya sportsmenov podrostkovogo vozrasta // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya «Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika». 2019. № 4. S. 240 – 244.

S. V. Dukhnovsky, S. A. Senichenko

**FEATURES OF SELF-ATTITUDE OF VOLLEYBALL PLAYERS EXPERIENCING
AND NOT SUFFERING FROM CRISIS**

The article with the involvement of empirical material reveals the problem of attitude of volleyball athletes who are experiencing sharp, turning points (crises) in their sports careers in different ways. It was assumed that volleyball players with a different type of self-attitude have a different crisis profile and the corresponding psychological stability. The sample of the study was 75 girls' volleyball players playing in the Premier League «A» of the Russian Championship 2022 (zone «East»), aged 18 to 24 years with a sports category not lower than I adult. As psychodiagnostic methods, they used: the questionnaire «Attitude towards oneself» and «Experiencing a crisis with personality». « It was established that for athletes who are not in crisis, psychological health is the dominant profile, while volleyball players who are in crisis have a constructive experience of a crisis with an uncertain forecast and a destructive experience of a crisis with an unfavorable forecast. For volleyball players who are not in crisis, the dominant type of self-attitude is active-positive, while for athletes who are in crisis, an unstable and passive-negative attitude towards themselves is expressed. It has been shown that the «player's utility» is one of the conditions that increases the crisis load on athletes, reflected in the crisis profile of the personality and the self-attitude of volleyball players. It is lawful to use the obtained data in the training and competitive process, in the framework of psychological training and support of athletes.

Key words: *athletes, self-wear, activity, positivity, crisis profile, situational response, psychological stability, volleyball players.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 378.225

Е. В. Ньюфтин

О СПЕЦИФИКЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА)

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих руководителей, способных к качественному планированию, организации, управлению и контролю деятельности. Цель статьи – обоснование специфики технологии по формированию у обучающихся организационно-управленческой компетенции. На основе проведенного анализа психолого-педагогических источников разработана педагогическая технология, включающая цель, задачи, этапы, компоненты компетенции, ее содержание, элементы учебной и внеучебной деятельности, внутренние и внешние факторы, определяющие формирование. Результаты исследования представлены в выявленной взаимосвязи между образовательной деятельностью и индивидуальным проектированием обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетенция, управление, планирование, контроль, педагогическая технология, проектная деятельность, индивидуальное проектирование, конкурентоспособность.

Актуальность овладения организационно-управленческой компетенцией будущими руководителями – важнейшая задача подготовки специалистов в системе современного высшего образования. В рамках реализации платформы государственного развития «Россия – страна возможностей» в 2021 году впервые в стране начал работу центр по оценке и развитию современных управленческих компетенций. Представленная площадка взаимодействия обучающихся, работодателей и представителей власти была создана при общей поддержке Минобрнауки России в соответствии с поручением Президента

России. Задача центра – выявление профессиональных компетенций у выпускников образовательных организаций, оказание помощи по их трудоустройству и построение перспективной карьеры.

Направление государственной политики по подготовке руководителей, владеющих организационно-управленческой компетенцией, находится в приоритете современного отечественного образования. В нашем исследовании технология подготовки руководителей рассматривается на примере будущих офицеров войск правопорядка. Командные кадры подразделений Росгвардии

ежедневно решают задачи организации, управления и руководства подчиненным личным составом. Современная международная и общественно-политическая обстановка в стране и мире требует от офицеров умелого выполнения разнообразных задач. Опыт боевых действий в ходе проведения специальной военной операции на территории Украины более целенаправленно указал вектор подготовки будущих офицеров.

Действующие государственные требования к военной и профессиональной подготовке выпускников включают универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Набор данных компетенций нацелен на развитие способностей управлять (руководить) подразделениями в различных условиях обстановки, организовывать выполнение мероприятий и контролировать деятельность подчиненных. Вместе с тем среди молодых руководителей прослеживается сложность выполнения подобных функций. Сравнительный анализ результатов самообследования в Санкт-Петербургском, Саратовском, Пермском, Новосибирском военных институтах войск Росгвардии указывает, что за первый и второй год после выпуска занимаемым должностям соответствовали: среди выпускников 2017 года – не более 70 %; среди выпускников 2018 года – не более 65 %. Данный анализ отражает качественное снижение уровня подготовки молодых офицеров. Их представление об организационно-управленческой компетенции находится на крайне низком уровне, а стремление к повышению конкурентоспособности и самореализации пропадает в процессе профессиональной загруженности.

Основные знания, умения, навыки и опыт по организации, планированию, управлению преподаются обучающимся в высшем учебном заведении. Организационно-управленческая компетенция не входит в перечень компетенций согласно образовательному стандарту высшего образования. Но она взаимосвязана, с одной стороны, со средствами, методами, формами обучения, а с другой – с индивидуализацией процесса обучения. Конечные результаты овладения данной компетенцией – успешная адаптация будущего руководителя, его высокая конкурентоспособность, динамичность и оперативность выполнения задач как лично им, так и подчиненным подразделением. Для достижения указанных целей требуется технология, способная объединить законодательные требования и инновационные запросы образования.

В качестве проблемы исследования видится недостаточность разработанности технологии подготовки будущих руководителей (в том числе офицеров) с использованием методов индивидуализации обучения и применения проектов.

Цель статьи – обосновать специфику технологии, направленной на формирование у курсантов военного института оптимального уровня организационно-управленческой компетенции.

В основе разработки способов формирования компетенций учеными используются модели, технологии, программы, системы и др. Наше исследование построено на образовательной технологии.

Слово «технология» происходит от древнегреческого «technē» – мастерство, искусство и «logos» – понятие,

учение. В общенаучном понимании технология означает способ последовательной реализации идей или замысла, направленный на изменение состояния, свойств, формы объекта (процесса).

Под технологией мы будем понимать определение Г. К. Селевко. Педагогическая технология определяется им как система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам [7].

Исследованием технологии формирования у обучающихся организационно-управленческой компетенции занимались такие отечественные ученые и педагоги, как Е. Г. Гравицкая, О. Ю. Тамбовкина, О. С. Краковская, М. С. Пашоликов, С. О. Полозуко, В. Н. Михелькевич, Л. П. Овчинникова, П. И. Образцов, А. И. Козачок, Р. Г. Пантелеев и др. Их работы направлены на поиск способов качественного формирования у обучающихся вышеуказанной компетенции.

Е. Г. Гравицкая описывает технологию, основанную на самопознании, самоопределении, деловых играх, курсах и самостоятельной работе [8, с. 121].

М. С. Пашоликов рассматривает возможности event-технологий при прохождении практики для формирования компетенции [4]. Данная технология заключается в логическом разделении процесса обучения на отдельные блоки и формировании целей для каждого из них.

Коллектив авторов – П. И. Образцов, А. И. Козачок, Р. Г. Пантелеев – отмечают важность определения взаимосвязей

структуры, предлагаемой ими модели, комплектов интеллектуальных карт и комплексов по поддержке обучения [3].

В свою очередь, С. О. Полозуко предлагает в качестве средства формирования компетенции использовать технологию сотрудничества, основанную на взаимном обмене задач между обучающимися [5].

При разработке технологии подготовки кадров, обладающих управленческой компетенцией, нами использованы теоретические положения, заложенные зарубежными учеными, такими как В. Friedman, J. Raven, L. M. Spencer, S. M. Spencer, E. Short, R. White и др.

Исходное положение В. Friedman о том, что управленческая компетенция тесно связана с мотивацией, нашло отражение в исследовании среди факторов, определяющих формирование компетенции [10].

Важные аспекты индивидуальных способностей человека раскрыты в работе J. Raven [11]. Он обосновал их влияние на эффективность формирования исследуемой компетенции.

Каждая технология обладает неповторимой спецификой. Согласно Большому энциклопедическому словарю специфика (от лат. «specificus» – особый, особенный) означает отличительные и характерные особенности, которые присущи только определенному предмету (явлению).

Анализ психолого-педагогических источников формирования организационно-управленческой компетенции отражает недостаточность внимания методу проектов и индивидуализации. Поэтому при разработке педагогической технологии за основу

взято индивидуальное проектирование обучающихся.

Исследования Е. В. Бережновой, М. В. Богуславского, Е. Ю. Рогачевой, Л. К. Фортовой и других позволили обосновать необходимость применения методов индивидуализации обучения, проектов, выявления способностей и преобразования образовательного процесса.

Так, Е. Ю. Рогачева при изучении зарубежной системы высшего образования обосновала важность применения передового опыта наставничества в российском высшем образовании для повышения его качества [6].

Е. В. Бережнова представила полное обоснование объективной необходимости индивидуализации процесса обучения в условиях всеобщей цифровизации общества [1, с. 35]. Л. К. Фортова разработала методы развития лидерских качеств у обучающихся через оказание влияния на их индивидуальные особенности личности [9].

Аргументированной представляется точка зрения М. В. Богуславского, согласно которой качество подготовки специалистов требует сопряжения с изменением подходов образовательных организаций к преобразованиям [2, с. 76].

В результате изучения научных работ был получен материал, анализ которого позволил заключить, что технологию по формированию у курсантов организационно-управленческой компетенции необходимо уточнить и дополнить средствами индивидуального проектирования. Средства индивидуального проектирования в указанной технологии направлены на формирование навыков создания новых объектов, са-

мостоятельности, ответственности, самовыражения и потребности в самореализации.

Методология исследования построена на основных принципах компетентностного подхода: профессиональной мобильности; профессиональной направленности обучения; непрерывности образования; адаптированности профессионального образования к динамично изменяющимся условиям и потребностям общества.

В исследовании применены принципы личностно-деятельностного подхода: деятельности, творчества, педагогического сотрудничества, свободы личности при обучении, субъектности (индивидуальности), построения обучающих процессов, ориентированных на развитие личности.

Перечисленные компоненты компетенции, а также принципы являются взаимосвязанными, целостными, активно взаимодействующими и образующими системность.

Экспериментальной базой в исследовании выступает Новосибирский военный институт войск Росгвардии с привлечением курсантов и офицеров подразделений. В исследовании использованы научные методы:

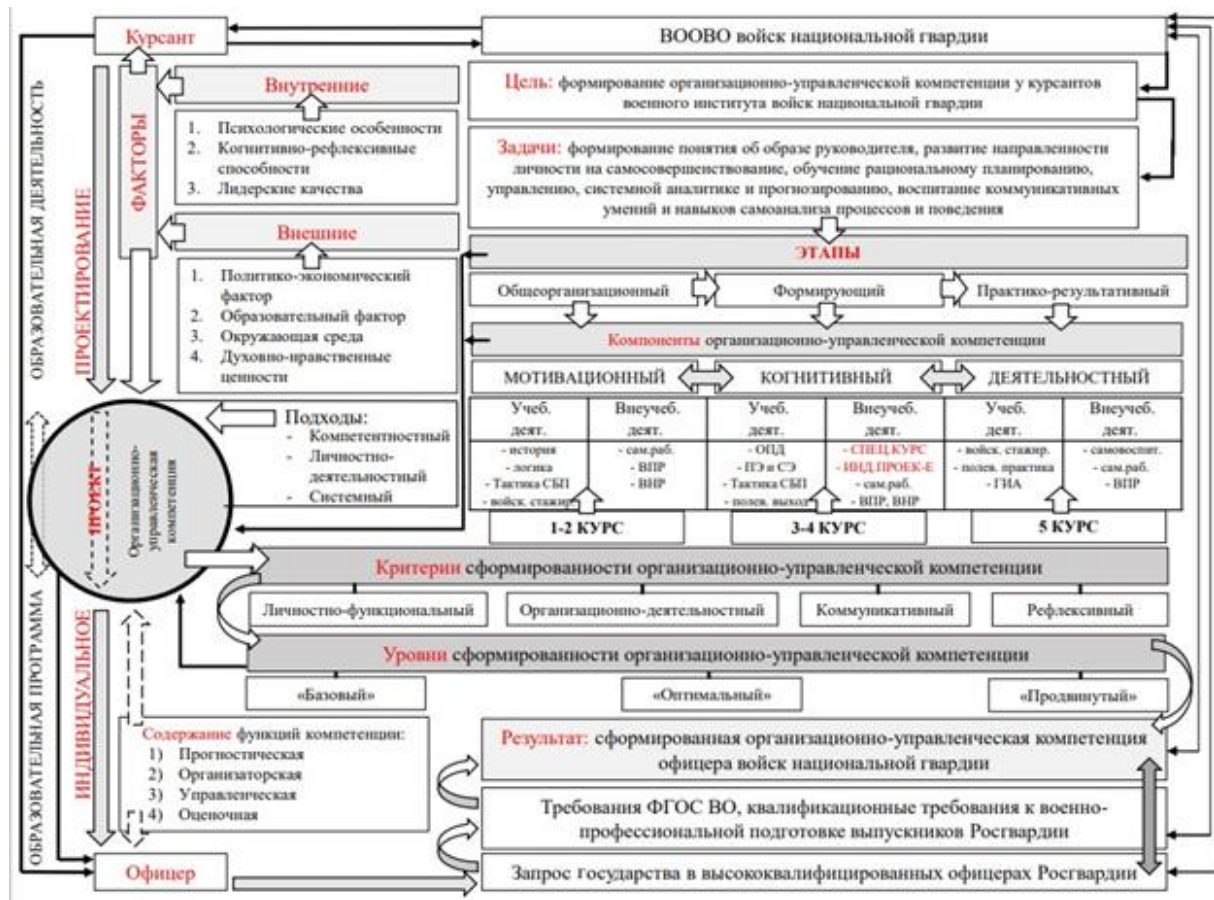
- теоретические – изучение психолого-педагогических источников и педагогической документации, теоретический анализ, логические обобщения и систематизация;

- эмпирические – анкетирование, наблюдение, опрос, анализ данных и оценка.

Выбранные методы исследования позволили достичь цели и обосновать специфику технологии.

Основное содержание технологии по формированию у курсантов организационной и управленческой компетен-

ции с применением средств индивидуального проектирования представлено на рисунке.



Содержание технологии по формированию у курсантов военного института организационно-управленческой компетенции

Цель технологии – формирование организационно-управленческой компетенции у курсантов военного института Росгвардии. Данная цель отражает запрос государства в высококвалифицированных офицерах.

Государственный запрос реализуется военным вузом по основным программам обучения. Исходя из цели, заложенной в педагогической технологии, формулируются следующие *задачи технологии*:

- формирование понятия об образе руководителя (командира, начальника), этике профессионального поведения;

- развитие направленности личности на самосовершенствование;

- обучение рациональному планированию, управлению, системной аналитике и прогнозированию, навыкам мотивации, координации и контроля деятельности подчиненных;

- воспитание коммуникативных умений, навыков самоанализа и саморегуляции поведения (рефлексии происходящих событий и явлений).

Выполнение задачи военного института по подготовке конкурентоспособных офицеров, обладающих организационно-управленческой компетенцией,

обеспечивается через образовательную деятельность.

На формирование данной компетенции оказывают влияние *внутренние и внешние факторы*. К указанным факторам в представленной технологии относятся:

внутренние – психологические особенности, когнитивные и рефлексивные способности и лидерские качества;

внешние – политико-экономический фактор, образовательный фактор, окружающая среда и духовно-нравственные ценности.

Преобразование из обучающихся (курсантов) в будущих руководителей (офицеров) происходит на протяжении периода обучения – пяти лет в рамках освоения образовательной программы специалитета. В ходе обучения важна взаимосвязь образовательной деятельности по программе и реализации рассматриваемой технологии.

К содержательному блоку технологии относятся три этапа, направленные на решение задач: *общеорганизационный, формирующий и практико-результативный*. Данные этапы опираются на методологическую основу компетентностного подхода, принципы личностно-деятельностного подхода и установленные взаимосвязи системного подхода.

Указанная компетенция формируется через ее основные компоненты – мотивационный, когнитивный, деятельностный.

Процесс формирования происходит в несколько этапов.

На 1 – 2-м курсах обучения у курсантов вырабатывается мотивационный компонент. В ходе данного этапа

курсантами осваиваются основы знаний в процессе учебной деятельности (в ходе аудиторных занятий под руководством преподавателей), закладываются фундаментальные знания основ истории, логики, приобретаются знания тактики служебно-боевого применения войск с последующим прохождением войсковой стажировки на втором году обучения.

Внеучебная деятельность организуется в часы военно-политической работы, когда формируются основные взгляды обучающихся, во время самостоятельной работы, когда приобретаются навыки самоорганизации, а также во время работы военно-научных обществ курсантов, когда приобретается опыт научно-исследовательской работы.

Второй этап реализации технологии является наиболее важным для формирования у курсантов организационно-управленческой компетенции. В ходе данного этапа у обучающихся формируется когнитивный компонент компетенции.

Компетенции формируются на 3 – 4-м курсах в процессе учебной деятельности по изучению предметов обучения и практического выполнения обязанностей при проведении полевых выходов.

В нашем исследовании наиболее важный этап относится к 3-му курсу обучения (6-й семестр обучения), когда обучающимися ведется индивидуальное проектирование в часы внеучебной деятельности.

Индивидуальное проектирование является основой освоения специального курса «Платформа – умелый руководитель». Данный курс составляет

одну зачетную единицу и проводится в часы военно-политической работы и самостоятельной работы курсантов. Специальный курс предназначен для подготовки курсантов к осуществлению организационных и управленческих функций в профессиональной деятельности, приобретению навыков прогнозирования, планирования, организации, управления, координации деятельности, контроля подчиненных, проектирования системы управления, а также навыков формирования стиля управления и способов поведения при выходе из конфликтных ситуаций.

Часы специального курса распределяются следующим образом: 24 часа отводятся на контактную работу с преподавателем (куратором) и 12 часов на самостоятельную работу. Формой промежуточной аттестации служит зачет. Во время зачета обучающиеся представляют презентацию и устный доклад в форме защиты индивидуального проекта (метапроекта) – «Модель организационно-управленческой компетенции руководителя».

Индивидуальные проекты отражают степень персонального осознания обучающимися полученных составляющих компетенции, которые необходимы конкурентоспособному руководителю для предстоящей профессиональной деятельности. Данный этап – основной в рассматриваемой технологии.

Заключительный этап – практико-результативный – формирует деятельностный компонент рассматриваемой компетенции на 5-м курсе обучения. В ходе данного этапа полученные знания, умения, навыки, опыт и развитые

способности закрепляются в практической форме при войсковой стажировке, полигонной практике. Внеучебная деятельность в процессе заключительного этапа направлена на совершенствование практической готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

Заключительный результат обучения подтверждается государственной итоговой аттестацией выпускника.

Представленные компоненты организационно-управленческой компетенции, формируемые в процессе трех этапов технологии, направлены на развитие содержания основных функций компетенции – *прогностической, организаторской, управленческой и оценочной*.

Результат реализации технологии определяется на основе критериев – личностно-функционального, организационно-деятельностного, коммуникативного и рефлексивного.

Данные критерии раскрываются:

1. *Личностно-функциональный* – способность соответствовать образу руководителя и проявлять лидерские качества; способность непрерывного управленческого самосовершенствования и развития гибкости мышления.

2. *Организационно-деятельностный* – способность к рациональному планированию (организации), управлению, координации деятельности и всестороннему контролю; способность системной аналитики деятельности подчиненных и прогнозирования результатов.

3. *Коммуникативный* – способность устанавливать коммуникативное

взаимодействие и эффективно управлять коллективом.

4. *Рефлексивный* – способность самоанализа, саморегуляции процессов управления и планирования профессионального поведения, самовоспитания.

Оценка уровня освоения исследуемой компетенции у обучающихся подразделяется на *базовый, оптимальный и продвинутый уровни*.

Начальный уровень (минимально допустимый) – это базовый уровень. Он соответствует способностям обучающегося к руководящей и управленческой деятельности с минимальными требованиями, позволяющими выполнять поставленные задачи.

Наиболее подходящим уровнем для будущих офицеров Росгвардии является оптимальный. Он обеспечивает готовность выпускников военного института организовывать работу коллектива, умело планировать, координировать и контролировать деятельность подчиненных, целесообразно выбирать управленческий стиль для качественного выполнения задач.

Продвинутый уровень – наивысший уровень сформированности компетенции. Указанный уровень позволяет будущим руководителям успешно и наиболее качественно осуществлять предстоящую руководящую, организа-

торскую и управленческую деятельность, формирует потенциал для обеспечения высокой конкурентоспособности и личную мотивацию самореализации в профессиональной сфере.

Таким образом, содержание рассмотренной педагогической технологии наглядно отражает решение задачи военного института по качественной подготовке будущих офицеров как руководителей.

Цель, задачи и этапы рассмотренной технологии реализованы через методологию компетентностного подхода, принципы личностно-деятельностного подхода и установленные взаимосвязи системного подхода. Важное место отводится индивидуальному проектированию со стороны обучающихся, которое непосредственно оказывает влияние на компоненты компетенции, ее содержание и уровни сформированности.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что разработанная технология формирования у курсантов военного института организационно-управленческой компетенции характеризуется спецификой средств индивидуального проектирования и обеспечивает способность будущих руководителей к самостоятельности, ответственности, самовыражению и потребности в самореализации.

Литература

1. Бережнова Е. В. Возможности реализации принципа индивидуализации в процессе цифровой трансформации высшего образования // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2021. № 1 (154). С. 34 – 37.

2. Качество высшего образования в оценках региональных работодателей / М. В. Богуславский [и др.]. // Высокие технологии и инновации в науке : сб. избран. ст. междунар. науч. конф. СПб. : Гуманитар. нац. исслед. ин-т «НАЦРАЗВИТИЕ», 2020. С. 74 – 76. DOI 10.37539/VT188.2020.77.23.017.
3. Образцов П. И., Козачок А. И., Пантелеев Р. Г. Формирование организационно-управленческой компетенции будущих военных специалистов в области телекоммуникаций // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 1 (86). С. 226 – 231.
4. Пашоликов М. С. Возможности event-технологий для формирования организационно-управленческих компетенций магистров менеджмента в процессе прохождения практики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2014. № 171. С. 217 – 222.
5. Полозуко С. О. Прием взаимообмена заданиями (технология сотрудничества) как средство формирования организационно-управленческих компетенций будущих бакалавров // Психолого-педагогические и нормативно-правовые основы становления профессионализма субъектов образовательного процесса : материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов и аспирантов. Брянск : Брян. гос. инженерно-технол. ун-т, 2016. С. 77 – 81.
6. Рогачева Е. Ю., Степанов Д. А. Роль кураторства в процессе наставничества в системе высшей школы США // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 4 (52). С. 212 – 220.
7. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 192 с.
8. Современные образовательные технологии / Е. Г. Гравицкая [и др.]. Новосибирск : Центр развития научного сотрудничества, 2016. 182 с.
9. Фортова Л. К., Иванова Е. В. Методология развития лидерских качеств подростков // Глобальный научный потенциал. 2021. № 7 (124). С. 25 – 27.
10. Friedman B. Human Resource Management Role Implications for Corporate Reputation // Corporate Reputation Review. 2009. Vol. 12. № 3. Pp. 229 – 244. DOI:10.1057/crr.2009.17.
11. Raven J., Korostelev A. A., Yarygin O. N. [and others]. The Genesys and Base Concepts of Competentology // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Vol. 7. Issue 6S5. Pp. 78 – 86.

References

1. Berezhnova E. V. Vozmozhnosti realizacii principa individualizacii v processe cifrovoj transformacii vy`sshego obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 1 (154). S. 34 – 37.
2. Kachestvo vy`sshego obrazovaniya v ocenках regional`ny`x rabotodatelej / M. V. Boguslavskij [i dr.]. // Vy`sokie texnologii i innovacii v nauke : sb. izbran. st. mezhdunar. nauch. konf. SPb. : Gumanitar. nacz. issled. in-t «NACzRAZVITIE», 2020. S. 74 – 76. DOI 10.37539/VT188.2020.77.23.017.
3. Obrazczov P. I., Kozachok A. I., Pantelev R. G. Formirovanie organizacionno-upravlencheskoj kompetencii budushhix voenny`x specialistov v oblasti tele-kommunikacij // Ucheny`e zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 1 (86). S. 226 – 231.
4. Pasholikov M. S. Vozmozhnosti event-texnologij dlya formirovaniya organizacionno-upravlencheskix kompetencij magistrrov menedzhmenta v processe proxozhdeniya praktiki // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2014. № 171. S. 217 – 222.
5. Polozuko S. O. Priem vzaimoobmena zadaniyami (texnologiya sotrudnichestva) kak sredstvo formirovaniya organizacionno-upravlencheskix kompetencij budushhix bakalavrov // Psixologo-pedagogicheskie i normativno-pravovy`e osnovy` stanovleniya professionalizma sub`ektov obrazovatel`nogo processa : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. studentov, magistrantov i aspirantov. Bryansk : Bryan. gos. inzhenerno-texnol. un-t, 2016. S. 77 – 81.
6. Rogacheva E. Yu., Stepanov D. A. Rol` kuratorstva v processe nastavnichestva v sisteme vy`sshej shkoly` SShA // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2019. № 4(52). S. 212 – 220.
7. Selevko G. K. Texnologii razvivayushhego obrazovaniya. M. : NII shkol`ny`x texnologij, 2005. 192 s.
8. Sovremenny`e obrazovatel`ny`e texnologii / E. G. Graviczkaya [i dr.]. Novosibirsk : Centr razvitiya nauchnogo sotrudnichestva, 2016. 182 s.
9. Fortova L. K., Ivanova E. V. Metodologiya razvitiya liderskix kachestv podrostkov // Global`ny`j nauchny`j potencial. 2021. № 7 (124). S. 25 – 27.
10. Friedman B. Human Resource Management Role Implications for Corporate Reputation // Corporate Reputation Review. 2009. Vol. 12. № 3. Pp. 229 – 244. DOI:10.1057/crr.2009.17.
11. Raven J., Korostelev A. A., Yarygin O. N. [and others]. The Genesys and Base Concepts of Competentology // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Vol. 7. Issue 6S5. Pp. 78 – 86.

E. V. Nuyftin

**ABOUT THE SPECIFICS OF FORMATION TECHNOLOGY
OF ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCE AMONG
STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF CADETS OF A MILITARY INSTITUTE)**

The article discusses the issues of training future managers capable of high-quality planning, organization, management and control of activities. The purpose of the article is to substantiate the specifics of technology for the formation of organizational and managerial competence among students. Based on the analysis of psychological and pedagogical sources, a pedagogical technology has been developed, including the purpose, tasks, stages, components of competence, its content, elements of educational and extracurricular activities, internal and external factors determining the formation. The results of the study are presented in the revealed relationship between educational activities and individual design of students.

Key words: professional education, competence, management, planning, control, pedagogical technology, project activity, individual design, competitiveness.

УДК 159.9

И. А. Сухарев

**САМООЦЕНОЧНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ВИКТИМИЗАЦИИ УЧАСТНИКОВ
ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА**

Статья посвящена одному из этапов создания предсказательной психологической модели виктимизации подростков, участвующих в буллинге. Выдвинута гипотеза о том, что виктимизация участников буллинга детерминирована самооценочными компонентами личности. На основе результатов эмпирического исследования ($n = 65$, подростки от 10 до 13 лет) с применением шкалы издевательств Гейтхауса, методики Дембо – Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), мотивационно-самооценочного опросника В. А. Зобкова получена регрессионная модель, отражающая значимое влияние уровня самооценки, притязаний, деловых коллективистских качеств личности на виктимизацию школьников.

Ключевые слова: буллинг, травля, предикторы виктимизации, буллинг-структура, подростки.

Введение

Травля, буллинг, унижение человеком человека существуют столь долго, сколько существует и само человеческое общество в известных нам формах. Несмотря на долгую историю феномена, систематическому, детальному изуче-

нию в русле психологической, антропологической, социологической, этологической парадигм он подвергся относительно недавно.

Ведущей психологической концепцией, проливающей свет на проблему буллинга, является модель бул-

линг-структуры, предложенная норвежским психологом Даном Олвеусом, который под буллингом понимал преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [8].

Буллинг-структура как социальная система включает: обидчиков (преследователей, агрессоров, хулиганов), их жертв и свидетелей (наблюдателей) [9]. О. Л. Глазман дополнила модель буллинг-структуры помощниками обидчиков и защитниками [11].

Анализируя личность участников школьного буллинга, Д. Олвеус описал следующие черты жертв: высокий уровень тревожности, сензитивность, эскапизм, склонность к избеганию насилия, а не сопротивления ему, отрицательное самоотношение, низкая самооценка [7].

Исследования К. Квак, С. Ли показывают, что жертвы обладают отрицательным самоотношением и склонностью избегать социальной поддержки [5].

Выделяются такие социально-психологические предикторы буллинга, как проблемы с управлением собой, трудности в социальных отношениях, негативный стиль мышления, генерализованная тревога, социальная тревожность [3; 4]. Самооценка, являющаяся, по мнению Д. Олвеуса, одним из главных «разграничителей» участников буллинга на жертв и обидчиков, также демонстрирует высокую предсказательную способность в исследованиях, посвященных специфической форме травли – кибербуллингу [2; 6]. Тем не менее недостаточно четко определено влияние конкретных самооценочных компонентов (притязания, частные самооценки, склонность избегать оценки)

на выбор роли жертвы в ситуации школьной, внесетевого травли, что делает изучение самооценочных предикторов буллинга перспективным направлением и предопределяет наш интерес к этой проблеме.

Чаще всего в ситуацию буллинга попадают учащиеся младшего подросткового возраста. Преобразование социальных отношений, необходимость взаимодействия с новыми учителями, формирование сообществ и референтных групп, направленность подростков на интимно-личностное общение, формирование самости являются благодатной почвой для возникновения травли, что в будущем непременно приведет к деформации процесса социализации личности [6]. Ведущей психолого-педагогической задачей институтов образования выступает формирование личности в гармоничных отношениях к себе и другим людям – отношениям, не нарушающим физическое и психическое здоровье человека. Сказанное обуславливает необходимость поиска путей оптимизации процесса развития личности подрастающего человека, снижения рисков нарушений развития на пути становления личности в гармоничных отношениях со средой, в широком ее понимании.

Метод

Цель эмпирического исследования: выявить самооценочные предикторы виктимизации подростков – участников буллинга.

Предполагалось, что склонность к избеганию оценки при высоком уровне притязаний и низкой самооценке детерминирует виктимизацию подростков, участвующих в школьном буллинге.

Выборку составили учащиеся 5 – 6-х классов, в возрасте от 10 до 13 лет

($M = 11,57$; $SD = 0,97$). Общее количество испытуемых – 65 человек, из них 13 подвергаются систематическому насилию, 26 периодически сталкиваются с буллингом. Выбор возрастной группы обусловлен направленностью детей младшего подросткового возраста на усвоение норм социального поведения, познание другого человека, межличностное общение, в котором склонность к участию в травле способна проявиться особенно ярко. Информация о травле была получена на основе беседы с классными руководителями и самими подростками, анкетирования, включавшего такие критерии, как неравенство сторон конфликта, целенаправленность травли, систематичность травли. Исследование проходило на базе МБОУ СОШ № 1, МАОУ «Гимназия № 73» г. Владимира и проводилось анонимно, в качестве персональных данных респондент указывал только возраст. Возможные половые различия не учитывались.

Исследовательская работа проводилась с помощью следующего психодиагностического инструментария:

- шкала издевательств Гейтхауса [1], позволяющая сложить представление о степени виктимизации подростков сверстниками. Подсчёт осуществляется для каждого из четырёх типов издевательств: дразнение, слухи, целенаправленное исключение/социальная изоляция и физические угрозы/насилие. Частые издевательства и связанные с этим негативные эмоции рассматриваются как имеющие равное значение; присутствие каждого из этих факторов считается худшим, нежели каждый из них по отдельности. Первый вопрос для каждой из четырех шкал подразумевает ди-

хотомию: 0 – издеваются, 1 – не издеваются. Единица является условием для продолжения прохождения шкалы, где респонденту предлагается оценить частоту издевательств и субъективное восприятие насилия (насколько факт насилия оказался огорчительным).

Каждый из четырех типов издевательств оценивается по следующей шкале:

0 – не издеваются;

1 – издеваются, но не часто, и особо не расстраивается;

2 – издеваются часто или сильно расстраивается, но не то и другое;

3 – издеваются часто, и сильно расстраивается;

- методика определения самооценки Дембо – Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан) [9], позволяющая оценить уровень притязаний и самооценку подростка по шкалам характера, ума, способностей, авторитета у сверстников, внешней привлекательности, уверенности в себе. Стимульный материал методики представляет собой четыре вертикальные линии, последовательно расчерченные на горизонтальном листе бумаги. Предложенный С. Я. Рубинштейн вариант адаптации теста к детскому возрасту содержит модификацию пробы Де Грефе. При оценке себя по шкале «ум» ребенку предлагается также отметить разноцветными черточками положение своего соседа по парте и своего учителя. Оценка по шкалам «характер» и «счастье» дается в сравнении с учениками своего класса. Шкала «здоровье» является тренировочной, на примере которой ребенку объясняются приемы работы со шкалами, ответы по ней не учитываются в результатах методики. После простав-

ления меток начинается беседа с ребенком, цель которой – понять мнение ребенка о той или иной оценке, так же как и в беседе со взрослым.

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная – «здоровье» – не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Длина каждой шкалы 100 мм, в соответствии с этим ответы получают количественную характеристику (например, 54 мм соответствует 54 баллам);

- мотивационно-самооценочный опросник В. А. Зобкова (МСО) [12]. Включает в себя 49 суждений, характеризующих мотивацию и самооценку учащихся. Оценка утверждений респондентами осуществляется по трехбалльной шкале согласия: согласен – 2 балла, сомневаюсь – 1 балл, не согласен – 0 баллов. Данный опросник построен с учетом субъектно-деятельностного подхода и диагностирует различные формы самооценки: адекватную, завышенную, заниженную, несформированную, с тенденцией к завышению, с тенденцией к занижению, асоциальную. Опросник состоит из трех шкал: X_1 – показатель мотивационной направленности личности (лично-престижная мотивация – мотивация на дело и коллектив), X_2 – показатель занижения самооценки, X_3 – показатель завышения самооценки. По отношениям между X_2 и X_3 устанавливается уровень и адекватность самооценки, ее форма. Кроме того, методика позволяет охарактеризовать отношения учащихся по семи дополнительным шкалам: отношение к делу, коллективу, к себе, стремление уйти от оценки, неуверенность в поведении, стремление к лидерству, самоуверенность в поведении.

Используемые методы статистического анализа: описательная статистика, критерий Шапиро – Уилка, коэффициент корреляции Пирсона (взаимосвязь виктимизации и самооценочных компонентов личности), множественный регрессионный анализ с тестированием автокорреляции остатков регрессионной модели с помощью критерия Дарбина – Уотсона. Обработка данных проводилась с помощью программ Microsoft Excel и STATISTICA 10.

Результаты и их обсуждение

Большинство данных соответствует нормальному распределению ($p > 0,05$). Данные по шкале «отношение к делу» показывают асимметричное распределение ($W = 0,95$; $p < 0,05$), в дальнейшей работе они не использовались.

Изучение взаимосвязи виктимизации и самооценочных компонентов личности подростков проводилось с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Было выявлено наличие значимой отрицательной корреляции виктимизации (дразнения) и оценки жертвой собственного ума ($r = -0,37$; $p \leq 0,01$), положительной корреляции виктимизации (общая шкала издевательств) и самооценки по шкале «характер» ($r = 0,43$; $p \leq 0,001$). Стремление уйти от оценки взаимосвязано со всеми типами школьных издевательств: дразнение ($r = 0,52$; $p \leq 0,001$), слухи ($r = 0,32$; $p \leq 0,01$), социальная депривация ($r = 0,37$; $p \leq 0,01$), физическое насилие ($r = 0,53$; $p \leq 0,001$), общая частота издевательств ($r = 0,58$; $p \leq 0,001$). Неуверенность в поведении коррелирует с частотой дразнения ($r = 0,48$; $p \leq 0,001$), распространения слухов ($r = 0,30$; $p \leq 0,05$), физического насилия ($r = 0,33$; $p \leq 0,01$), общей частотой издевательств

($r = 0,42$; $p \leq 0,001$). Неадекватно заниженная самооценка связана с дразнением ($r = 0,52$; $p \leq 0,001$), распространением слухов ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$), социальной изоляцией ($r = 0,27$; $p \leq 0,05$), физическим насилием ($r = 0,48$; $p \leq 0,001$), общей частотой издевательств ($r = 0,54$; $p \leq 0,001$). Столь сильная взаимосвязь дает нам право считать склонность избегания оценки, неуверенность в поведении, неадекватно заниженную оценку «первыми кандидатами» в предикторы виктимизации участников буллинга. Характер такой взаимосвязи может обуславливаться модулирующим или медиативным влиянием склонности избегать оценки на тревожность, которая, как признавал Дан Олвеус [7], во многом влияет на становление подростком жертвой буллинга и связана с неуверенностью в поведении. С другой стороны, сам факт избегания оценки может влиять на выбор конкретного ученика в качестве объекта травли.

Из частного общения с уже бывшими участниками школьной травли действительно наблюдается такая тенденция: бывшие булли не просто открыты к оценке их личностных качеств. Оценка таким подросткам не была важна вовсе. В то время как бывшие жертвы пытались избежать оценивания, что зачастую становилось спусковым крючком для травли («а давай-ка тебя проверим»). Тем не менее подобные «частные беседы» не имеют прогностической ценности и лишь позволяют сделать нам некоторые общие предположения.

В ходе исследования работы мы оценили, как самооценочные компоненты предсказывают виктимизацию участников буллинга (табл. 1). В результате применения множественной регрессии с шаговым отбором предикторов (общий уровень самооценки, общий уровень притязаний, уровень самооценки и притязаний по шкалам «характер», «ум, способности», «умелые руки», «авторитет у сверстников», «внешность», «уверенность в себе», отношение к делу, себе и другим, стремление уйти от оценки, неуверенность в поведении, деловые коллективистские качества личности, самоуверенность в поведении, стремление к лидерству, неадекватно завышенная и заниженная самооценка) была получена линейная регрессионная зависимость, в которой в качестве зависимой переменной выступала виктимизация участников буллинга ($M = 118$; $SD = 78$). В ходе применения пошагового метода включения из двадцати шести предикторов в уравнение регрессии включены лишь девять (табл. 2): общий уровень притязаний ($M = 75$; $SD = 14$), общий уровень самооценки ($M = 62$; $SD = 16$), уровень самооценки по шкале «авторитет у сверстников» ($M = 60$; $SD = 22$), уровень притязаний по шкале «умелые руки» ($M = 77$; $SD = 17$), стремление уйти от оценки ($M = 53$; $SD = 22$), неуверенность в поведении ($M = 53$; $SD = 23$), деловые коллективистские качества личности ($M = 58$; $SD = 17$), неадекватно заниженная самооценка ($M = 52$; $SD = 20$), уровень притязаний по шкале «ум, способности» ($M = 72$; $SD = 18$).

Таблица 1

Регрессионная статистика

Множественный R	0,672
R-квадрат	0,451
Нормированный R-квадрат	0,362
Стандартная ошибка	20,73145
F	5,037
Значимость F	0,000

Средняя ошибка аппроксимации составляет 3,9 %, что свидетельствует о высоком качестве полученной предсказательной модели. Остатки модели были проверены на предмет отсутствия

автокорреляции, значение статистики Дарбина – Уотсона равно 2,5, что позволяет сделать вывод о высокой эффективности модели и наличии в ней существенно влияющих переменных.

Таблица 2

Самооценочные предикторы виктимизации участников школьного буллинга

Компонент модели Кoeffициент	Константа	Общий уровень притязаний	Общий уровень самооценки	Уровень самооценки по шкале «авторитет у сверстников»	Уровень притязаний по шкале «умелые руки»	Стремление уйти от оценки	Неуверенность в поведении	Деловые коллективистские качества личности	Показатель заниженной самооценки	Уровень притязаний по шкале «ум, способности»
B	-119	5,81	1,06	-2,56	1,84	7,44	2,65	0,93	-2,53	-4,30
Стандартная ошибка	17,72	2,072	0,329	0,895	0,917	3,020	0,645	0,408	0,696	2,102
t-статистика	-0,654	2,803	3,210	-2,861	2,007	2,464	4,103	2,271	-3,637	-2,044
P-значение	0,515	0,007	0,002	0,006	0,049	0,016	0,000	0,027	0,001	0,046

Результаты регрессионного анализа показывают, что наибольший положительный вклад в виктимизацию участников буллинга связан с такими самооценочными характеристиками учащихся, как общий уровень притязаний и стремление уйти от оценки. Отрицательный вклад, снижающий виктимизацию, вносят: показатель заниженной самооценки (более адекватная самооценка по этому показателю), уровень

притязаний по шкале «ум, способности», уровень самооценки по шкале «авторитет у сверстников».

Обращает на себя внимание выявленное влияние на виктимизацию общего уровня притязаний ($M = 75$; $SD = 14$), уровня притязаний по шкале «умелые руки» ($M = 77$; $SD = 17$) и уровня притязаний по шкале «ум, способности» ($M = 72$; $SD = 18$). Прямое влияние на независимую переменную

общего уровня притязаний ($B = 5,81$; $p = 0,007$) и уровня притязаний по шкале «умелые руки» ($B = 1,84$; $p = 0,049$), при обратном влиянии притязаний по уму ($B = -4,3$; $p = 0,046$) может свидетельствовать о том, что, несмотря на прослеживающийся виктимизирующий характер притязаний, некоторые компоненты все же могут выступать в роли протекторов. Так, не претендующие на лидерство по умелости школьники, которые не подчеркивают это в своем поведении (или не имеют фактических способностей к «работе руками»), с меньшей вероятностью станут жертвами буллинга, в то время как претендующие на особые умственные способности подростки с меньшей вероятностью станут объектом травли. Это может быть объяснено, во-первых, потенциальной полезностью таких школьников для организатора травли, во-вторых, гипотетической вероятностью, что претендующие на ум подростки сами выступают участниками буллинга в качестве «преследующей» стороны.

Наблюдаемая дихотомия «умелость/ум» может также в целом характеризоваться некоторыми ментальными, культурными особенностями восприятия человеческих способностей, характерными для нашей страны: с раннего возраста в ребенка закладывается понимание, что ум тесно связан с успешностью в жизни, многовариативностью в выборе жизненных сценариев, возможностью получения высшего образования, в то время как способности к ручному труду ценятся куда ниже («Ты что, хочешь дворником стать?», «Тебе с твоим умом только на завод»).

Эта общая идея, находя отражение в только формирующихся взглядах на мир младших подростков, способна помочь булли идентифицировать основные маркеры будущей жертвы, при этом сам буллинг может превращаться в своеобразную «проверку гипотез»: а так ли действительно важны те качества, о которых столь много говорят взрослые.

Тем не менее на практике все чаще встречаются умные, но подверженные буллингу ребята, чувствующие себя «белыми воронами». Это наталкивает на мысль, что личностным протектором выступают все же самооценочные компоненты, а не умственные способности как таковые: ситуации буллинга избежит скорее тот, кто презентует себя умным, а не тот, кто умным является, что делает вопрос об изучении умственных и интеллектуальных предикторов буллинга актуальным.

Мы предполагаем, что «диспропорция» общей самооценки и частных самооценок, наблюдаемая прежде всего по причине недостаточной конфигурационной очерченности, несформированности самооценки подростков, порождает коллизию, итогом которой становится несовпадение самооценки и желаемого образа «Я». Мы вынуждены признать, что предположение Дана Олвеуса о наличии низкой самооценки у виктимизированных участников буллинга не находит отражения в полученной нами предсказательной модели. Напротив, именно высокая самооценка выступает маркером жертвы травли. Тем не менее частные самооценки все же выступают в роли «антипредикторов», личностных протекторов (что

особенно ярко демонстрируется относительно низкой предсказательной силой самооценки характера), что может объясняться спецификой школьной травли, социальными установками. Так, учащийся с высокой самооценкой рискует попасть в когорту жертв буллинга, но станет менее интересной мишенью для буллии, если высоко оценивает свою внешность, авторитет, ум, умелость. Это наталкивает нас на мысль о том, что конкретные параметры могут выступать в качестве мишеней для тех, кто непосредственно реализует травлю: осмеянию и травле подвергаются «некрасивые», «глупые» и «неумелые» по мнению класса подростки.

Важно отметить слабую способность неадекватно высокой самооценки предсказывать виктимизацию участников буллинга. Этот факт, вкупе с положительным вкладом в виктимизацию общего уровня самооценки и отрицательным влиянием неадекватно низкой самооценки, позволяет сделать вывод, что вопреки расхожему мнению низкая самооценка выступает личностным проектором: чем ниже самооценка, тем ниже вероятность стать жертвой. Тем не менее низкая самооценка, достигшая известных пределов «адекватности», позволяет участнику буллинга совершить переход к позиции жертвы буллинга. Мы предполагаем, что этот качественный переход также связан с потерей авторитета у сверстников и возникновением неуверенности в поведении при сохранности деловой коллективистской направленности личности жертвы.

Выводы

Таким образом, нами были выделены следующие психологические предикторы виктимизации участников буллинга: общий уровень притязаний и самооценки, уровень самооценки по шкале «авторитет у сверстников», уровень притязаний по шкале «умелые руки» и «ум, способности», стремление уйти от оценки, неуверенность в поведении, деловые коллективистские качества личности, неадекватно заниженная самооценка.

Уточнен вклад самооценки в виктимизацию участников буллинга, что, несомненно, интригует и ставит вопрос о пересмотре исходных исследовательских предпосылок.

Результаты исследования могут использоваться школьными психологами и классными руководителями, сталкивающимися с проблемами подросткового буллинга. Полученная регрессионная модель позволит модифицировать стратегию корригирования самооценки жертв школьной травли.

Дальнейшая работа предполагает создание аналогичной психологической предсказательной модели склонности подростков занимать позицию обидчика в ситуации буллинга, дополнение полученной предсказательной модели виктимизации новыми психологическими предикторами (с расширением выборки), уточнение медиаторных и модулирующих функций конкретных предикторов, а также создание типологии участников буллинга (на основе иерархического кластерного анализа).

Литература

1. Bond L., Wolfe S., Tollit M., Butler H., Patton G. A comparison of the Gatehouse Bullying Scale and the peer relations questionnaire for students in secondary school // The Journal of school health. 2007. Vol. 77. № 2. 75 p.
2. Chu X. W., Fan C. Y., Liu Q. Q., Zhou Z. K. Stability and change of bullying roles in the traditional and virtual context: A three-way longitudinal study in Chinese early adolescents // Journal of Youth and Adolescence. 2018. 47. 2384 – 2400 p.
3. Erdoğan Y. M. Parental Attitude and Teacher Behaviours in Predicting School Bullying // Journal of Education and Training Studies. 2016. 4 (6).
4. Kljakovic M., Hunt, C. A meta-analysis of predictors of bullying and victimization in adolescence // Journal of Adolescence. 2016. 49. 134 – 145 p.
5. Kwak K., Lee C. Bullying at School: Situation and Characteristics. Seoul : A-San Foundation Press, 1999.
6. Modecki K. L., Barber B. L., Vernon L. Mapping developmental precursors of cyber-aggression: Trajectories of risk predict perpetration and victimization // Journal of Youth and Adolescence. 2013. 42. 651 – 661 p.
7. Olweus D. Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC : Hemisphere (Wiley), 1978. 183 p.
8. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA : Blackwell Publishing, 1993. 140 p.
9. Roland E. School Influences on bullying. Stavanger : Rebell forlag, 1989. 275 p.
10. Андронникова О. О. Социокультурные особенности виктимизации подростков. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2002. 460 с.
11. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159 – 165.
12. Зобков В. А. Психология отношения и личности учащегося. Казань : Каз. (Приволж.) федер. ун-т, 1992. 163 с.
13. Сидоров К. Р. Методика Дембо-Рубинштейн и её модификация // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. № 1. С. 40 – 42.

References

1. Bond L., Wolfe S., Tollit M., Butler H., Patton G. A comparison of the Gatehouse Bullying Scale and the peer relations questionnaire for students in secondary school. The Journal of school health. 2007. Vol. 77. № 2. 75 p.
2. Chu X. W., Fan C. Y., Liu Q. Q., Zhou Z. K. Stability and change of bullying roles in the traditional and virtual context: A three-way longitudinal study in Chinese early adolescents // Journal of Youth and Adolescence. 2018. 47. 2384 – 2400 p.
3. Erdoğan Y. M. Parental Attitude and Teacher Behaviours in Predicting School Bullying // Journal of Education and Training Studies. 2016. 4 (6).

4. Kljakovic M., Hunt C. A meta-analysis of predictors of bullying and victimization in adolescence // *Journal of Adolescence*, 2016. 49. 134 – 145 p.
5. Kwak K., Lee C. *Bullying at School: Situation and Characteristics*. Seoul : A-San Foundation Press, 1999.
6. Modecki K. L., Barber B. L., Vernon L. Mapping developmental precursors of cyberaggression: Trajectories of risk predict perpetration and victimization // *Journal of Youth and Adolescence*, 2013. 42. 651 – 661 p.
7. Olweus D. *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC : Hemisphere (Wiley), 1978. 183 p.
8. Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA : Blackwell Publishing, 1993. 140 p.
9. Roland E. *School Influences on bullying*. Stavanger : Rebell forlag, 1989. 275 p.
10. Andronnikova O. O. *Sociokul'turny'e osobennosti viktimizacii podrostkov*. Novosibirsk : Izd-vo NGPU, 2002. 460 s.
11. Glazman O. L. *Psixologicheskie osobennosti uchastnikov bullinga* // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*. 2009. № 105. S. 159 – 165.
12. Zobkov V. A. *Psixologiya otnosheniya i lichnosti uchashhegosya*. Kazan` : Kazan. (Privolzh.) federal. un-t, 1992. 163 s.
13. Sidorov K. R. *Metodika Dembo-Rubinshtejn i eyo modifikaciya* // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika*. 2013. № 1. S. 40 – 42.

I. A. Sukharev

SELF-ASSESSED PREDICTORS OF VICTIMIZATION OF ADOLESCENTS INVOLVED IN BULLYING

The article is devoted to one of the stages of creating a predictive psychological model of victimization of adolescents involved in bullying. The hypothesis is that victimization of bullying participants is determined by self-esteem components of personality. Based on the results of an empirical study (N = 65, adolescents from 10 to 13 years old) using the Gatehouse bullying scale, the Dembo-Rubinstein method (modified by A. M. Prikhodzhan), the motivational self-assessment questionnaire by V. A. Zobkov, a regression model was obtained showing a significant influence of the level of self-esteem, claims, collectivist personality traits on the victimization of adolescents.

Key words: *bullying, victimization predictors, bullying structure, teenagers.*

НАШИ АВТОРЫ

ВАСИЛЬЕВА
Анастасия
Владимировна

кандидат педагогических наук
преподаватель кафедры дизайна Санкт-Петербургского
государственного университета
(г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: littlegenius@yandex.ru

ГРИЧАНОВ
Антон
Сергеевич

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры тактико-специальной подготовки
Барнаульского юридического института МВД России
(г. Барнаул, Россия)
E-mail: g-ton@mail.ru

ГУЛОВ
Артем
Петрович

кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры английского языка № 6
Московского государственного института международ-
ных отношений (университета) (г. Москва, Россия)
E-mail: gulov@tea4er.org

ДОБРОДЕЕВА
Ирина
Юрьевна

кандидат философских наук, доцент
профессор кафедры культурологии и изобразительного
искусства Шуйского филиала Ивановского государ-
ственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: rektorat@mail.ru

ДОБРОНРАВОВА
Полина
Алексеевна

студентка 4-го курса Гуманитарного института Влади-
мирского государственного университета имени Алек-
сандра Григорьевича и Николая Григорьевича Столето-
вых, специальность 37.03.01 – Психология. Научный ру-
ководитель – д-р психол. наук, профессор кафедры об-
щей и педагогической психологии Зобков А. В. (г. Вла-
димир, Россия)
E-mail: av.zobkov@yandex.com

ДУХНОВСКИЙ
Сергей
Витальевич

доктор психологических наук, доцент
профессор Высшей психолого-педагогической школы
Гуманитарного института Югорского государственного
университета (Тюменская обл., г. Ханты-Мансийск,
Россия)
E-mail: dukhnovskysv@mail.ru

ЕГОРИХИНА
Светлана
Юрьевна

младший научный сотрудник Вологодского научного
центра Российской академии наук (г. Вологда, Россия)
E-mail: 07leto@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

ЕРОФЕЕВА

**Ольга
Геннадьевна**

кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: e-olga33@yandex.com

ЖУКОВСКА

**Алла
Александровна**

старший преподаватель Института лингвистики и межкультурной коммуникации Первого Московского государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет) (г. Москва, Россия)
E-mail: allarina@mail.ru

ЗОБКОВ

**Александр
Валерьевич**

доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: av.zobkov@yandex.com

КЕЛЬСИНА

**Анна
Сергеевна**

зав. аспирантурой Вологодского научного центра Российской академии наук (г. Вологда, Россия)
E-mail: kelsina55@mail.ru

КОЙКОВА

**Татьяна
Ивановна**

доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: koykovati@mail.ru

КОШЕЛЕВА

**Людмила
Алексеевна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры дизайна, изобразительного искусства и реставрации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: ludmila-graf@mail.ru

КУРНИКОВА

**Надежда
Сергеевна**

зав. библиотечно-информационным центром Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: sgpulib@yandex.ru

МИХАЙЛОВ

**Алексей
Александрович**

доктор педагогических наук, доцент
директор Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: fairytail@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

НЮФТИН
Евгений
Викторович

адъюнкт Новосибирского военного ордена Жукова
института имени генерала армии И. К. Яковлева войск
национальной гвардии РФ (г. Новосибирск, Россия)
E-mail: 1eugene@mail.ru

ПАЛЬТОВ
Александр
Елисеевич

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры специальной педагогики и ком-
плексной реабилитации Московского городского педа-
гогического университета (г. Москва, Россия)
E-mail: paltovae@mail.ru

СЕНИЧЕНКО
Сергей
Андреевич

кандидат педагогических наук, доцент
доцент Высшей школы физической культуры и спорта
Гуманитарного института Югорского государственного
университета (Тюментская обл., г. Ханты-Мансийск,
Россия)
E-mail: senichenco@list.ru

СУХАРЕВ
Иван
Алексеевич

аспирант кафедры общей и педагогической психологии
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Сто-
летовых. Научный руководитель – д-р психол. наук, до-
цент А. В. Зобков (г. Владимир, Россия)
E-mail: sukharevivanpsy@gmail.com

УРУСОВА
Лаура
Хабаловна

кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры государственных
и гражданско-правовых дисциплин Северо-Кавказского
института повышения квалификации (филиал) Красно-
дарского университета МВД России
(Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик, Россия)
E-mail: auraurusova@gmail.com

ФАДЕЕВА
Анна
Вячеславовна

кандидат философских наук
доцент кафедры английского языка Российской акаде-
мии народного хозяйства и государственной службы при
Президенте РФ (г. Москва, Россия)
E-mail: Anna1172@bk.ru

OUR AUTHORS

VASILIEVA
Anastasia V.

PhD (Education)
Lecturer at the Department of Design Saint Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia)
E-mail: littlegenius@yandex.ru

GRICHANOV
Anton S.

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Tactical and Special Training, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia)
E-mail: g-ton@mail.ru

GULOV
Artem P.

PhD (Education)
Senior Lecturer at the Department of English № 6 of the Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia)
E-mail: gulov@tea4er.org

DOBRODEEVA
Irina Yu.

PhD (Psychology), Associate Professor
Professor of the Department of Cultural Studies and Fine Arts of the Shuya Branch of Ivanovo State University (Shuya, Russia)
E-mail: rektorat@mail.ru

DOBRONRAVOVA
Polina A.

4th-year student of the Humanities Institute, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (37.03.01 – Psychology). Scientific supervisor – Zobkov A. V., Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor (Vladimir, Russia)
E-mail: av.zobkov@yandex.com

DUKHNOVSKY
Sergey V.

Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor
Professor at the Higher Psychological and Pedagogical School Humanitarian Institute, Ugra State University (Tyumen region, Khanty-Mansiysk, Russia)
E-mail: dukhnovskysv@mail.ru

EGORIKHINA
Svetlana Yu.

Junior Researcher, Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences (Vologda, Russia)
E-mail: 07leto@mail.ru

EROFEEVA
Olga G.

PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: e-olga33@yandex.com

OUR AUTHORS

- ZHUKOVSKA
Alla A.** Senior Lecturer at the Institute of Linguistics and Intercultural Communication, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Sechenov University) (Moscow, Russia)
E-mail: allarina@mail.ru
- ZOBKOV
Alexandr V.** Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor
Professor at the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: av.zobkov@yandex.com
- KELSINA
Anna S.** Head of the Postgraduate Course, Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences (Vologda, Russia)
E-mail: kelsina55@mail.ru
- KOYKOVA
Tatiana I.** Associate Professor at the Foreign Languages Communication Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: koykovati@mail.ru
- KOSHELEVA
Ludmila L.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Departments of Design, Fine Arts and Restoration, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: ludmila-graf@mail.ru
- KOURNIKOVA
Nadezhda S.** Head of the Library and Information Center, Shuya Branch of Ivanovo State University (Shuya, Russia)
E-mail: sgpulib@yandex.ru
- MIKHAILOV
Alexey A.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Director of the Shuya Branch of Ivanovo State University (Shuya, Russia)
E-mail: fairytail@mail.ru
- NUYFTIN
Evgeny V.** Adjunct of the Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia)
E-mail: 1eugene@mail.ru
- PALTOV
Alexandr E.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Special Pedagogy and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)
E-mail: paltovae@mail.ru

OUR AUTHORS

SENICHENKO

Sergey A.

PhD (Education), Associate Professor

Associate Professor at the Higher School of Physical Culture and Sports Humanities Institute, Ugra State University (Tyumen region, Khanty-Mansiysk, Russia)

E-mail: senichenco@list.ru

SUKHAREV

Ivan A.

Postgraduate student at the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs. Scientific supervisor – Zobkov A. V., Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor (Vladimir, Russia)

E-mail: ivanpsy@gmail.com

URUSOVA

Laura Kh.

PhD (Education)

Senior Lecturer at the Department of State and Civil Law Disciplines, North-Caucasian Institute of Advanced Training (branch) of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Kabardino-Balkarian Republic, Russia)

E-mail: lauraurusova@gmail.com

FADEEVA

Anna

Viacheslavovna

PhD (Philosophy)

Associate Professor at the Department of English The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia)

E-mail: Anna1172@bk.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru