



Чăваш Республикин акадѐмйи институтĕ
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики
Чувашской Республики

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2022

УДК 159.9+37.0(082)
ББК 88+74я43
П86

Коллектив авторов:

Е. В. Белов, Ф. Р. Гайсин, Г. А. Глотова, О. И. Гордеева,
А. В. Грунтов, О. В. Дорофеева, М. Е. Иванова, А. А. Карамова,
С. А. Кирилова, Е. Г. Костенко, В. Е. Кузнецова, Э. П. Ланина,
Г. Н. Петрова, И. Н. Полинская, А. И. Рахматов, Е. П. Сабодина,
В. Л. Соколов, Г. А. Соколова, Е. Н. Старкова, Д. В. Судаков, О. В. Судаков,
А. В. Хатунцев, Г. Р. Шагивалеева, О. М. Штерц, Э. Н. Яппарова

Рецензенты:

Юрий Николаевич Исаев, д-р филол. наук, ректор
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики
Чувашской Республики

Иван Владимирович Павлов, д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева»

Редакционная коллегия:

Жанна Владимировна Мурзина, главный редактор,
канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Министерства образования
и молодежной политики Чувашской Республики

Анна Семёновна Егорова, канд. филол. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики

П86 Психолого-педагогические вопросы современного образования : монография / А. А. Карамова, Ф. Р. Гайсин, Э. Н. Яппарова [и др.]; гл. ред. Ж. В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2022. – 184 с.

ISBN 978-5-907561-66-3

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

© Коллектив авторов, 2022

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2022

ISBN 978-5-907561-66-3

DOI 10.31483/a-10420

© Издательский дом «Среда», 2022

Авторский коллектив

Карамова Айгуль Айратовна – д-р филол. наук, профессор кафедры филологии, замдиректора по учебной работе Бирского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Россия, Бирск, – *глава 1 (в соавторстве)*.

Гайсин Фанил Рафакович – канд. физ.-мат. наук, доцент, декан факультета физики и математики Бирского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Россия, Бирск, – *глава 1 (в соавторстве)*.

Яппарова Эльвира Нигматуллаевна – канд. биол. наук, доцент, и. о. декана факультета биологии и химии, Бирского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Россия, Бирск, – *глава 1 (в соавторстве)*.

Петрова Галина Николаевна – канд. пед. наук, доцент департамента психологии и образования ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», Россия, Владивосток, – *глава 2*.

Кирилова Светлана Анатольевна – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», Россия, Санкт-Петербург, – *глава 3*.

Сабодина Евгения Петровна – канд. филос. наук, научный сотрудник, Музей земледения ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Россия, Москва, – *глава 4*.

Глотова Галина Анатольевна – д-р психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Дорофеева Олеся Вадимовна – студентка 5-го курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Ланина Эльвира Прокопьевна – канд. физ.-мат. наук, преподаватель ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический университет», Россия, Иркутск, – *глава 6*.

Полынская Ирина Николаевна – д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры изобразительного искусства ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», Россия, Нижневартовск, – *глава 7*.

Грунтов Александр Владимирович – старший преподаватель кафедры социальных наук, педагогики и права института инженерной педагогики и гуманитарных наук Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет», Россия, Калининград, – *глава 8*.

Соколова Галина Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры фонетики немецкого языка ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», Россия, Москва, – *глава 9*.

Судаков Олег Валериевич – д-р мед. наук, профессор кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия, – *глава 10 (в соавторстве)*.

Судаков Дмитрий Валериевич – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия, – *глава 10 (в соавторстве)*.

Белов Евгений Владимирович – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия, – *глава 10 (в соавторстве)*.

Гордеева Ольга Игоревна – канд. тех. наук, доцент кафедры управления в здравоохранении ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия, – *глава 10 (в соавторстве)*.

Хатунцев Андрей Владимирович – канд. мед. наук, доцент акушерства и гинекологии №2 ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко», Воронеж, Россия, – *глава 10 (в соавторстве)*.

Рахматов Ахмеджан Ибрагимович – канд. пед. наук, профессор кафедры «Физическая культура и спорт» ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», Россия, Москва, – *глава 11*.

Кузнецова Виктория Евгеньевна – канд. пед. наук, доцент ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», Россия, Москва, – *глава 12 (в соавторстве)*.

Иванова Марина Евгеньевна – канд. пед. наук, доцент ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», Россия, Москва, – *глава 12 (в соавторстве)*.

Старкова Елена Николаевна – канд. пед. наук, доцент ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», Россия, Москва, – *глава 12 (в соавторстве)*.

Штерц Ольга Михайловна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Елабуга, – *глава 13 (в соавторстве)*.

Шагивалеева Гузалия Расиховна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Елабуга, – *глава 13 (в соавторстве)*.

Костенко Елена Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Россия, Краснодар, – *глава 14 (в соавторстве)*.

Соколов Владимир Львович – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Россия, Краснодар, – *глава 14 (в соавторстве)*.

Оглавление

Предисловие	8
Foreword	14
ГЛАВА 1	20
ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	20
Библиографический список к главе 1	28
ГЛАВА 2	29
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОТ СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ – К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ	29
Библиографический список к главе 2	41
ГЛАВА 3	42
МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ	42
Библиографический список к главе 3	52
ГЛАВА 4	53
ВETERАНЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ МУЗЕЯ ЗЕМЛЕВЕДЕНИЯ МГУ ИМ. М.В. ЛОМОНОСОВА И ИХ ВКЛАД В НАУЧНУЮ И ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ЖИЗНЬ ОТЕЧЕСТВА	53
Библиографический список к главе 4	66
ГЛАВА 5	67
ИССЛЕДОВАНИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕНИЕ	67
Библиографический список к главе 5	86

ГЛАВА 6	91
МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕАКЦИИ ОРГАНИЗМА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА ПОТОК МОНОТОННО ПОСТУПАЮЩЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ. КРИТИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА	91
Библиографический список к главе 6	100
ГЛАВА 7	102
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	102
Библиографический список к главе 7	109
ГЛАВА 8	111
ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ПЕРВОГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЭКСПЛУАТАЦИЯ СУДОВЫХ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК»	111
Библиографический список к главе 8	117
ГЛАВА 9	118
РОЛЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	118
Библиографический список к главе 9	126
ГЛАВА 10	127
ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЯХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ, ВЫЗВАННОГО ПАНДЕМИЕЙ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19	127
Библиографический список к главе 10	140
6 Психолого-педагогические вопросы современного образования	

ГЛАВА 11	142
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУКОБОРЦЕМ МЕХАНИЗМОВ УСПЕХА В ТАКТИЧЕСКОМ ДОСТИЖЕНИИ УСПЕХА В ПОЕДИНКЕ НАД СОПЕРНИКАМИ	142
Библиографический список к главе 11	146
ГЛАВА 12	148
РАБОТА С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	148
Библиографический список к главе 12	162
ГЛАВА 13	165
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	165
Библиографический список к главе 13	173
ГЛАВА 14	174
АНАЛИЗ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	174
Библиографический список к главе 14	183

Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере педагогических исследований обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Психолого-педагогические вопросы современного образования»** посвящен аспектам практического воплощения педагогических и психологических теорий в деятельности образовательных учреждений.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

В условиях ускоренного внедрения цифровых технологий именно образование должно развиваться в соответствии с современными требованиями, что требует активного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс с целью подготовки конкурентоспособных педагогических кадров. В первой главе данной монографии описана деятельность инновационной площадки Бирского филиала БашГУ. Новизна деятельности инновационной площадки – в системно-циклическом подходе к формированию профессиональных компетенций и ключевых компетенций цифровой экономики: деятельность площадки охватывает все уровни общего, высшего, дополнительного образования и перекрывает весь спектр кадровых потребностей образовательных организаций.

Компетентность современного педагога во многом определяется наличием у него сформированного педагогического мышления. Условиям развития его в условиях вузовского образования посвящена предлагаемая, вторая, глава. Рассматриваются способы организации взаимодействия студентов, при которых социальная ситуация профессионально проблематизируется, приобретает опыт самоопределения при решении педагогической ситуации.

Далее рассмотрены результаты научно-исследовательской работы по изучению и анализу актуального состояния мотивации профессиональной деятельности и профессионального развития педагогов ГБОУ общего образования Санкт-Петербурга, изложены рекомендации по совершенствованию деятельности образовательных учреждений в области формирования мотивации педагогов.

Обоснована необходимость организации целенаправленной, системной работы по формированию у педагогов внутренней мотивации профессиональной деятельности и профессионального развития.

В следующей работе говорится о ветеранах Великой Отечественной войны 1941–1945 – сотрудниках Музея земледения МГУ им. М.В. Ломоносова. Работа создана на основе документальных материалов, собранных автором. Показано историческое значение мирного труда ветеранов по окончании войны, их вклад в науку и образование, особенности их методологии и актуальность мышления и жизненного опыта ветеранов в наше время.

Необходимость изучения академической вовлеченности и её психологических компонентов обусловлена тем, что часть студентов вузов учится не в полную силу, не овладевает необходимыми знаниями и компетенциями. Целью пятой главы монографии явилось выделение психологических компонентов вовлеченности студентов в учение, а также исследование связи между этими компонентами и успеваемостью как результативной составляющей вовлеченности. Использовались методики «Смайлики» (В.В. Гижицкий), «Диагностика учебной мотивации студентов» (Н.Ц. Бадмаева), «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (Г.А. Глотова, Л.В. Карапетян), пилотные авторские опросники «Включенность в учение» и «Академические микродевиации». Также студенты давали информацию об успеваемости за прошлые семестры и о курсе обучения в настоящее время. В пилотном исследовании, проведенном методом онлайн-опроса, приняли участие 83 студента вузов в возрасте 16–26 лет. При обработке данных использовался корреляционный анализ (по Спирмену). В результате исследования получены множественные достоверные корреляции между психологическими показателями вовлеченности студентов в учение, такими как отношение к учению, мотивы учения, включенность в учение, эмоционально-личностное благополучие, поведение студентов на занятиях в ситуациях утомления или при отсутствии интереса к изучаемому материалу; выявлено, что с успеваемостью достоверно положительно коррелируют показатели отношения к учению, включенности в учение на семинарских и практических занятиях, учебно-познавательные и профессиональные мотивы учения, а также «условно продуктивные» академические микродевиации.

В шестой главе монографии рассматривается, как процесс обучения влияет на психофизиологическое состояние человека. Приводится решение дифференциальных уравнений, описывающих этот процесс. Решение показывает, что рассматриваемый процесс вызывает периодические колебания психофизиологических параметров, при этом возможен выход за допустимые пределы, что приводит к поражению организма.

Актуальность следующего исследования обусловлена проблемой развития творческих способностей студентов художественной направленности в обучении. В художественных вузах проблема обучения творческого потенциала студентов стоит остро. Поэтому важно в учебно-воспитательном процессе формировать творческий потенциал и художественно-творческие способности студентов в зависимости от их эстетических потребностей. Особое значение придается понятиям художественного образа, формы и содержания творческой работы будущих художников. Важно весь учебный процесс подчинить выполнению главных задач профессионального становления молодых художников.

Формирование правовых компетенций курсантов в период обучения в морском вузе определяется педагогическими условиями, которые разрабатываются преподавателями поэтапно в зависимости от содержания правовых дисциплин. В период обучения в вузе курсанты впервые знакомятся с дисциплиной «Правоведение» на первом курсе. Задачей курса является формирование у курсантов универсальных и общепрофессиональных компетенций в области правового регулирования, определяющих содержание норм российского и международного права с учетом условий, ресурсов и ограничений. Степень качества подготовки морского специалиста зависит от уровня сформированности профессиональной компетентности, которая включает и правовые компетенции в области российского и международного права. Однако курс дисциплины «Правоведение» включает общие нормы права и не определяет специфику подготовки курсантов по морскому праву. Таким образом, автор восьмой главы предлагает в исследовании педагогические условия формирования правовых компетенций при изучении дисциплины «Правоведение» и оценку их эффективности. Цель исследования: разработать критерии и индикаторы оценки уровней формирования правовых компетенций курсантов на первом курсе. Объект исследования – процесс разработки диагностики педагогических условий формирования правовых компетенций. Предмет

исследования – оценка уровней сформированности правовых компетенций курсантов. Автор предлагает систему диагностики правовых компетенций, которые в совокупности составляют часть профессиональной компетентности выпускника морского вуза.

Девятая глава монографии посвящена вопросу интегрирования диалога как формы коммуникации в процесс обучения фонетике иностранного языка. Дается толкования понятия «диалог», проводится сопоставление диалога и дискуссии, рассматриваются различные условия, необходимые для эффективного использования диалогической речи на занятиях по фонетике иностранного языка. Приводятся рекомендации для успешной работы над диалогами.

Следующая работа посвящена изучению некоторых психосоциальных и психоэмоциональных аспектов у студентов медицинского вуза и их родителей и родственников, проживающих совместно. Работа является актуальной, так как в настоящее время в России и в мире продолжается пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19. Исследование интересно и тем, что несмотря на ряд работ разных авторов – ученых и педагогов высшей школы, изучающих аспекты психоэмоционального состояния студентов, крайне мало работ посвящено их взаимоотношению и динамике этих взаимоотношений с их близкими – родителями и родственниками, особенно на фоне пандемии новой вирусной инфекции, что и послужило целью данного изыскания. Объектами исследования стали 359 человек. В 1 и 2 группу вошли по 100 студентов, мужчин и женщин лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (5 курс); 3 группу составили 159 человек, мужчин и женщин, находившихся в родственных связях с представителями 2 группы и проживающих совместно с ними. В основу исследования лег специально разработанный авторами анонимный опросник, направленный на изучение полового и возрастного состава респондентов, на выявление основных психосоциальных и психоэмоциональных взаимодействий объектов исследования, включая определение условия их проживания и определения круга проживающих с ними лиц; определение основных аспектов их межличностных взаимоотношений, включая их «теплоту» и частоту ссор и недомолвок; определение у объектов исследования подверженности стрессу, выраженность тревожности в определенные периоды жизни и возможного наличия у них истинных депрессивных или депрессивно подобных состояний. Полученные данные представляют определенный интерес не только для ученых и исследователей, занимающихся вопросам

социологии и психологии, но и для педагогов высшей школы, занятых в учебном процессе медицинских вузов.

В следующей главе рассматривается важность формирования взаимосвязи при решении тактических задач с использованием механизмов успеха в процессе формирования тактического мышления для применения приемов борьбы в поединках. Общеизвестно, что в теории армрестлинга принято выделять тактики достижения успеха, в которых аккумулированы закономерности контактного взаимодействия с соперником в поединке, позволяющие целенаправленно изменять и контролировать соревновательные действия для достижения победы. Целью исследования является выявление влияния, воспитания психологических качеств рукоборцев на результаты соревнований с применением спортивных снарядов. Результатом исследования является показатель выработки спортсменами тактического мышления на соревнованиях. Выводы. Выделение в тактическом мышлении тактических умений, механизмов достижения успеха и тактических задач позволяет конкретизировать тактическое мышление рукоборца. Применяя тактические умения, рукоборец может применять приемы технических действий преднамеренно и при этом не опаздывая, а даже опережая соперника. Таким образом, выявлено, что примененные в тренировочном процессе средства и методы по выработке тактического мышления на начальном этапе подготовки положительно сказались на выступлениях. Биомеханические механизмы достижения успеха – это, прежде всего: 1) преднамеренные или ответные движения рукоборца, которые соперник использует в своих интересах; 2) взаиморасположение рукоборца (тела, рук, ног) в захватах, стойках и т. д. – это дает пространственные преимущества при проведении приемов борьбы; 3) инерционные характеристики движения, которые задают необратимый характер при выполнении действий, и, пока спортсмен сможет их изменить, он уже проиграет противоборство. К ним также относятся механизмы использования дистанционных, темповых, ритмических и других характеристик биомеханического взаимодействия рукоборцев. Психофизиологические механизмы достижения успеха базируются на использовании психомоторных, координационных и эмоциональных реакций соперника, а также включают в себя скрытое и открытое воздействие на его психические механизмы ориентировки и управления движением.

В материале одиннадцатой главы раскрываются вопросы, связанные с созданием условий успешной работы с одаренными детьми, в том числе на основе моделирования, освещены методы активизации творчества, современные подходы к разработке специальных развивающих программ для обучения одаренных детей, а также описаны педагогические технологии работы с одаренными детьми, среди которых инновационная SRH-технология обучения, разработанная на кафедре педагогики и современных образовательных технологий МГОУ. Приводимые авторами данные способны повлиять на оптимизацию обучения одаренных детей.

Проблема нарушений письменной речи является очень актуальной темой исследования в начальной школе. Поэтому возрастает значимость психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением письменной речи в условиях образовательной школы. Авторы следующей работы рассматривают психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением письменной речи в рамках реализации социального проекта «Грамотейка». В главе приводятся результаты диагностики признаков дисграфии и результаты коррекционной работы по исправлению нарушений письменной речи.

В настоящее время остаётся актуальной проблемой исследование развития ловкости, разработка нормативных показателей, характеризующих уровень развития ловкости у дошкольников. В заключительной работе проведен анализ уровня физической подготовленности детей 5–6 лет в процессе физического воспитания с использованием специально подобранных физических упражнений и даны рекомендации по разработке комплексов упражнений на развитие ловкости в дошкольных образовательных учреждениях. Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Психолого-педагогические вопросы современного образования»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Foreword

Properly organized educational process is the key factor of successful students' personality development, with the use of any educational technologies, including information and communication. The need for analyze of relevant tendencies in the sphere of pedagogic researches is due to increasing importance of methods and technologies used in modern pedagogic practice. The issue of the monograph **“Pedagogy and Psychology of Modern Education”** is devoted to aspects of the practical implementation of pedagogical and psychological theories in the activities of educational institutions.

The following monograph presents the scientific-research materials of renowned and young scientists, brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy and psychology.

In the context of the accelerated introduction of digital technologies, it is education that should develop in accordance with modern requirements, which requires the active introduction of digital technologies in the educational process in order to train competitive teaching staff. The first chapter of this monograph describes the activities of the innovation site of the Birk branch of Bashkir State University. The novelty of the activity of the innovation site lies in the system-cyclic approach to the formation of professional competencies and key competencies of the digital economy: the activity of the site covers all levels of general, higher, additional education and covers the entire range of staffing needs of educational organizations.

The competence of a modern teacher is largely determined by the presence of a well-formed pedagogical thinking. The proposed second chapter is devoted to the conditions of its development in the conditions of higher education. The ways of organizing the interaction of students are considered, in which the social situation is professionally problematized, the experience of self-determination is gained in solving the pedagogical situation.

Next chapter considers the results of research work on the study and analysis of the current state of motivation for professional activity and professional development of teachers of Saint Petersburg state budgetary educational institutions of general education. Recommendations for improving the activity of educational institutions in the field of formation of teachers' motivation are outlined. The necessity of organizing

purposeful, systemic work on the formation of internal motivation of professional activity and professional development among teachers is substantiated.

Next chapter says about veterans of the Great Patriotic War of 1941–1945, employees of the Earth Science Museum at Lomonosov Moscow State University. The work is based on documentary materials collected by the author. The historical significance of the peaceful labor of veterans after the end of the war, their contribution to science and education, the peculiarities of their methodology and the relevance of the thinking and life experience of veterans in our time are shown.

The need to study academic engagement and its psychological components is due to the fact that some university students do not study in full force, do not master the necessary knowledge and competencies. The goal of the fifth chapter of the monograph was to highlight the psychological components of student engagement in learning, as well as to study the connections between them and academic performance as an effective component of engagement. The methods used were “Emojis” (V.V. Gizhitsky), “Diagnostics of educational motivation of students” (N.Ts. Badmaeva), “Self-assessment of emotional and personal well-being” (G.A. Glotova, L.V. Karapetyan), pilot author's questionnaires “Inclusion in learning” and “Academic microdeviations”. Also, students gave information about the performance of past semesters and the course of study at present. The pilot study conducted by the online survey method involved 83 university students aged 16–26 years. Correlation analysis (according to Spearman) was used in the data processing. As a result of the study, multiple reliable correlations were obtained between psychological indicators of student engagement in learning, such as attitude to learning, motives of learning, inclusion in learning, emotional and personal well-being, behavior of students in classes in situations of fatigue or in the absence of interest in the studied material; it was revealed that the indicators of attitude to learning, inclusion in learning in seminar and practical classes, educational, cognitive and professional motives of learning, as well as “conditionally productive” academic microdeviation are significantly positively correlated with academic performance.

The sixth chapter of the monograph examines how the learning process affects the psychophysiological state of a person. The solution of differential equations describing this process is given. The solution

shows that the process under consideration causes periodic fluctuations in psychophysiological parameters, while it is possible to go beyond the permissible limits, which leads to damage to the body.

The relevance of the next study is due to the problem of developing the creative abilities of students of artistic orientation in education. In art universities, the problem of teaching the creative potential of students is acute. Therefore, it is important in the educational process to form the creative potential and artistic and creative abilities of students, depending on their aesthetic needs. Of particular importance is revealed the concepts of artistic image, form and content of the creative work of future artists. It is important to subordinate the entire educational process to the fulfillment of the main tasks of the professional development of young artists.

The formation of cadets' legal competencies during their studies at a maritime university is determined by pedagogical conditions, which are developed by teachers in stages, depending on the content of legal disciplines. During the period of study at the university, cadets first get acquainted with the discipline "Jurisprudence" in the first year. The objective of the course is to develop universal and general professional competencies in the field of legal regulation among cadets, which determine the content of the norms of Russian and international law, taking into account conditions, resources and restrictions. The degree of quality of maritime specialist training depends on the level of professional competence development, which includes legal competencies in the field of Russian and international law. However, the course of the discipline "Jurisprudence" includes general rules of law and does not determine the specifics of the training of cadets in maritime law. Thus, author of the eighth chapter proposes in the study the pedagogical conditions for the formation of legal competencies in the study of the discipline "Jurisprudence" and an assessment of their effectiveness. The purpose of the study is to develop criteria and indicators for assessing the levels of formation of legal competencies of cadets in the first year. The object of research is the process of developing diagnostics of pedagogical conditions for the formation of legal competencies. The subject of the study is the assessment of the levels of formation of legal competencies of cadets. The author proposes a system for diagnosing legal competencies, which collectively form a part of the professional competence of a maritime university graduate.

The ninth chapter of the monograph deals with the integration of dialogue as a form of communication in the process of learning the phonetics of a foreign language. The article gives some interpretations of the concept «dialogue», compares dialogue and discussion, considers different conditions which are necessary for the effective use of dialogue speech in foreign language phonetics classes, provides some recommendations for successful work on dialogues.

The next work is devoted to the study of some psychosocial and psychoemotional aspects of medical students and their parents and relatives living together. The work is relevant, as the pandemic of the new coronavirus infection COVID-19 is currently ongoing in Russia and in the world. The study is also interesting in that despite a number of works by various authors – scientists and teachers of higher education studying aspects of the psychoemotional state of students, very few works are devoted to their relationship and the dynamics of these relationships with their loved ones – parents and relatives, especially against the backdrop of a pandemic of a new viral infection., which was the aim of this study. The objects of the study were 359 people. The 1st and 2nd groups included 100 students, men and women, of the medical faculty of VSMU. N.N. Burdenko (5 course); Group 3 consisted of 159 people, men and women, who were related to representatives of group 2 and lived together with them. The study was based on an anonymous questionnaire specially developed by the authors, aimed at studying the gender and age composition of the respondents, identifying the main psychosocial and psychoemotional interactions of the objects of study, including determining the conditions of their residence and determining the circle of persons living with them; determining the main aspects of their interpersonal relationships, including their «warmth» and the frequency of quarrels and omissions; determination of susceptibility to stress in the objects of study, the severity of anxiety in certain periods of life and the possible presence of true depressive or depressive-like states in them. The data obtained are of particular interest not only for scientists and researchers involved in sociology and psychology, but also for higher education teachers involved in the educational process of medical universities.

Next article discusses the importance of the formation of interrelationship in solving tactical tasks using success mechanisms in the process of forming tactical thinking for the application of fighting

techniques in duels. It is well known that in the theory of armwrestling, it is customary to single out tactics for achieving success, in which patterns of contact interaction with an opponent in a duel are accumulated, allowing purposefully changing and controlling competitive actions to achieve victory. The purpose of the study is to identify, influence, education of psychological qualities of hand wrestlers on the results of competitions with the use of sports equipment. The results of the study are an indicator of the development of tactical thinking by athletes at competitions. Conclusions. The allocation of tactical skills, success mechanisms and tactical tasks in tactical thinking allows you to concretize the tactical thinking of a hand wrestler. Applying tactical skills, a handyman can apply techniques of technical actions intentionally and at the same time not being late, but even ahead of the opponent. Thus, the means and methods used in the training process to develop tactical thinking at the initial stage of preparation had a positive effect on performances. Biomechanical mechanisms of success are, first of all: 1) deliberate or reciprocal movements of the wrestler, which the opponent uses to his advantage; 2) the relative positions of the wrestler (body, arms, legs) in grapples, stands, etc. – which gives spatial advantages when conducting wrestling techniques; 3) inertial characteristics of movement, which set an irreversible character when performing actions and while the athlete can change them, he will already lose the confrontation. They also include mechanisms for the use of distance, tempo, rhythmic and other characteristics of biomechanical interaction of wrestlers. Psychophysiological mechanisms of success are based on the use of psychomotor, coordination and emotional reactions of the opponent, and also include hidden and open influence on his mental mechanisms of orientation and movement control.

The material of the presented eleventh chapter reveals issues related to the creation of conditions for successful work with gifted children, including the basis of modeling, highlights methods for enhancing creativity, modern approaches to the elaboration of special development programs for teaching gifted children, and also describes pedagogical technologies for working with gifted children, among which is the innovative SRH-technology developed at the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies of the Moscow Region State University. The data presented by the authors can influence the optimization of education for gifted children.

The problem of writing disorders is a very relevant topic of research in elementary school. Therefore, the importance of psychological and pedagogical support of children with a violation of written speech in an educational school is increasing. The authors of the following work consider the psychological and pedagogical support of children with a violation of written speech in the framework of the implementation of the social project «Gramoteyka». The article presents the results of the diagnosis of signs of dysgraphia and the results of correctional work to correct violations of written speech.

At the present time, the development of dexterity, the development of normative indicators that characterize the level of development of dexterity in preschoolers, remains an urgent problem. The final work analyzes the level of physical fitness of children aged 5–6 in the process of physical education using specially selected physical exercises and gives recommendations for the development of sets of exercises for the development of dexterity in preschool educational institutions.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy and psychology.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who is interested relevant questions of pedagogy, psychology and sociology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph “**Pedagogy and Psychology of Modern Education**” the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-103640

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно стратегии развития Российской Федерации, в настоящее время острою актуальность приобрела проблема подготовки компетентных кадров для приоритетных отраслей экономики в России [3, с. 1–3; 7, с. 2–5]. В условиях ускоренного внедрения цифровых технологий в экономику и социальную сферу именно образование, как одна из приоритетных отраслей экономики, должно развиваться в соответствии с современными запросами общества. Поэтому активное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс с целью подготовки конкурентоспособных педагогических кадров требует повышенного внимания. В отличие от профессиональных компетенций, реализуемых в конкретной области профессиональной деятельности, цифровые компетенции реализуются и развиваются в течение всей жизни человека и определяют способность специалиста к деятельности в современных условиях [1, с. 3–5; 2, с. 171–172].

Под понятием «профессиональные цифровые компетенции» мы подразумеваем группу компетенций, связанных с функциональным использованием методов и инструментов управления процессами, продуктами цифровой трансформации, решением профессиональных задач в цифровой среде [5, с. 1–3].

Новые тенденции развития общества времени обусловили и обновление требований ФГОС: с 1 сентября 2022 года во вступивших в силу обновлённых ФГОС начального общего и основного общего образования (Приказ Минобрнауки России от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального образовательного стандарта основного общего образования») четко обозначены требования не только к результатам обучения, но и условиям реализации образовательных программ, к кадровому обеспечению: в частности, к цифровым компетенциям педагогов [4]. Современный педагог, получивший образование по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, должен обладать не только универсальными и общепрофессиональными компетенциями, утвержденными ФГОС. Современные работники сферы образования должны владеть ключевыми компетенциями цифровой экономики.

Изменения, которые внесли во ФГОС, как следствие, коснутся и профстандартов педагогов. По новым требованиям педагог должен уметь пользоваться сервисами для работы с цифровым образовательным контентом, а также: осваивать программы повышения квалификации онлайн; использовать цифровой контент на занятиях; применять интерактивные электронные материалы для лабораторных и практических работ – в том числе использовать виртуальные лаборатории и симуляторы; адаптировать традиционные методики преподавания с учётом применения цифровых образовательных инструментов.

Реалии сегодняшнего дня показали, что современный рынок труда испытывает острую потребность в педагогических кадрах, уверенно владеющих цифровыми компетенциями. По данным «Аналитического отчета потребности в педагогических кадрах в Республике Башкортостан» (утв. зам. директора ГАУ РБ Центр оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов 21.12.2020 г.), общее количество вакантных мест в образовательных учреждениях дошкольного, начального, общего и среднего, дополнительного образования по состоянию на декабрь 2020 года составляло 1441 человек (<https://rsoko.bashkortostan.ru/documents/active/362209/>). По прогнозам Министерства образования и науки Республики Башкортостан, в Башкирии потребность в педагогических кадрах в учебных 2020/2021–2024/2025 годах составит 3794 человека (<https://www.bashinform.ru>).

Во-вторых, в свете Указа Президента, определяющего одной из национальных целей ускоренное внедрение цифровых технологий в экономику и социальную сферу, актуальной становится перезагрузка всей системы образования [3]. В связи с этим назрела необходимость в формировании нового современного педагогического дизайна, одна из составляющих которого – не просто традиционная подготовка (переподготовка) педагогических кадров, а формирование профессиональных компетенций, основанных на применении цифровых технологий, а также ключевых компетенций цифровой экономики. То есть современные реалии диктуют необходимость изменения педагогического дизайна [1, с. 2–4, 6, с. 1–5].

Сформированность цифровых компетенций работника сферы образования во многом будет способствовать подготовке обучающихся всех уровней образования, готовых к условиям жизнедеятельности в современной цифровой среде.

Вышеназванные вопросы стали основой разработки и реализации проекта федеральной инновационной площадки «Цифровая педагогика», реализуемого при Бирском филиале как структурном подразделении Башкирского государственного университета. Новизна проекта деятельности инновационной образовательной площадки Бирского филиала БашГУ заключается в системно-циклическом подходе к формированию профессиональных компетенций, основанных на применении цифровых технологий, а также ключевых компетенций цифровой экономики. Системность проявляется в том, что деятельность площадки охватывает все уровни общего, высшего, дополнительного образования и перекрывает весь спектр кадровых потребностей образовательных организаций. Цикличность процесса заключается в том, что, реализуя работу в целевой аудитории обучающихся всех уровней образования, мы готовим выпускников для дальнейшей работы в организациях всех уровней образования.

Задачи инновационной площадки «Цифровая педагогика»:

1) актуализация реализуемых образовательных программ ВО, СПО, ДПО, ДО, направленная на формирование цифровых профессиональных компетенций и ключевых компетенций цифровой экономики;

2) разработка новых образовательных программ СПО, ВО, ДПО, ДО, ориентированных на формирование цифровых профессиональных компетенций и ключевых компетенций цифровой экономики;

3) обеспечение актуализированных и разработанных образовательных программ учебно-методическими материалами, способствующими

формированию цифровых профессиональных компетенций и ключевых компетенций цифровой экономики;

4) создание цифрового интеллектуального продукта, содержащего методические инновации в обучении и воспитании, подлежащего дальнейшему внедрению в образовательную практику, в рамках выполнения выпускных квалификационных работ проектного типа, а также других видов научно-исследовательской работы обучающихся и преподавателей (электронные учебники по разным общеобразовательным предметам, электронные пособия для подготовки к ГИА (ОГЭ, ЕГЭ), мобильные приложения развивающего типа, электронные тренажеры для работы с лицами с ОВЗ инвалидов и др.);

5) создание учебно-лабораторного комплекса «Центр цифровой педагогики» – цифровой образовательной инфраструктуры вуза, способствующей формированию профессиональных компетенций, основанных на применении цифровых технологий, а также ключевых компетенций цифровой экономики.

Инновационная площадка «Цифровая педагогика» включает два кластера:

А) кластер естественнонаучного направления:

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: образовательная робототехника с элементами искусственного интеллекта;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: 3D-моделирование;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: виртуальная и дополненная реальность;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: биолого-химическое образование;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: эколого-географическое образование;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: образование в области охраны труда и безопасности жизнедеятельности;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: физико-математическое образование;

Б) кластер гуманитарного направления:

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: экспериментальная и практическая педагогика и психология;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: филологическое образование;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: технологическое образование;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: спортивные и физкультурно-оздоровительные технологии;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: адаптивная физическая культура;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: дошкольное образование;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: начальное образование;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: инклюзивное образование;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: специальное (дефектологическое) образование;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: историческое образование;

– Лаборатория цифровых образовательных технологий: образование в области обществознания и права;

6) создание предуниверсария (для обучающихся школ), ведущего обучение по профильным направлениям (естественнонаучному и гуманитарному) с профессиональной ориентацией выпускников школ на педагогическую деятельность;

7) реализация актуализированных и разработанных образовательных программ среднего профессионального образования, высшего образования, программ дополнительного профессионального образования и дистанционного обучения – с использованием созданной цифровой инфраструктуры – учебно-лабораторного комплекса «Центр цифровой педагогики»;

8) реализация программы среднего общего образования с использованием созданной цифровой инфраструктуры – учебно-лабораторного комплекса «Центр цифровой педагогики».

Проект федеральной инновационной площадки «Цифровая педагогика» реализуется поэтапно. Запуск работ сопровождался разработкой и утверждением нормативной базы, локальных актов по проекту (Положения о функционировании федеральной инновационной площадки, о деятельности учебно-лабораторного комплекса «Цифровая педагогика» и др.).

В рамках усиления работы по созданию сети предуниверсариев осуществлена разработка и утверждение документации по регламентации деятельности предуниверсариев, по заключению соглашений с образовательными организациями.

Работа по разработке и актуализации образовательных программ, ведется по всем уровням реализуемых в БФ БашГУ программ: СПО, ВО, ДПО, ДО: актуализация компетенций, введение компетенций цифровой экономики: коммуникация и кооперация в цифровой среде; саморазвитие в условиях неопределенности; креативное мышление; управление информацией и данными; критическое мышление в цифровой среде и др.

Кроме того, предусмотрена актуализация ОПОП СПО, ВО ДПО, ДО посредством разработки новых учебных дисциплин, направленных на формирование цифровых профессиональных компетенций и ключевых компетенций цифровой экономики, а также посредством обновления содержания дисциплин (модулей), практик, государственной итоговой аттестации, фондов оценочных средств, методических материалов с учетом задач по формированию цифровых профессиональных компетенций и ключевых компетенций цифровой экономики.

Конечным результатом разработки учебно-методических материалов по учебным курсам, дисциплинам (модулям), иным компонентам ОПОП должны стать утвержденные учебно-методические комплексы материалов по учебным курсам, дисциплинам (модулям), иным компонентам образовательных программ, разработка и утверждение тематики курсах и выпускных квалификационных работ проектного типа, обеспечивающих формированием цифровых компетенций выпускника/слушателя.

Организация учебного процесса с использованием методик, технологичный проводится на базе лабораторий УЛК «Цифровая педагогика» Бирского филиала БашГУ.

В рамках улучшения материально-технической базы в 2021–2022 учебном году создана и развивается учебно-лабораторная база «Цифровая педагогика».

Сегодня в Бирском филиале БашГУ созданы и функционируют следующие лаборатории:

- методики преподавания технологии с элементами 3D моделирования;
- дошкольного образования;
- 3D-моделирования;
- инклюзивного образования;
- специального (дефектологического) образования.

Оснащение цифровых лабораторий соответствует потребностям времени.

Как известно, наиболее сложны во внедрении цифровых образовательных технологий, в т. ч. дистанционных – практические и лабораторные занятия. Их проведение требует хорошего материально-технического обеспечения. Учебный комплекс современных цифровых лабораторий включает в себя следующие лабораторные комплексы:

- очные лаборатории с возможностью веб-трансляции (лабораторный театр);
- аппаратно-программные симуляторы (тренажеры);
- программные симуляторы (виртуальные лаборатории);
- системы автоматизированного проектирования (САПР);
- системы виртуальной реальности и прочие технологии.

В учебном процессе в Бирском филиале БашГУ активно используется как традиционное лабораторное оборудование, так и современные цифровые лабораторные модули, такие как: ЛабДиск, Наураша и другие (в соответствии с возрастными особенностями целевых групп обучающихся).

Такие лаборатории эффективны при их комплексном использовании, когда есть возможность сочетать преимущества, снижать недостатки отдельных технологий.

В рамках актуализация существующих и разработки новых образовательных программ подготовки педагогических кадров в 2021–2022 учебном году в Бирском филиале БашГУ выполнено следующее:

1) разработаны новые образовательные программы ВО, ДПО, ориентированных на формирование цифровых профессиональных компетенций:

Программы ВО:

44.04.01 Педагогическое образование:

– Преподавание филологических дисциплин с использованием технологий искусственного интеллекта.

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование:

– Нейропсихологическое сопровождение в специальном (дефектологическом) образовании;

2) разработаны новые программы ДПО:

Новые педагогические профессии: Игропедагог интеллектуальных игр. Новые педагогические профессии: Разработчик образовательных траекторий.

3) актуализированы реализуемые образовательные программы ВО, СПО, ДПО, направленные на формирование цифровых компетенций.

Актуализация образовательных программ направлена на:

- овладение педагогами цифровыми компетенциями;
- овладение педагогами компетенциями системно-деятельностного подхода в обучении в цифровой образовательной среде;
- овладение педагогами компетенций индивидуализированного и персонализированного обучения в цифровой образовательной среде.

Изменения в реализации образовательных программ нашли отражение и в изменении подхода к формированию практических заданий, направленных на формирование цифровых компетенций (практические задания, курсовые и выпускные квалификационные работы). Так, за 2021–2022 уч. год выпускниками Бирского филиала БашГУ выполнены и защищены выпускные квалификационные работы на следующие темы:

- «Модель формирования цифровых компетенций, обучающихся средствами робототехники в условиях образовательной организации»;
- «Виртуальная экскурсия как средство развивающего обучения при формировании знаний обучающихся»;
- «Методика использования современных интерактивных технологий обучения на уроках»;
- «Проектирование, сборка и отладка медицинского робота-помощника на платформе MYRIO»;
- «Проектирование, сборка, настройка и регулировка Робота-манипулятора на базе MyRio»;
- «Разработка информационной системы по обработке заявок организаций»;
- «Разработка автоматизированного рабочего места специалиста кафедры/сотрудника лаборатории»;
- «Разработка информационной системы «Электронный журнал преподавателя»;
- «Использование платформы «Kahoot» на уроках русского языка»;
- «Разработка дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Развитие функциональной грамотности школьников на основе платформы дистанционного обучения Бирского филиала БашГУ»;
- «Разработка дизайн-проекта учебного кабинета в системе дополнительного образования».

Выполнение и защита ВКР проектного типа по профилям деятельности лабораторий УЛК «ЦЦП» предусматривает создание цифрового интеллектуального продукта, содержащего методические инновации в обучении и воспитании, подлежащего дальнейшему внедрению в образовательную практику, наглядно позволяющих реализовывать и проверять сформированность цифровых профессиональных компетенций и цифровых компетенций цифровой экономики у обучающихся.

Среди способов апробации и распространения результатов инновационного образовательного проекта (при необходимости) предусмотрено следующее:

- подготовка и публикация научных статей по основным итогам реализации программы;

- апробация результатов на научно-практических конференциях разного уровня;
- разработка и публикация научно-методических пособий по основным видам деятельности в рамках реализации программы;
- подготовка и реализация проектных работ научно-прикладного характера.

Программа взаимодействия с образовательными организациями в части совместного формирования цифровых компетенций у обучающихся образовательных учреждений общего образования включает следующие направления работы:

1) обеспечение образовательных программ общего образования учебно-методическими материалами, способствующими основам формированию ключевых компетенций цифровой экономики;

2) разработка цифровых интеллектуальных образовательных продуктов, включающих методические инновации в учебно-воспитательном процессе, мобильные приложения развивающего типа, тренажеры для лиц с ОВЗ и др.;

3) создание сети предуниверсариев для обучающихся школ, в которых обучение осуществляется по профильным направлениям (естественнонаучному и гуманитарному) с профессиональной ориентацией на педагогическую деятельность;

4) реализация программ среднего общего образования в том числе с использованием созданной на базе вуза цифровой инфраструктуры – учебно-лабораторного комплекса «Центр цифровой педагогики»;

5) создание IT-классов для обучающихся по программам среднего общего образования на базе учебно-лабораторного комплекса «Центр цифровой педагогики»;

6) организация повышения квалификации учителей по формированию цифровой компетентности.

Обеспечение достижения запланированных результатов достигается заключением партнерских соглашений с Минобрнауки РБ, управлениями образования и образовательными организациями Республики Башкортостан.

В рамках организации вариативных образовательных траекторий будущего педагога актуальна реализация образования через систему проектной деятельности, организованной посредством использования ресурсов интернет. Проектная деятельность в сети интернет – это не только средство социальной коммуникации участников образовательного процесса: педагогов, учащихся и их родителей, но и среда, в которой комфортно и успешно реализуема совместная деятельность ее участников.

В связи с этим в настоящее время ведутся работы по созданию благоприятных условий для развития и внедрения цифровых технологий на основе собственных разработок и разработчиков программного обеспечения, стимулировании спроса образовательных организаций на цифровые продукты.

Область практического использования результатов деятельности федеральной инновационной площадки «Цифровая педагогика» заключается в следующем:

- реализация образовательных программ СПО, ВО по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки по

профилям, а также программ ДПО, ДО, перекрывающим кадровые потребности образовательных организаций разных уровней образования (целевая аудитория – обучающиеся по программам СПО, ВО, педагогические работники);

– организация IT-классов для обучающихся образовательных организаций: работа с одаренными детьми; проектная работа; подготовка к ОГЭ, ЕГЭ и др. (целевая аудитория – дети дошкольного и школьного возраста);

– реализация программы среднего общего образования по профильным направлениям (естественнонаучному и гуманитарному) в предвуниверсарии (целевая аудитория – обучающиеся 10–11 классов);

– реализация адаптивных образовательных программ СПО, ВО по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, а также программ ДПО, ДО для лиц с ОВЗ и инвалидов (целевая аудитория – лица с ОВЗ и инвалиды, педагогические работники).

Несомненно, как и в любой деятельности, реализация проекта предполагает и определенные риски, среди которых:

1) риски участников проекта: нарушение сроков по объективным причинам, риск текучести кадров;

2) организационно-управленческие риски: коррекция запросов со стороны работодателей; изменение направлений работы в связи с актуальными запросами общества в сфере развития цифровых технологий образования в области образования;

3) специфические риски – изменения нормативно-правовой документации; отсутствие контингента на заявленные программы.

Все этапы реализации проекта включают мероприятия по независимой внутренней и внешней оценке качества сформированности цифровых профессиональных компетенций и компетенций цифровой экономики, включающей как оценку промежуточных итогов реализации, так и оценку качества подготовки выпускников представителями работодателей. Механизмы внутренней оценки эффективности (мониторинг качества реализации) инновационного образовательного проекта в Бирском филиале БашГУ включают:

– ежегодный внутренний мониторинг количественных и качественных показателей выполнения плана деятельности инновационной образовательной площадки Бирского филиала БашГУ;

– независимая внутренняя оценка качества выпускников БФ БашГУ;

– семинар-практикум (с обсуждением промежуточных результатов);

– научно-практические конференции.

Анализируя промежуточные итоги реализации проекта «Цифровая педагогика», можно отметить, что цифровая трансформация образовательного процесса требует поэтапной работы, начиная с этапа проектирования образовательных и рабочих программ, и заканчивая итоговой аттестацией и оцениванием результатов.

Библиографический список к главе 1

1. Абдурахимов Т.Д. Инновационное обучение в условиях реализации ФГОС / Т.Д. Абдурахимов, К.О. Ахтареев, Э.Н. Яппарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №57-8. – С. 9–15.
2. Гиберт Е.В. Формирование ключевых компетенций цифровой экономики как инструмент разработки инновационной инфраструктуры профессионального образования / Е.В. Гиберт, Е.А. Бармина // Экономические аспекты развития России: микро- и макроуровни: сб. материалов XIII Всероссийской научно-практич. конференции с международным участием. – Киров: Изд-во Вятского государственного университета, 2020. – С. 171–182.
3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>
4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://s3.prosv.ru/uchitelclub/uploads/2022/07/additions/fgos-ooo.pdf>
5. Профессиональные компетенции в сфере цифрового развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hr.cdto.ranepa.ru/2-6-professionalnye-kompetencii-v-sfere-cifrovogo-razvitiya>
6. Синагатуллин И.М. Цифровая глобализация и ее влияние на образование / И.М. Синагатуллин, Т.И. Горная, Э.Н. Яппарова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №4 (94). – С. 118–127.
7. Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года (одобрена Национальным советом при Президенте РФ по профессиональным квалификациям (протокол от 12 марта 2021 г. №51) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/>

ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-103678

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОТ СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ – К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ

*Кажущаяся жизнь преследует нас во всех уголках нашей души и мира, и мы должны изгонять ее из всех уголков и делать это постоянно...
Акт думания есть часть испытания нами нашей судьбы.*

М. Мамардашвили

Вызовы времени и актуальность развития педагогического мышления

В условиях нестабильного, постоянно меняющегося мира проблема поиска действенных, эффективных путей и средств формирования компетентного учителя-профессионала, способного решать проблемы нового века, становится особенно актуальной.

Неопределенность будущего и необходимость решения его проблем обращает наше внимание на развитие профессионального педагогического мышления педагога.

Основной вопрос педагогики – какие образовательные практики могут обеспечить развитие человека и успешное освоение им богатейшего опыта культуры. Особенно остро этот вопрос встает для подрастающего поколения, так как период взросления – относительно небольшой, а сензитивные – ограничены возрастом. Фактор времени играет определяющее значение: «не вошедший» вовремя в культуру ребенок выбрасывается в асоциальные слои общества.

Важно, чтобы психолого-педагогическая подготовка педагога «вращалась» вокруг оси двух важнейших новообразований: осознания и овладения: овладения деятельностными приемами и осознания их ценности и результативности для себя. Первое связано с проживанием способов деятельности, погружением в них. Второе – с рефлексией, помогающей выйти за рамки конкретной ситуации и «примерить» его (способ) в своей профессиональной деятельности.

Учитывая, что основными характеристиками будущего признаются неопределенность и вариативность, особое значение начинает приобретать наличие у педагога профессионального педагогического мышления. Это не просто «мышление учителя», а особое видение педагогической реальности, педагогической ситуации и своего места в ней. Смысловая характеристика мышления подчеркивается в следующем его определении: мышление – это «процесс целе- и планообразования, т.е. идеального преобразования способов предметно-чувственной деятельности, способов целенаправленного отношения к объективной реальности, процесс, происходящий как во время, так и до практического изменения этих способов. Мышление есть не что иное, как субъективная сторона той целенаправленной деятельности, которая практически изменяет объективные условия, средства и предметы

человеческой жизни и тем самым формирует самого субъекта и все его психические способности» [8, с. 405]. Отметим в данном определении несколько моментов: 1) активное, деятельное отношение к действительности; 2) субъективно-личностное отношение к ней; 3) ведущую роль в формировании психических способностей.

Педагогическую деятельность можно представить как череду постоянно меняющихся педагогических ситуаций,

Педагогическая ситуация – совокупность пространственно-временных, социальных, субъектно-личностных условий, объединенных событийной общностью «здесь и сейчас», (объективный аспект) и структурируемых позицией преподавателя, в силу чего она становится проблемной и воспитательной (субъективный аспект).

Педагогическое мышление проявляется и формируется в анализе и решении педагогических ситуаций. Для того, чтобы естественная мыслительная деятельность учителя преобразовывалась в профессиональное мышление, важно создать условия, при которых: а) развивалось и обогащалось смысловое поле; б) совершенствовались способы умственных и практических действий, т.е. на основе собственных смыслов приобретались умения создавать и реализовывать алгоритм решения педагогических ситуаций, которые всякий раз провоцируют педагога на признание непохожести одной ситуации на другую, а следовательно, на проявление интеллектуальной и личностной активности.

Конструктивизм как принцип познавательной деятельности студентов

Активность педагога определяется наличествующим у него смыслом.

Конструктивизм – общее название для педагогических методов, которые отражают взгляд, согласно которому смысловая информация конструируется учащимися, а не предоставляется им. Конструктивизм переносит акцент в обучении на учащегося, подчеркивает важность конструирования учащимися собственной информации, знаний. Проживая обучение как осмысленные педагогические ситуации, будущие педагоги – студенты становятся способными использовать их в собственной практике обучения детей. Данный подход находит отражение в обучении путем открытий, когнитивном ученичестве, совместном обучении, гуманистических подходах к обучению.

Переход от нормативно-описательного типа мышления, обусловленного требованиями быть простым исполнителем чужой воли, к креативно-аналитическому требует иной стратегии умственной деятельности.

Поясним это в логике педагогической психологии.

Первая стратегия предполагает, что после восприятия информации наиболее активная роль принадлежит *памяти*, которая отыскивает образы и представления, аналоги в прошлом опыте. Это приводит к тому, что воспринимаемая информация фиксируется не как новая, а как частично аналогичная уже имеющейся. В результате часть поступающей информации, не соответствующей по форме и содержанию уже хранящейся в памяти, утрачивается, а принятая в обработку принимает уже знакомые формы и ее содержание корректируется по аналогиям. Таким образом, информация «на входе» и «на выходе» существенно различаются. Так как информация уже прошла обработку памятью и приняла знакомые формы, содержательно не противоречащие имеющейся системе знаний, то ее мыслительная обработка происходит быстрее, и она включается в систему понятий, суждений, которыми владеет и пользуется человек.

Такая стратегия в условиях, требующих гибкого, вариативного использования знаний, нестандартного, творческого подхода к знаниям, к использованию их в меняющихся условиях, будет недостаточно эффективной, т.к. формирует адаптивный характер поведения.

Вторая стратегия предполагает, что после восприятия новая информация первоначально подвергается *мыслительной обработке*, направленной на ее осмысление и понимание, и только после этого активно обрабатывается памятью. В результате более активного мышления, основанного на смысловой, логической обработке, происходит расширенное, вариативное осмысление с привлечением уже известных понятий и построением разнообразных суждений, связывающих старую и новую информацию. С помощью логических операций выявляются, анализируются, систематизируются сходства и различия вновь поступившей и уже имеющейся информации. В результате умозаключений формируются новые знания и включаются в общую систему знаний.

Вторая стратегия позволяет активизировать творческие возможности педагога, расширить информационный диапазон, создать гибкую, вариативную систему знаний, предпосылки для нестандартного использования знаний, расширения диапазона интеллектуальных умений. В результате можно ожидать выраженную самостоятельную интеллектуальную активность педагога, выход за пределы нормированной деятельности (неадаптивную активность) и достижение им индивидуализированных результатов.

В.П. Зинченко подчеркивает не только действенную и деятельностьную, но и событийную природу знания: «содержание знания всегда вторично, производно по отношению к *событию* знания». Акт получения знания порождает содержание этого знания, а не наоборот» [8, с. 231]. Любой текст, будучи произведением чужой деятельности, с одной стороны, сопротивляется интерпретации, а с другой – апеллирует к чувствам и мышлению читателей, интерпретаторов. То есть, «живое» знание – это знание не отраженное, а порожаемое, конструируемое усилиями самого обучающегося. Рождаемое в со-бытии его мысли, потоке его мысли («мысль не выражается в слове, но совершается в нем» [8, с. 408]), оно окрашено познавательным отношением субъекта, приобретает для него статус «личностного знания», наполненного энергией и потому открывающего возможность для личностной и профессиональной самореализации.

Организация мыследеятельности как «горизонталь» обучения

Рассмотрим условия, дающие возможность конструирования педагогом собственной педагогической реальности.

Развитие педагогического мышления имеет синергетическую сущность. Его можно рассматривать как процесс саморазвивающийся, экзистенциальный, не всегда контролируемый, эмоционально переживаемый как субъективное самовыражение, определяемый не только обменом информацией субъектов образования, но и потоками их энергий. Поэтому развитие мышления возможно при создании творчески-развивающей среды, использовании технологий, ориентированных на субъективные миры, intersубъективные общности обучающихся и обучаемых, когда каждый является потенциалом для развития другого.

Диалектическая логика мышления, утверждающая противоположности в своем единстве (например: «следовать моде смешно, а не следовать

глупо») [7, с.229] и давно сменившая формальную логику познания, постепенно уступает свои позиции в пользу логики *содержательно-генетической*. Основной ее идеей является, по мнению Ю.В. Громько, идея уровня или «слоев замещения» [2, с. 30–31]. Каждая педагогическая ситуация предстает как «живое многоголосие» разных профессиональных позиций. За процессом мышления стоит сложно организованная коллективность. «Мышление «составляется и складывается из выполняемых в разных позициях функций деятельности людей». Чтобы выработать свою собственную точку зрения, важно восстановить в своем сознании разные точки зрения на обсуждаемый предмет, разные ракурсы рассмотрения (своеобразное «многоголосие» – по Бахтину И.М.) в контексте смыслов и поведения. Передача или взятие мыслительного предмета другой позицией, равносильно его преобразованию и полной переработке» [2, с. 30]. То есть каждый раз происходит содержание педагогической ситуации в другую смысловую действительность, в иной слой-среду понимания. В этих слоях предмет мышления «перекрашивается» и изменяет свое назначение.

«Только наталкиваясь в разговоре на другое мнение, которое отрицает и ломает нашу, мы вдруг начинаем понимать, что нам придется специально разбираться в чем же состоит наша точка зрения, которой так сопротивляется и так отчаянно противостоит наш собеседник» [2, с. 31]. Именно таким образом организованное взаимодействие процесс отражает идеи конструктивизма.

Социальное взаимодействие, кроме функции «опривычивания», формирования норм стандартизированного поведения, выполняет и другую: является фактором развития нестандартного, творческого мышления «при условии взаимодействия как процесса творческих решений и действий на основе «заданных и вырабатываемых в ходе определения и переопределения ситуации значений; процесса, в котором партнеры способны «встраивать» в ситуацию себя, принять «роль другого», «отстраняться» от себя и осознавать себя как отдельность» [9, с. 97].

В ситуации мыследеятельности происходит проблематизация собственного взгляда на педагогическую ситуацию, создаются условия для реконструкции и выявления собственной позиции.

С одной стороны, этот процесс ведет к развитию педагогической ситуации (предмета мышления): ее обогащению, расширению, включению в новые связи, выхода за рамки известных признаков, зафиксированных пространств ее существования; с другой – развивается сам субъект мыследеятельности. Происходит развитие его мышления по векторам, характерным для любого развития: сила, сложность, индивидуализация – постепенный ход от бесцветности и простоты – к оригинальности и сложности.

Постепенное восхождение от простейшего к сложнейшему, постепенная индивидуализация, обособление происходят не столько за счет внешних условий (например, авторитетного мнения), сколько являются следствием внутренней работы субъекта в поле созданных всеми культурных образцов.

Диалогичность обеспечивает субъектно-субъектное взаимодействие, когда каждый субъект выступает потенциальным резервом для развития другого.

В условиях интерсубъективной реальности при наличии нескольких точек зрения возникает проблемная ситуация, подталкивающая мышле-

ние человека к самостоятельному конструированию, реконструированию и переконструированию знания, которое находится за пределами «отстоявшихся» и четко заданных позиций, столкнувшихся в конфликте. Образовательная ситуация таким образом провоцирует на погружение и приближение к «корням» знаний, что предполагает не только умение воспринимать и получать знания, но и самим синтезировать, творить их. Этот момент выхода за пределы, способствует рождению своего «слова» – убедительного и убеждающего других.

«В «моем» Слове субъект проявляет себя как уникальное «Я», «самость», стремится придать Слову статус внутренне-убедительного, по возможности, обогатить собственным видением авторитарное слово. В коммуникативном пространстве все эти пласты высказываний «динамически сопряжены», детерминируют процессы идентификации и самоидентификации индивида» [5, с. 106].

Учитывая, что в общественном сознании оформляется совершенно новая концепция отношения к человеку – управление человеческим ресурсом в отличие от прежней концепции учета человеческого фактора, важно создавать условия взаимодействия, при котором возможно масштабное включение мышления в диалог с другими и выстраивание собственного видения предмета изучения.

«Горизонталь» общения обеспечивает возникновение субъектной позиции педагога, понимаемой как проявление собственной субъективности, собственного авторства.

*Алгоритм анализа педагогической ситуации
как результат совместной мыследеятельности*

Рассмотрим этапы развития профессионального педагогического мышления на примере созданного в совместной деятельности алгоритма анализа педагогической ситуации (ПС).

Внимание к элементам анализа помогает: во-первых, системно видеть педагогами все смыслы явления, критически усваивать теоретический материал, проецируя его на практику, во-вторых, эта деятельность в логической связи с рефлексией обладает большим развивающим эффектом.

Предлагаемая инвариантная схема может выступать в качестве ориентировочной основы действий.

1. Описание конкретной ситуации.

Этот элемент анализа связан с принципами полноты и объективности – главных характеристик «объектной детерминации образа». Объектная детерминация образа обеспечивает тот материал, те «сырые сенсорные данные», без которых не может быть построен субъективный образ объективного мира. Первый этап диагностики – это пронаблюдать и описать явление. При этом важно:

- а) *собирать и точно формулировать факты;*
- б) *избегать субъективных оценок* (не использовать эмоционально-экспрессивных слов и выражений, оценочных суждений);
- в) *составлять конкретные, а не общие описания* (не употреблять слова «всегда», «никогда», «ничего», «все время» и т. п.).

Для получения объективного представления о ситуации важно уметь:

- а) *воспринять ситуацию широко*: отдельных участников, коллектив в целом, процесс, увидеть вербально и невербально выраженные состояния.

В процессе коллективной работы представления уточняются и расширяются, развиваются перцептивные способности. Работа в условиях коллективного диалога дает возможность восполнить «пробелы» восприятия отдельного участника;

б) *отделять объективные факты*, действия и их последствия в ситуации от субъективных: собственных эмоций и оценок;

в) *излагать в определенной последовательности* факты, действия, процессы. Логико-содержательные схемы и техника выращивания смыслов поможет избежать неполноты отражения действительности;

г) *фиксировать информацию* о педагогической ситуации *в категориях науки* – условия развития понятийного мышления студентов.

Такое рассмотрение позволяет получить объективное представление о пространственно-временных характеристиках педагогической ситуации, о социальном контексте (обстановке в семье, в коллективе, социальном опыте субъектов, отношении к педагогу), отразить индивидуальные и возрастные особенности.

Успешно проведенное описание педагогической ситуации позволяет перейти ко второму этапу – этапу интерпретации.

2. Интерпретация педагогической ситуации.

Данный этап тесно связан с процессом понимания. Понимание рассматривается и как процесс, и как способность личности осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь. Трудности связаны с тем, что эмоциональные смыслы и переживания трудно вербализуются, они как бы «сопротивляются концептуализации, своему понятийному оформлению». Это обстоятельство предполагает кроме логических схем при коллективном смыслообразовании ввести в методику образные варианты представления смыслов.

Работа студента с педагогической ситуаций на этом этапе связана со следующими умениями:

1) *умение увидеть ситуацию с точки зрения ее участников* (ребенка, родителя, одноклассников и т. д.), представить различные варианты внутренних монологов, которые могли бы иметь место в данной ситуации, представить логику мышления субъектов. Этот прием способствует выявлению мотивационно-потребностной сферы субъектов. Речь идет об отражении педагогом разных субъективных реальностей. Это как бы взгляд из прошлого каждого из участников ПС, определившего их ценностно-смысловую установку и выразившуюся «здесь и сейчас» в конкретных словах и поступках. Должно быть ясно, достаточно ли информации для понимания этого прошлого, определившего настоящее.

– Каковы обстоятельства, побудившие субъекта к действию? (внешние условия и внутренние – мотивы)

– Какие потребности лежат в основе этих мотивов? (потребность в защищенности, во внимании, в уважении, в самореализации...)

– В чем состоит главное противоречие (проблема) развития субъекта, проявившееся «здесь и сейчас», каковы его истоки? Можно ли обозначить назревающие проблемы? и т. д.

Если информации недостаточно, предполагается две линии поведения: при стратегическом планировании – поиск дополнительной информации, при ограниченности времени для анализа – выдвигание гипотезы, предполагающей наличие многих оправдывающих и объясняющих обстоя-

тельств. Эти гипотетические обстоятельства определяют рассмотрение ситуации всесторонне, со многими допущениями, в щадящем режиме;

2) *умение получать дополнительную информацию.*

Дополнительная информация при наличии у педагога времени может быть получена с помощью диагностических действий. Например, с помощью:

– «зондирования» («с помощью вопросов, наблюдения стремлюсь получить информацию, важную для понимания ситуации»);

– «пошатывания», «раскачивания» («делаю пробные шаги по определению степени прочности позиции, занятой субъектом в конкретной ситуации»);

– «компенсации» недостаточного распознавания личности учащегося установлением причинно-следственных связей в его поведении («стараясь найти причину возникновения проблемы, выделить ее и иметь дело именно с ней»);

– ориентации на обсуждение и доведение до понимания учащегося только своих аргументов и распознавание степени успешности данной попытки;

– внутренней диалогичности (мысленный спор с оппонентом). Диалогическая позиция, направленная на взаимопонимание, означает паритетность, принятие партнера без ранжирования, ориентацию на взаимодействие;

– «интерпретации» (распознавание поведения с помощью вопроса «Если я правильно понял, то...»). В этом случае происходит связывание поведения субъекта с его эмоциональным состоянием;

– переформулирования высказывания оппонента в целях достижения более четкого понимания его смысловой позиции.

– отсроченного реагирования.

Очевидно, перечень действий не является законченным. Новая общность студентов может обогатить их своим опытом. Адекватность применения диагностических действий обеспечивает правильность выбора верного способа и направления решения педагогической задачи. При этом исключаются случаи, когда предметом анализа становятся несущественные признаки и детали ситуации, и случайное принимается за существенное.

Значимым, как показывает практика, оказывается обсуждение *умения отделять проблемы ребенка от проблем своих как педагога.*

Возможно использование приема анализа по единицам, при котором педагогическая ситуация удерживает важнейшие признаки целостного процесса становления личности, при этом становятся очевидными как сильные стороны личности, так и ее проблемы. Умение отделять проблемы позволит сформироваться педагогической позиции: не решать проблемы субъекта вместо него, а помогать ему в этом, поддерживая и направляя.

Важным для развития педагогического мышления оказывается умение *увидеть позитивные моменты, вскрываемые данной ситуацией*, и реально существующее или *назревающее противоречие* (проблемы) в формировании личности ребенка.

Иметь понятие о чем-либо означает выйти за границу её вещности во временную систему целого, где эта вещь возникает и существует, где раскрываются её возможности. Это положение экзистенциализма пред-

полагает понимание субъектов во временной целостности их существования: в единстве прошлого, настоящего и будущего. Взаимосвязь этого умения при анализе ПС с последующим выбором способа решения задачи очевидна: с одной стороны, исключая одностороннее восприятие ПС, она обеспечивает создание оптимистических перспектив личностного развития с опорой на положительное в человеке; с другой – позволяет педагогу ответственно подойти к будущему субъекта: маленькие проблемы ребенка – это большие проблемы взрослого.

3. Прогнозирование результатов анализа педагогической ситуации.

Прогноз развития субъекта ПС – это взгляд из будущего. Осуществляется выход за рамки анализа ситуации в проективно-исполнительскую фазу. Осмысливается то, как учет или неучет отдельных факторов отражается на выборе решения, а затем на возможных позитивных или негативных последствиях для участников ПС. Осуществляется определение в ПС моментов, анализ которых помог бы предупредить переход ПС в деструктивный конфликт. Логика рассуждений может строиться по алгоритму «Если бы я учел... то...» При этом у педагогов приобретается *умение мыслить гипотетически.*

4. Формулирование цели и понимание смысла последующих своих действий. На этом этапе происходит конкретизация педагогической цели: определяется направление поиска средств на планируемый результат, связанный с изменениями, которого хотелось бы достичь в данной ситуации. Содержание мысли оформляется средствами категориально-понятийного аппарата педагогики, а это предполагает развитие определенных форм мысли.

Предложенный алгоритм анализа педагогической ситуации – результат поэтапной деятельности студентов в соответствии с уровнем их развития и наличием субъектного опыта.

Смысловое мышление как условие сохранения целостности педагогической ситуации

Важно подчеркнуть, что расчленение педагогической ситуации на элементы, учет тонкостей и деталей не должен позволить потерять смысл целого. Именно смысл «удерживает» целостность педагогической ситуации, позволяет понимать педагогическую действительность во всей ее сложности, так как сама действительность является и единой-раздельной целостностью, и системой отношений (в этом и есть великая роль мышления как смыслового отражения действительности). Кроме того, педагогическая ситуация не только существует во времени, но и развивается.

Педагогу необходимо профессионально владеть не только приемами постановки конкретного решения педагогических задач, но и методологией подхода к анализу ситуаций, «вычерпывания» из них задач и их решения. То есть глубинное понимание педагогической ситуации предполагает выход педагога за ее рамки, в пространство ценностей и смыслов, в методологическую область.

Мыслить – значит создавать принципы. Понимать педагогическую ситуацию – это выходить за пределы наличности и создавать собственные принципы конструирования, анализа и решения педагогической ситуации, реализовывать способность деятельности постоянно и неограни-

ниченно преодолевать лежащие в ее основе «программы», т.е. в соответствии с законом активности и самостоятельности находиться в пространстве «нормогенеза» [6, с. 92].

Конкретные проявления методологической культуры инвариантны относительно гуманитарных координат педагогической деятельности. Такими координатами, выступают доминантность, понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность. Эти координаты образуют систему, в которой происходит мысленная достройка конкретной ситуации.

Поясним эти принципы.

Понимание внутреннего состояния субъектов педагогической ситуации предполагает пристрастное, заинтересованное отношение познающего, своеобразное его вживание в изучаемую реальность. «Всякое наблюдение превращает человека в вещь среди вещей, поэтому научному наблюдению никогда не достигнуть цели, внутренняя жизнь человека всегда будет для науки тайной за семью печатями. Картина душевной жизни индивида может открыться лишь сопереживающей, полной сочувствия интуиции другого человека, потому что только любовь, дорожа проявлениями индивидуального и не стремясь к обладанию, препятствует обращению человека в вещь...» [4, с.16]. Соучастие, сопереживание, сочувствие другому позволяет педагогу понять другого «в горизонте» его возможностей и развития, отсутствие их – «замораживает» собеседника, делает его «меньше» себя и потому искажает истинную картину педагогической ситуации.

Рефлексивная позиция помогает понять, что само присутствие педагога и его позиция способны повлиять на педагогическую ситуацию. Этим определяется и ответственность, и вектор вопросов педагогов: они обращены, в первую очередь, к самому себе: «почему меня не понимает этот ученик?», «что важно предпринять, чтобы учащийся поверил в себя, стал внимательным, научился ответственности...» и т. д.

Диалогически выстроенное обсуждение ситуаций как возвращение смыслов на основе их приращения и критики, носит характер осмысления единства общечеловеческих и педагогических ценностей. Преодолеваются узконаучные границы педагогики, она предстает перед будущими педагогами как наука, обучающая их эффективно взаимодействовать в любой ситуации. Богатство литературного и жизненного материала обеспечивает эту возможность. В результате приходит понимание, что жизненная ситуация при определенных условиях становится педагогической.

Интересной иллюстрацией смыслового восприятия ситуации (в том числе педагогической) может служить история, рассказанная Р.М. Грановской [1, с. 230]. При наличии информации с большой долей неопределенности человек имеет тенденцию трактовать ее в соответствии со своими базовыми установками. В качестве эксперимента Шахтер и Бурдик создали слух и изучали его распространение в маленькой частной школе. Суть его состояла в том, что директор школы лично (беспрецедентное событие!) вызвал одну из учениц без объяснения причин, сообщив только, что на занятия в этот день она не вернется. Данные показали, что дети, хорошо относившиеся к этой девочке, были склонны создавать слухи позитивного свойства (ее ожидала какая-либо награда и т. п.), дети, которым эта девочка не нравилась, распускали неприятные слухи (поймали на воровстве и т. п.).

Этапы развития педагогического мышления

На примере анализа педагогической ситуации можно отследить уровни развития профессионального педагогического мышления: от уровня диффузной целостности до креативного – уровня иерархической интеграции (в соответствии с прогрессирующей дифференциацией как универсального закона развития любых систем, предложенного Н.И. Чуприковой [10, с. 9]:

1) *адаптивный (уровень диффузной целостности – Н.И. Чуприкова)*

Диффузный этап восприятия педагогической ситуации связан с чувственным ее отражением. «На поверхности явлений в восприятии непосредственно дан суммарный эффект различных взаимодействий, непроанализированное в должной мере конкретное. Этот суммарный эффект различных взаимодействий включает и нерасчлененное, непроанализированное взаимодействие субъекта и объекта, сплетение объективного и субъективного» [10, с. 37].

Аналитические способности в процессе рассмотрения ПС не актуализируются. Педагоги испытывают трудности с пониманием своего внутреннего мира, не могут встать на позицию другого, слабо вербализуют чувства, мысли;

2) *репродуктивный (уровень системной дифференциации – Н.И. Чуприкова).*

Алгоритмизированный этап, где каждый элемент представлен в сознании педагога отдельно. Ситуация анализируется на основании чувственного восприятия, в анализ начинают включаться рациональные способы. Студенты не видят взаимосвязи этапов анализа ПС, требуется большое количество вопросов, структурирующих мыслительную деятельность. Начинает проявляться интерес к себе как профессионалу, к мнению других о себе;

3) *продуктивный (уровень системной интеграции – Н.И. Чуприкова).*

В результате коллективной мыследеятельности устанавливаются прочные связи, взаимообуславливающие зависимости. Происходит осознание логики анализа на основании учета специфики ПС, самостоятельно опускаются элементы, не значимые для понимания проблемы. Студенты различают рационально логические и индивидуально-личностные методы анализа, могут соотносить значимость знаний, полученных с помощью каждого метода. Осознание ситуации происходит не только на объективном уровне, но и переносится во внутренний план, становятся очевидными элементы рефлексии. Студенты начинают осмысливать не только то, что сказано, но и то, как это сделано;

4) *креативный (уровень иерархической интеграции – Н.И. Чуприкова),* при котором осуществляется гибкая система функционирования, подвижные связи. При наличии вертикальных и горизонтальных связей элементы анализа ПС находятся в гибких и вариативных отношениях, ситуация анализируется с позиций профессионального смысла, и именно он определяет выбор. Студенты начинают осмысливать ситуацию с помощью обобщенных способов анализа. При этом личностное отношение предостерегает неоправданное упрощение ПС и отнесение ее к стереотипной схеме без учета специфики. Это отношения не столько взаимоисключения, сколько взаимодействия, которыми связаны различные практические подходы и методы. Происходят значительные сдвиги в умении рефлексировать по отношению к себе, к

другим, к деятельности, запускаются внутренние механизмы саморазвития. Личность становится на путь личностного самоизменения. Помимо внешнего нормирования возникает самонормирование.

Таким образом, движение по вертикали уровней мышления, начинается с донаучных, интуитивных, жизненных представлений о педагогической ситуации и назначении педагога, расширяется до формирования научно-теоретического знания, понимания сущности профессиональной позиции педагога, до уровня методологической грамотности.

Педагогические ситуации, представленные видеосюжетами, предлагаются студентам на государственном экзамене по окончании обучения. Их решение связано с практической деятельностью, с умением учителя ориентироваться во всем многообразии конкретных условий и деталей, которыми обычно пренебрегает теория, но с необходимостью определяет всякое практическое решение и действие. Студенты демонстрируют личностный, живой смысл одухотворенного знания, понимание взаимного проникновения, сращения науки и практики, когда наука воспринимается как форма непрерывного образования, обеспечивающая решение практических задач, а практика способствует реализации проектов и идей науки.

Отвечая на вопрос наиболее эффективных практиках образования, можно констатировать, что к таковым относятся те, которые побуждают учащихся экспериментировать, мыслить, собирать информацию и, что важнее всего, приходиться к собственной организации знаний, т.е. к собственному смыслу. Именно в этом случае новое становится устойчивой частью их когнитивной культуры, приобретает способность определять деятельность и развивать ее на основе новых норм.

Получив опыт собственного преобразования на основе диалогового, смыслового обучения, отрефлексировав причины собственных внутренних изменений, обучающиеся становятся способными реализовывать эти подходы в своей педагогической деятельности.

Важным является усиление методического аспекта организации деятельности студентов в соответствии с ФГОС нового поколения. Учитывая, что студенты – будущие практики, актуальной становится также педагогическая поддержка в построении ими собственной авторской методической системы.

Педагогическая культура.

Культура и природа педагога как его авторство

Понимание педагога – это понимание целостности, позволяющее ему одухотворять части целого.

Целостность, в свою очередь, предполагает наличие определенной культуры – «наследничества» великой культуры. Неслучайно великие педагоги и психологи были людьми широко образованными. А.Н. Леонтьев, по воспоминаниям В.П. Зинченко, называл Л.С. Выготского «последним энциклопедистом».

В культуре есть как консервативная составляющая, так и динамическая. «Панцирь» культуры – это консервация. Он важен для сохранения традиций, фиксации знаний, национальной, профессиональной идентичности, это есть преодоление хаоса, но с другой стороны – это фиксация штампов. Важно преодолеть эти границы, сделать движение, деятельность произвольными, культурными, выходящими за пределы задан-

ности. Только обращение к собственной природе может быть средством преодоления штампов. Поиск внутри себя своей опоры рождает трансцендентность движения, открытость, поддержанную воображением.

Естественность и непосредственность раздвигает границы освоенного, рождает упоение педагога и доверие к нему его учеников. Доверие сопровождается заражением: мы не получаем знания, мы заражаемся определенным отношением к миру, которое определяет то, какие знания мы освоим и что будем делать с ними в дальнейшем. По принципу отраженной субъектности (В.А. Петровский) личность педагога продолжает жить в его учениках.

Проблема педагогической деятельности – это проблема свободного, авторского действия. «Мало преодолеть природу и построить себе культурную нишу, культурный панцирь. Нужно преодолеть культуру, чтобы сделать свою природу естественной». Первое связано с ограничением степеней свободы, второе – с раскрепощением («невыносимый труд свободы») [3, с.614]. Свобода педагога преодолевает рамки «умения»: свободным становится слово, образ, действие.

«Оригинальным способом особое влияние собственных интересов выделил в своих рассказах известный психолог Эриксон [1 с. 177]. Он обратил внимание своего сына-подростка на соответствующую ситуацию и тот запомнил ее на всю жизнь. «Однажды, когда мы жили в деревне, к нам во двор забрела чужая лошадь. Опрос соседей не позволил найти ее хозяина. Тогда отец вывел ее на большую дорогу и отпустил. Она пошла потихоньку, потом все увереннее и наконец привела отца к дому своего хозяина в другой деревне. Тогда я понял – как важно в ситуации неопределенности «идти на поводу» своих собственных глубинных интересов.

Педагогическая культура – это культура каждого отдельного педагога, рискнувшего построить собственное авторское дело, собственную практику.

Всякий великий актер, зная мимику, пантомимику, овладев актерским мастерством, становится великим и узнаваемым благодаря обаянию непохожести и отсутствию штампов. Умения становятся фундаментом для «выброса» собственной природы в таланте преподавания, «схватывании» момента деятельности и управления им.

В.П. Зинченко вспоминает интервью с М. Плисецкой [3, с. 615.], которая рассказывала об эпизоде ее жизни: оркестр неожиданно замедлил темп танца, и ей пришлось остановиться на секунду в воздухе, чтобы спасти партию. Высота и грациозность профессионализма педагога, очевидно, в этом и проявляется: в умении замереть в подсказанной интуицией ситуации, или «вылиться» дождем слов «здесь и сейчас»

Педагог не интересен учащемуся, если у него ничего за душой нет, кроме выученной лекции: нет динамики жизни, когда из одной проблемы вытекает другая, решается эта – возникает следующая. Р.М. Грановская [1] приводит любопытный эпизод из жизни великого английского физика Резерфорда, иллюстрирующий важность поисковой неадаптивной активности для ученого, педагога и соединяющий в данной иллюстрации мышление и воображение.

У знаменитого Резерфорда не было отбоя от желающих попасть к нему в ученики. И он никому не отказывал, уделяя каждому 10–15 минут времени, в течение которого обсуждалась идея и дальнейшие действия. После этого претендент уходил работать самостоятельно и спустя

некоторое время возвращался с отчетом к Резерфорду. После отчета о проделанной работе некоторые спрашивали: «Что делать дальше?». «Собирать чемодан и ехать домой», – отвечал знаменитый ученый. Таким образом он осуществлял отбор своих учеников.

Наличие неадаптивной активности, рушащей преграды самим же поставленной цели – качество творческой личности, необходимое условие творчества, в основе которого лежит воображение: потому что «у творчества нет цели, у творчества есть мотив».

Библиографический список к главе 2

1. Грановская Р.М. История в примерах / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2007. – 247 с.

2. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема» / Ю.В. Громыко. – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 382 с.

3. Зинченко В.П. Творчество и продуктивное воображение / В.П. Зинченко // Петухов В.В. Избранное. In memoiam. – М.: Левь, Лепта Книга, 2015. – 656 с.

4. Марсель Г. Трагическая мудрость философии / Г. Марсель. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1995.

5. Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековЕдение. Часть 1: Педагогическое ЧеловековЕдение – РАДО-ДАР. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ / М.Н. Невзоров. – Владивосток; Усурийск: Издательство ДВФУ, 2017. – 201 с.

6. Невзоров М.Н. «Человекоразмерное» образование: от антропологии к творчеству... (философские, психологические тексты: позиция педагога). Часть 1: учебное пособие для студентов магистратуры, аспирантов, педагогов / М.Н. Невзоров. – Владивосток: ВладивостокЪ, 2013. – 198 с.

7. Петрова Г.Н. Коммуникативно-диалогическая сущность мышления в обучении / Г.Н. Петрова // Человекоразмерное образование: актуальные проблемы педагогических практик: материалы научно-практической конференции, посвященной педагогическому наследию М.А. Данилова, Л.А. Степашко (приурочена к 90-летию со дня рождения Лилии Анатольевны Степашко): электронный ресурс (Владивосток, 19 октября 2018 года). – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2018. – С. 227–234. – EDN BVOMIV.

8. Психология. Полный энциклопедический справочник / сост. и общ. ред. В. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 896 с.

9. Степашко Л.А. Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.

10. Чуприкова Н.И. Соотношение внешних условий и внутренних факторов развития / Н.И. Чуприкова // Психологический смысл системы Л.В. Занкова и ее значение для психолого-педагогической теории обучения и развития. – М.: Федеральный научно-методический центр им. Л.В. Занкова, 2001. – С. 9–12.

ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-103268

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Компетентным специалистом, мастером в своей профессиональной деятельности, в том числе в педагогической, может стать лишь тот, у кого высокий уровень мотивационной готовности, кто хочет удовлетворить в ней свои притязания, когда реализуемая деятельность значима для личности и будет удовлетворять его интересы и потребности. Таким образом, мы можем утверждать, что уровень профессионального мастерства напрямую зависит от сформированности внутренней мотивации к деятельности.

Основой деятельности педагога является симбиоз многообразия мотивов, которые будут предопределять его направленность и обуславливать профессиональную успешность личности и в целом эффективность образовательного процесса.

Следует учитывать, что деятельность является полимотивированной, она осуществляется через реализацию не одного, а многих мотивов, среди которых выделяют доминирующие (основные) и подчиненные (второстепенные).

Соотношение доминантности мотивов не константно, так как побуждения к любой деятельности, очень изменчивы и зависят от влияния разнообразных факторов, которые делятся на внешние и внутренние.

Профессионально-педагогическая деятельность обуславливается, в первую очередь, ее содержательными, качественными особенностями, в соответствии с мотивацией (внешней и внутренней). В том случае, когда педагогу интересна сама по себе его профессиональная деятельность, когда она доставляет ему наслаждение, и он стремится реализовать себя только в этой деятельности, тогда закономерно утверждать об имеющейся у педагога внутренней мотивации. В случае, когда в деятельности руководствуются мотивами карьерного роста, заработной платой, привлекательностью и т. д., мы говорим о внешней мотивации. Не что иное, как внутренняя мотивация обуславливает продуктивность и качественную результативность профессиональной деятельности педагога.

Кроме того, только доминирование в системе профессиональных побуждений педагога-психолога внутренних мотивов может обеспечить его действительное стремление к профессиональному совершенствованию, а значит, и движение к достижению психолого-педагогического мастерства.

Проблематикой факторов, обуславливающих успешность профессиональной деятельности педагога занимались многие отечественные и иностранные ученые и практики. Обобщение различных подходов позволяет сделать вывод, что наиболее значимыми среди факторов выделяют: развитые коммуникативные и организаторские навыки, знания и умения, актуальные для педагогической деятельности, личностные особенности педагога, педагогическая направленность [3, с. 16]. При этом направленность выделяется в качестве стержневого компонента личности педагога.

В научных источниках направленность личности определяется как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций» [5, с. 230]. Направленность – это органичная структура, в которую по принципу иерархии включены доминирующие мотивы, в соответствии с которыми личность выстраивает определяющие ее активность векторы.

При этом следует учитывать, что внешние мотивы подразделяются на положительные и отрицательные. Несомненно, положительные внешние мотивы более результативны и желательны, чем внешние отрицательные. Необходимо учитывать, что внешние мотивы не всегда действительно соотносятся с содержанием профессиональной деятельности, ее качеством, стремлением развиваться именно в ней.

Комплексным маркером, характеризующим отношение личности к осуществляемой деятельности, служит уровень удовлетворения человеком своих притязаний, интересов. Удовлетворенность является индивидуально-психологической характеристикой, составляющими которой являются профессиональная компетентность, трудоспособность и другие личностные особенности субъекта. Чем выше уровень удовлетворения профессиональной деятельностью, тем правомернее говорить об оптимальной мотивации, в частности, внутренней мотивации педагогической деятельностью.

В ходе профессиональной деятельности педагога, стремящегося к совершенствованию, меняются эталонные представления и отношение к себе, как субъекту профессиональной деятельности. Это происходит вследствие изменений, происходящих на уровне мотивационно-потребностной сферы при условии непосредственной включенности в образовательный процесс. Неудовлетворенность критериям к себе, как профессионалу, влечет за собой возможность возникновения профессионального кризиса. При условии активного развития операционального компонента деятельности, происходят, в том, числе, качественные изменения в личности педагога. Это в значительной степени влияет на готовность педагога быть активным участником взаимоотношений в образовательном учреждении. А это, в свою очередь, влияет на готовность к профессиональной деятельности в целом и на уровень мотивации, в частности. В тоже время, профессиональные кризисы помогают изменить направление профессионального развития, переосмыслить целеполагание, перестроить профессиональное сознание.

Невозможность удовлетворения стремления добиться успехов в профессиональной деятельности приводит к негативным последствиям в трудовой деятельности. Причина этого – субъективизм в выстраивании отношений в коллективе с руководителями, коллегами, учащимися, несоответствии педагога-психолога профессиональным требованиям занимаемой должности и т. п. При низком уровне внутренней мотивации педагог-психолог, с одной стороны, недостаточно настойчив в овладении способами бесконфликтного взаимодействия, разнообразными копингами корректного профессионального поведения, с другой, возможно проявление внутриличностного конфликта на фоне неудовлетворенности собственными профессиональными достижениями, недостаточного понимания целей своей деятельности, отсутствием инициативы.

Если уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью низкий, это, безусловно, отражается на результативности деятельности специалиста, что особенно критично по последствиям в педагогической деятельности, потому что это приводит к пробелам в образованности, воспитанности, знаниях, обучающихся и сформированности всех сфер личности [1, с. 138].

При неблагоприятном уровне удовлетворенности профессиональной деятельностью мы можем говорить о предпосылках развития синдрома профессионального выгорания. Для того, чтобы совершенствовать качество профессиональной деятельности педагогов, правомерно рассматривать вопросы личностного и профессионального роста, благодаря чему мы сможем предотвратить возможность развития признаков профессионального выгорания. Поскольку личность формируется в деятельности, правомерно утверждать, что уровень развития личности зависит от уровня сформированности мотивации к деятельности.

Профессиональное мастерство педагога – понятие многогранное и многомерное. Оно включает в себя такие компоненты, как способность эффективно действовать в нестандартных ситуациях и в условиях цейтнота, высокий уровень сформированности профессиональной культуры, и, конечно, необходимый для эффективной профессиональной деятельности уровень знаний, умений и навыков.

Одним из условий, лежащих в основе формирования профессионального мастерства педагогов является достаточный уровень сформированности психологической готовности к деятельности. Успешность профессиональной деятельности предопределяет согласованная взаимосвязь личностно-смыслового, ситуативно-целевого и операционально-исполнительного уровней ее выполнения. Чем выше сформированность мотивационных, эмоционально-волевых и ориентировочных компонентов структуры готовности к профессиональной деятельности, тем выше показатели эффективности адаптации к ней и ее выполнения. Тем ниже вероятность формирования предпосылок для профессионального выгорания.

Общая психологическая готовность к деятельности соответствует личностно-смысловому уровню. Она фактически представляет собой потенциальную возможность актуализации наиболее адекватного деятельности психического состояния, опирающегося на сформированную систему морально-психологических качеств, определяющих потенциальную готовность человека к преодолению трудностей профессиональных ситуаций, в которой ведущую роль играют:

- профессиональная направленность;
- знание характерных трудностей профессиональной деятельности и специфику ее влияния на психику;
- знание приемов управления своими психическими состояниями и способами влияния на состояние в трудных профессиональных ситуациях, способов мобилизации дополнительных психологических возможностей для преодоления этих трудностей;
- специальные навыки и умения психологической саморегуляции, волевой мобилизации, определения и активизации психических и физических возможностей для решения профессиональных задач;
- специальную мотивацию (установки) на активные действия в профессиональной деятельности.

Ситуативная психологическая готовность соответствует ситуативно-целевому уровню. Это психическое состояние, реализуемое при преодолении трудностей, связанных с выполнением профессиональной деятельности, в которой ведущую роль играют компоненты: когнитивный (познавательный), моторный (операциональный), эмоционально-волевой, мотивационный.

Сформированный мотивационный компонент способствует проявлению ориентировочной инициативности, активности и адекватному функционированию психических процессов.

Эмоционально-волевой компонент отвечает за функцию активации и торможения, контроля и оценки, консервацию и реконструкцию рационального управления деятельностью.

Очевидно, что от уровня сформированности готовности к деятельности, в том числе, мотивационного компонента, будет зависеть эффективность профессионального становления личности.

Компетентность педагога в современных условиях предполагает постоянное повышение уровня своей профессиональной квалификации. Это было необходимым условием успешности деятельности и ранее. Если современный педагог не занимается постоянным самообразованием, повышением уровня своего профессионализма, мы не вправе говорить о его компетентности. И этот вывод не является новым в профессиональной практике.

Специалисты ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург) в своих исследованиях указывают на то, что сущность компетентности может рассматриваться лишь в совокупности с ценностями личности, при обязательном наличии непосредственной заинтересованности в определенной деятельности.

Таким образом, личностный интерес к выполняемой деятельности и является, по сути, мотивацией к этой деятельности. Мотивация, с одной стороны, рассматривается как система побуждений собственно заниматься деятельностью, а с другой, стремление к добросовестному выполнению этой деятельности. Н.В. Панова утверждает, что «профессионализм учителей представляет собой системное образование, состоящее из мотивации профессионального самосовершенствования операционального, личностного ресурсов, среди которых блок мотивации профессионального самосовершенствования является системообразующим в усилении профессионально значимых личностных качеств» [4, с. 102].

Таким образом, действительное профессиональное совершенствование педагога возможно лишь тогда, когда имеет место мотивация самого педагога к профессиональному развитию, его собственное понимание и осознанное внутреннее стремление развиваться и совершенствоваться в сфере избранной профессиональной деятельности [2, с. 112]. Другими словами, внутренняя мотивация.

Практика учреждений дополнительного профессионального образования свидетельствует о том, что на курсы повышения квалификации педагога приходят не по собственным побуждениям, а в связи с диктуемыми обстоятельствами: давление со стороны руководства, нормативно-правовое предписание деятельности, условие карьерного роста, возможность улучшения материального стимулирования и т. д.

Не следует утверждать, что при таких факторах не происходит профессиональное развитие педагога. Он получает удостоверения, сертификаты, о повышении квалификации, дипломы о профессиональные переподготовки. Но мы задаемся вопросом – а как это отражается на качественном изменении уровня профессиональных ЗУНов, профессиональных взглядах, после такого обучения? Усвоил ли он новые техники и технологии, методы и методики, использует ли он их в своей практике? Изменился ли уровень эффективности деятельности и повлияло ли это на ее качество?

Вынуждены констатировать, что чаще ответы на озвученные вопросы будут неутешительными. Это объясняется тем, что в основе начала обучения в данном случае отсутствовала личная заинтересованность педагога. Поэтому, решение о необходимости обучения в данном случае, основывалось на внешних побуждениях, о которых мы говорили выше.

Результатом такой профессиональное переподготовки или повышения квалификации являются нерациональные временные, материальные и моральные затраты и педагогов-слушателей, и преподавателей курсов. Итог такого улучшения уровня результативности и продуктивности образовательного процесса не просто незначительный, а минимальный.

Для изучения актуального состояния побуждений к профессиональной деятельности и развитию педагогов использовались следующие диагностические методики: мотивы выбора деятельности педагога-психолога – приложение А. Разработана В.В. Мелетичевым на основе методики «Мотивы выбора деятельности преподавателя» (автор Е.П. Ильин); методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана); методика изучения удовлетворенности педагогов-психологов своей работой – приложение В. Разработана В.В. Мелетичевым на основе методики «Методика изучения удовлетворенности учителей своей профессией и работой» (авторы Н.В. Журина, Е.П. Ильин); мотивация профессионального развития педагога (автор В.В. Мелетичев).

Анализ результатов по первой методике позволяет судить о том, на каком уровне проявляется у педагога основные и второстепенные интересы, когда он выполняет свой профессиональный функционал.

Применяя вторую методику, мы можем выявить у педагога доминирование внутренних или внешних, положительных или отрицательных побуждений профессиональной деятельности. Применение в ходе научно-исследовательской работы третьей методики позволило оценить важнейший интегральный показатель отношения педагогов к реализации себя в профессии, который определяет степень ее успешности – удовлетворенность профессиональной деятельностью по семнадцати позициям. Анализ результатов по четвертой методике дает возможность сделать обобщенные выводы о наличии или отсутствии у педагогов мотивации к профессиональному развитию, выявив три группы: с отсутствием мотивации, с наличием неустойчивой ситуативной мотивации, с наличием положительной мотивации. Кроме этого, углубленный анализ результатов позволяет получить информацию о педагогах, у которых мотивация к профессиональному развитию не связана со стремлением к совершенствованию своей профессиональной деятельности, повышение квалификации является лишь средством достижения прагматических (утилитарных) целей, речь о которых шла в первом разделе научно-исследовательской работы.

Представленный диагностический инструментарий позволяет изучить и с высоким уровнем достоверности проанализировать как основные (мотивацию профессиональной деятельности и профессионального развития), так и дополнительные (удовлетворенность) показатели, обуславливающие успешность профессиональной деятельности педагога.

Для составления более развернутого, наглядного представления об изучаемых феноменах авторами по результатам каждой методики были выделены группы педагогов по стажу профессиональной деятельности – до 5 лет, от 5 до 15 лет, более 15 лет.

В экспериментальной части научно-исследовательской работы приняли участие 190 педагогов-психологов 112 образовательных учреждений Санкт-Петербурга. Из них 189 – женщины, 1 – мужчина. Выборка позволяет распространить полученные в ходе экспериментальной работы результаты на генеральную совокупность представителей данной профессиональной группы в Санкт-Петербурге.

Анализ результатов по первой методике показал, что у 84,7% респондентов выражено педагогическое призвание, у 8,9% доминируют сопутствующие мотивы, у остальных мотивы педагогического призвания и сопутствующие мотивы выражены одинаково (рис. 1).

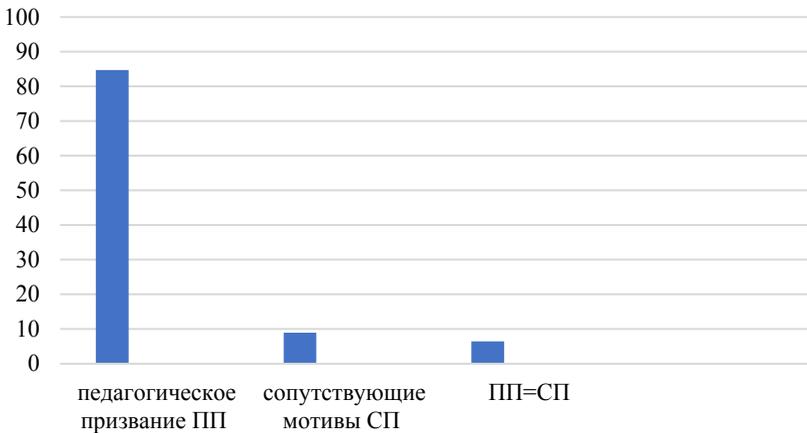


Рис. 1. Выраженность мотивов, определяющих направленность на профессиональную деятельность педагогов

Важно обратить внимание, что из числа участников экспериментальной работы, имеющих педагогическое призвание, только 16,7% составляют педагоги со стажем до 5 лет. А среди тех, кто в профессии более 15 лет, таких 44,1% (рис. 2). По мнению авторов, это является тревожным сигналом для перспективы развития системы образования.

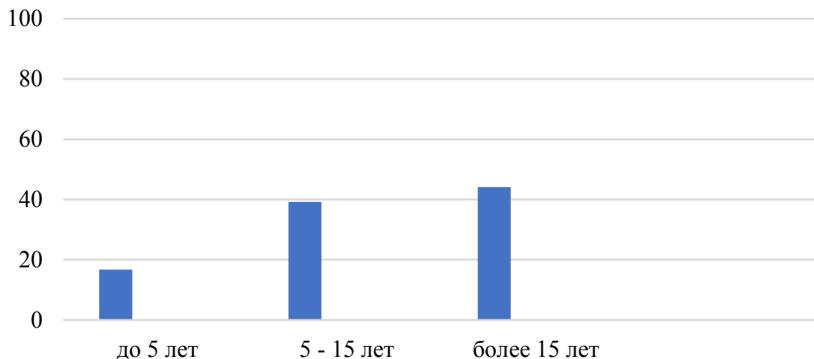


Рис. 2. Показатели численности педагогов с педагогическим призванием по стажу профессиональной деятельности

Изучение доминирования в структуре мотивации профессиональной деятельности внутренних или внешних побуждений показывает, что из числа респондентов ни у кого нет внешней отрицательной мотивации профессиональной деятельности. В то же время, только у 34,7% педагогов доминируют внутренние мотивы, предопределяющие эффективность и качество осуществляемой деятельности. У наибольшего числа участников экспериментальной работы (45,8%) преобладающими являются внешние положительные мотивы, у остальных внутренние и внешние положительные мотивы соотносятся по-разному (рис. 3).

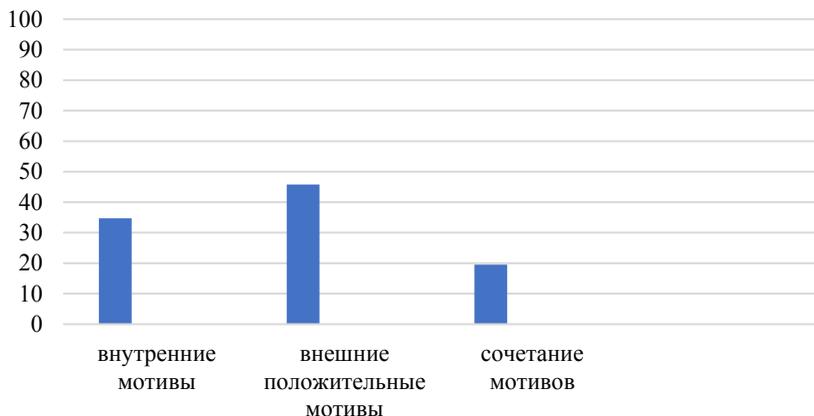


Рис. 3. Доминирование в мотивации деятельности у педагогов

При этом, как и в случае с вышеописанными результатами по первой методике из числа педагогов-психологов с доминирующими внутренними мотивами (ВМ) профессиональной деятельности наименьшее число составляют те, чей стаж в профессии менее 5 лет – 16,6%. Такая же ситуация и с категорией респондентов с доминирующей внешней положительной мотивацией (ВПМ) – 16% педагогов-психологов со стажем менее 5 лет (рис. 4).

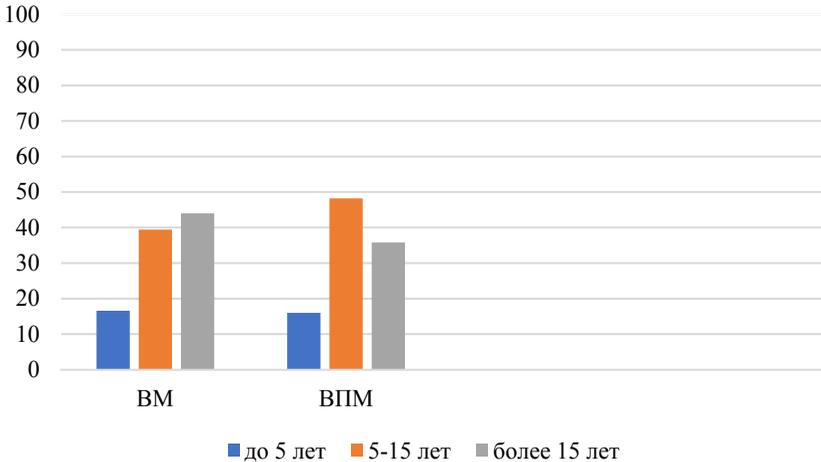


Рис. 4. Распределение респондентов с внутренней и внешней положительной мотивацией по стажу профессиональной деятельности

Интересным, с точки зрения авторов, является и то факт, что педагогов-психологов с доминирующими внутренними мотивами больше со стажем более 15 лет, а с доминирующими внешними положительными побуждениями со стажем от 5 до 15 лет.

Анализ результатов, полученных при использовании третьей методики, практически четвертая часть (22,7%) педагогов-психологов, участвовавших в экспериментальной работе, заявила о низкой удовлетворенности осуществляемой профессиональной деятельностью. Высокий уровень удовлетворенности выявлен у 60,5% респондентов (рис. 5).

По данному показателю прослеживается такая же тенденция, как и по результатам, полученным в ходе исследования мотивации при выборе профессии и реализации профессиональной деятельности. Так, по всей выборке высокий уровень удовлетворенности осуществляемой деятельностью характерен для 45,3% участников экспериментальной работы со стажем более 15 лет. Наименьшее количество респондентов с таким уровнем удовлетворенности отмечается среди тех, чей стаж до 5 лет – 16,5% (рис. 6).

Примечательным является тот факт, что среди педагогов с низким уровнем удовлетворенности большинство составляют респонденты со стажем от 5 до 15 лет – 55,8% (рис. 6).

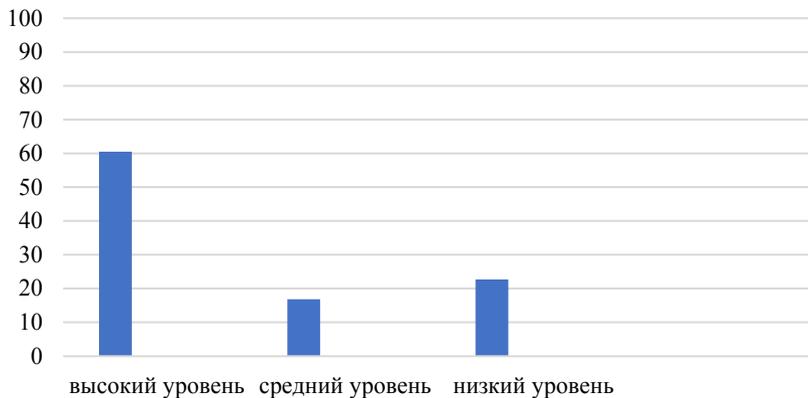


Рис. 5. Уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью педагогов

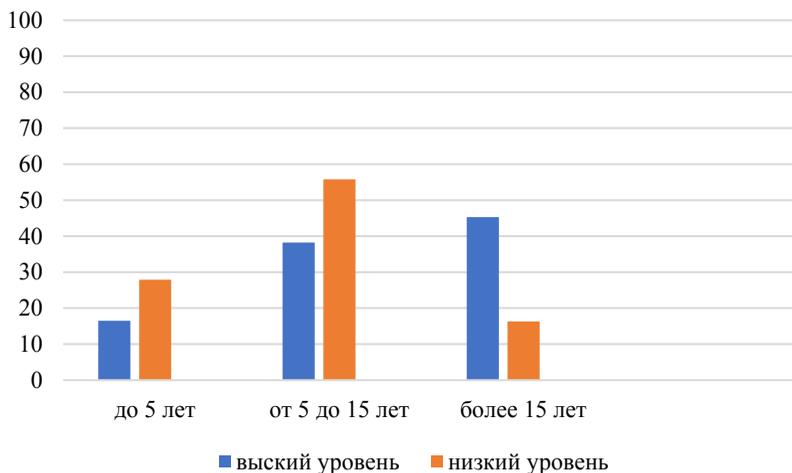


Рис. 6. Соотношение численности респондентов с высоким и низким уровнем удовлетворенности трудом в зависимости от трудового стажа

Сопоставление результатов, полученных при изучении мотивации профессиональной деятельности и удовлетворенности ею показало, что среди педагогов с внешней положительной мотивацией и низким уровнем удовлетворенности значительно преобладают респонденты со стажем от 5 до 15 лет. Учитывая, что, как уже отмечалось ранее, внешние положительные мотивы не всегда определяют эффективность и качество самой профессиональной деятельности, по мнению исполнителей НИР, это является тревожным симптомом, требующим принятия управленческих решений.

Изучение мотивации педагогов к профессиональному развитию показало, что по всей выборке наличие мотивации к профессиональному развитию имеют только 30,5% педагогов, при этом явно выраженное отсутствие такой отмечается у 11% (рис. 7).

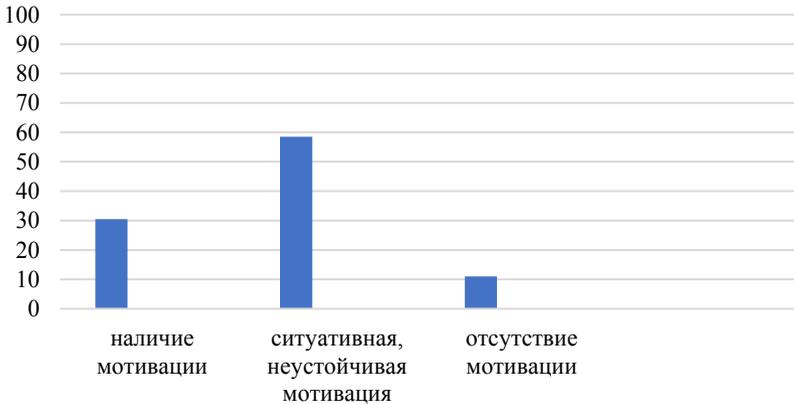


Рис. 7. Градация мотивационной направленности педагогов в процессе профессионального развития

Как видно на рис. 7, большинство участников экспериментальной работы имеют неустойчивую, ситуативную мотивацию к профессиональному развитию. То есть принятие ими решения о повышении квалификации, поиску, изучению и внедрению в профессиональную деятельность новых, современных технологий и средств обусловлено не столько внутренними убеждениями и целями, а множеством внешних причин. И, к сожалению, эти причины чаще связаны с требованиями регламентирующих документов, руководства образовательных организаций, прохождением аттестации и т. п., чем с действительным желанием повышения эффективности и качества своего труда.

Данное заключение подтверждается тем, что 35,3% педагогов – участников экспериментальной работы рассматривают повышение квалификации (ПК) как средство достижения прагматических целей: «прошел нормативный период с последнего ПК», «необходимо для аттестации», «требует руководство», «ПК как условие карьерного продвижения» и т. д. Анализ опыта в реализации программ курсов повышения квалификации в СПб АППО показывает, что такие специалисты не заинтересованы в приобретении новых компетенций или развитии имеющихся, им нужен документ, подтверждающий прохождение курса ПК, который они, в конечном итоге, получают.

Представленный теоретический анализ и результаты экспериментального исследования позволяют сформулировать следующие обобщения и рекомендации:

– направления педагога для повышения квалификации (предоставляя ему такую возможность) или указывая ему на необходимость (важность, сроки и т. п.) профессионального развития, важна настоятельная необ-

ходимость понять – а соотносится ли это с мотивацией самого педагога? Если не соотносится, то принять правильное решение и может быть предоставить возможность такого развития другому, мотивированному педагогу. С нашей точки зрения, это позволит если не минимизировать, то значительно уменьшить, во-первых, «временные и моральные мучения» самих сотрудников образовательных учреждений, и тех, которых «делегируют» повышать профессиональную компетентность, и тех, которые организовывали и осуществляли данный процесс, во-вторых, государственные затраты на процесс совершенствования педагогов, который не принесет положительных результатов для образовательного процесса;

– у большей части педагогов ОУ отсутствует устойчивая внутренняя мотивация к деятельности и профессиональному росту, что свидетельствует о необходимости проведения систематичной и последовательной работы по формированию системы мотивов, позволяющих осознанно стремиться к профессиональному самосовершенствованию и самореализации, повышению уровня профессиональной компетентности;

– формирование побуждений к профессиональной деятельности должно осуществляться не через подачу готовых, внешних мотивов, а путем создания такой среды, в которой складывались бы внутренние, осознаваемые мотивы, с учетом индивидуальных способностей и опыта каждого отдельного педагога. В таком случае, мы сможем говорить о возможности развития направленности на саморазвитие и самосовершенствование;

– одним из эффективных направлений данного исследования можно считать системный подход в обеспечении профессионального развития педагогов и условий для оптимизации их деятельности. Под мотивационным обеспечением мы рассматривали такой вид организации педагогической деятельности, при котором будут актуализироваться личностные и официально установленные ресурсы, нужные для развития у педагогов, осознанных (внутренних) мотивов к профессиональной деятельности, формированию их лично значимых качеств и необходимых навыков, знаний и умений.

Библиографический список к главе 3

1. Кирилова С.А. Психологическая готовность как основа профессиональной компетентности педагога / С.А. Кирилова // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Серия: Педагогика и психология. Вып. 57. Ч. XII. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – С. 138–144.
2. Мелетичев В.В. Мотивационное обеспечение профессионального развития педагога / В.В. Мелетичев // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Серия: Педагогика и психология. Вып. 59. Ч. IV. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – С. 74–78.
3. Мелетичев В.В. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография / В.В. Мелетичев, С.М. Шингаев. – СПб., 2014. – С. 16.
4. Панова Н.В. Профессиональное развитие личности педагога / Н.В. Панова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 2 (117). – С. 101–106.
5. Психология. Словарь / под ред. В.А. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – С. 230.

ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-103365

ВETERАНЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ МУЗЕЯ ЗЕМЛЕВЕДЕНИЯ МГУ ИМ. М.В. ЛОМОНОСОВА И ИХ ВКЛАД В НАУЧНУЮ И ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ЖИЗНЬ ОТЕЧЕСТВА

*Доблестной Армии Великой России,
во все времена фашизм побеждающей, посвящается.*

В дни тяжелых испытаний для нашего народа, в дни, когда уничтожают памятники воинам, принесшим свободу и жизнь народам мира, в дни, когда доблестная Армия Великой России вновь бьется не на жизнь, а на смерть с поднявшим голову фашизмом, подвиг наших великих предков, сломавших хребет этой планетарной мерзости в 1945 г., обретает фантастическую актуальность.

Эта работа о ветеранах Великой Отечественной войны – сотрудниках МЗ МГУ им. М. В. Ломоносова основана во многом на документальных материалах, собранных автором. Московский государственный университет сражался с фашизмом не только в тылу оружием науки, но и на фронте с оружием в руках в прямом смысле этого слова. По окончании Великой Отечественной войны воины победители вернулись в стены родного университета, продолжили временно прерванную войной научную и преподавательскую деятельность. Прошли многие годы и под влиянием неумолимого времени ушли наши ветераны райской тропой в небесную даль. Фронтовики МЗ МГУ: Анатолий Михайлович Абатуров, Василий Васильевич Андреев, Валентин Павлович Белов, Инна Ивановна Гребнева, Зинаида Григорьевна Гришкевич, Леонид Дмитриевич Долгушин, Юрий Константинович Ефремов – создатель музея, Яков Гершевич Кац, Василий Васильевич Козлов, Георгий Евграфович Лазарев, Софья Васильевна Малькова, Анна Ивановна Морозова, Василий Иванович Орлов, Борис Александрович Савельев, Юрий Никифорович Скаткин, Борис Александрович Старев, Фарид Шайхудинович Хасанов, Ольга Ивановна Хетагурова, Глеб Всеволодович Добровольский, Алесандр Александрович Ковалев. А.А. Ковалев последним ступил на райскую тропу, до последних своих дней работал главным научным сотрудником научно-исследовательской группы по прикладной геодинамике в МЗ МГУ.

Аспирант Глеб Добровольский был призван в армию в 1939 году, в звании старшего техника-лейтенанта участвовал в боевых действиях Забайкальского фронта против японских милитаристов. Декан факультета почвоведения Глеб Всеволодович Добровольский внес неоценимый вклад в создание МЗ МГУ.

Юрий Константинович Ефремов – первый директор Музея земледелия, создатель Музея в годы войны внес свой достойный вклад в борьбу народа с фашизмом. С первых дней войны он стоял на защите неба столицы в рядах ПВО. В 1943 году был призван в армию, закончил пехотное

училище и проходил службу в генеральном штабе Рабоче-крестьянской Красной армии как научный сотрудник военно-топографической службы.

Леонид Дмитриевич Долгушин один из известнейших гляциологов, не только у нас в стране, но и за рубежом. Он прошёл огромный путь от учителя сельской школы на Урале до одного из известнейших гляциологов мира. Полевые геолого-географические исследования, начатые им еще в 1939 году на Урале, прервала война. В 1942–1943 гг. Леонид Дмитриевич воевал на Северо-Западном фронте командиром пулеметной роты, был награжден Орденом Отечественной войны I степени и Медалью за отвагу, которая дается только непосредственным участникам боевых действий. В 1955–1957 гг. он становится участником первой комплексной антарктической экспедиции и с тремя коллегами впервые в мире зимует в центре Антарктического материка на станции Пионерская. С 1977 года до последнего дня Леонид Дмитриевич Долгушин работал в МЗ МГУ, сначала заведующим, а потом ведущим научным сотрудником. На праздновании в Музее столетнего юбилея Леонида Дмитриевича ректор МГУ В.А. Садовничий, поздравляя юбиляра сказал: «Дорогой Леонид Дмитриевич, для университета это событие, а я лично вами восхищаюсь, вашей жизнью, вашим подвигом, научным, военным, и я думаю ещё все не вполне осознали, что среди людей Московского университета, есть такие, которые столько пережили, столько видели, столько сделали, столько помнят. Это только подумать: вы прошли жизнь, вы прошли смену эпох, смену властей, смену парадигм, смену отношения к науке, а вы делали свое дело. Исследовали Арктику, Север, писали труды, получали от этого удовольствие, научное конечно, принесли огромную пользу нашей стране. Я вас помню с 70-х годов, когда Музеем руководил С. А. Ушаков. Мы часто встречали имя Долгушина, мы с Ушаковым С.А. говорили о вас. Это замечательно, что вам удалось сохранить работоспособность, что вы выдерживаете юбилейные поздравления... я же премирую вас в размере трёх должностных окладов».

На юбилейном торжестве в честь 100-летия Л.Д. Долгушина с поздравлением выступил Лауреат Государственной премии, д.б.н. и д.ф.н. Е.Д. Никитин: «Я бы хотел несколько слов сказать от имени сотрудника Музея, который с самых первых дней появления Леонида Дмитриевича в нашей организации сразу же стал его почитателем и активным помощником в откровенных высказываниях по науке и по музейным проблемам. Обычно Леонид Дмитриевич говорит, что все у нас интересно, но, когда дискуссия открывается двумя Дмитриевичами – Леонидом Дмитриевичем и Евгением Дмитриевичем – совсем весело становится. Я бы хотел пожелать Леониду Дмитриевичу продолжения этого стиля жизни – откровенного, в интересах дела и одновременно душевного отношения к человеку». Из выступления самого Леонида Дмитриевича во время дружеской праздничной беседы: «Исследовали клетку грудную и выгнали меня из действующей армии... И стал я инструктором военкомата. А когда в военкомате меня мобилизовали, это было в городе Катайске, за Уралом, военком говорит: «Придется ехать». Я уже не молодым был человеком, мне был 31 год, у меня двое детей было.

– Поезжай на курсы в Свердловск, будут из тебя готовить из нестроевого строевого командира.

Я ответил: «Ехать, так ехать, сказал попугай, когда его кошка из клетки тащила». Он посмеялся и отправил меня. Прошло время, я возвращаюсь. «Будешь у меня работать в тылу, на фронт не годен, инструктором по военному обучению» – сообщил военком. Вот так я стал военным в течение пары лет. Потом у меня определили инвалидность, комиссовали подчистую, и я уехал работать в экспедицию. Заключение врачебное было такое – может работать по специальности в кабинетных условиях, без разъездов и командировок. Я тут же уехал в Забайкалье в геологическую экспедицию по поискам олова, затем на Дальний восток в Приморье, ну затем Полярный Урал, Антарктида, потом Памир, Китай и так далее. Если бы я согласился с врачами, когда меня определили, как инвалида Отечественной войны – может быть я с вами сейчас и не разговаривал и внимание ваше не отнимал. А теперь вот оказывается я еще на ногах и даже кое-что сказать могу».

Из выступления на этой же встрече Валентина Павловича Белова: «Низкий поклон нашим труженикам, которые работали в тылу. ...Вчера разговаривали с нашим коллегой, с Е.Д. Никитиным, и там прозвучала такая мысль – каждый из нас живет отложенное ему время, но мы, которые уходим, пользуемся наследием наших предков и когда нам говорят, что вот, вы, пенсионеры, а вас кормят те, которые сейчас работают, это неправда. Мы получаем ренту, потому что наш труд кругом. Но, что самое интересное, что те, которые ещё только готовятся трудиться, они составляют в этом потоке некое единство. Мы им передаем наш вклад, они его перенимают, в дальнейшем они передадут дальше, так что и они участники, есть их доля в Победе. ... Я тут был в школе, боялся, что третьеклассники будут молчать и мычать. Но потом я их разговорил, они меня закидали вопросами, 45 минут пролетело, а я даже не успел сказать того, что приготовил им рассказать».

Величковская Инна Дмитриевна, научный сотрудник, одна из создателей экспозиции отдела «Природная зональность и почвообразование». Инна Дмитриевна находилась на одном из музейных торжеств, посвященных Победе. Из приветствия её коллеги: «Среди нашего коллектива есть сотрудница, которая сидит с нами за столом. Это женщина, которая в годы войны сбрасывала зажигательные бомбы с крыши Московского университета на Моховой. Она вложила очень много труда в ПВО ещё будучи студенткой МГУ. Мы должны быть ей очень благодарны за её труд в тылу и читать её как самое лучшее и дорогое в нашем коллективе музея».

Беседу сотрудников продолжил Валентин Павлович Белов: «Слова благодарности и поздравлений я сказал, но коли была заявка на рассказ о былом я хочу 2 эпизода рассказать.

Что была война? Это был страшно большой труд. С утра до вечера все время с лопатой, с ящиками снарядов, я сам артиллерист и у меня была пушка противотанковая, из которой я все годы войны стрелял и на счету у неё в паспорте написано – 15 000 снарядов. Вот этот вот труд – работать с этим инструментом и с лопатой надо было каждодневно, закапывать все в землю, чтобы сохранить технику и себя от поражения – это на моей памяти самое большое. Второе – быт. Картинка: нас направили от артиллерии – мы всегда стреляли с закрытых позиций, не прямой наводкой, а по телефону. Нам разведчики сообщали куда стрелять, мы туда и стреляли. Так вот после первого наступления в пехоте осталось, ну, наверное, один

из десяти или из ста человек, не знаю, не было пехоты. А держали оборону в Калининской области, это был ноябрь, наступление вместе со Сталинградом, декабрь – мороз. Надо было заполнить вот этот вот вакуум в пехоте, поэтому из артиллерии оставили двух человек, у пушки командира орудия и офицера, который командовал. А командир орудия выполнял должность наводчика, я был наводчиком. Всех остальных послали в пехоту. И музыкантов, и секретарей, и поваров.

Ночью до немцев от переднего краю было 200 метров, поэтому появляться на виду – это значит смерть. Надо было затемно пробраться туда и вот мое впечатление: мы идём, абсолютная ночь, и вот там, где немцы идут, звезды ракет непрерывно, фейерверк такой. Приходим, большой блиндаж, у немцев там были лошади, подкоп в землю был накрытый, и там расположилась пехота. Так же ночью приехала кухня и начинали делить хлеб. Нарезали на пайки: кому? – Иванову, кому? – Шильбергу, кому? – Петрову, поворачивается, что бы не было видно было ему пайку, стараются их нарезать ровными, но вдруг одна побольше, да своему достанется. Так соблюдали справедливость.

И вот там, в этой обстановке я потерял до половины своих артиллерийских товарищей, там остались, полегли.

Два месяца мы держали оборону, потом мы одну ночь выходили и в эту ночь я попал под такой шквальный огонь, ну единственный, наверное, за все четыре года, когда лежал, прижимаясь к земле: «Ну, спаси меня, родная», а тем временем по тебе ударяют комья мерзлой земли, и под грохотом разрывов не слышно ничего. Но кончился этот шум взрывов и со всех сторон кричат: «Помогите!» и люди одни ходят на четвереньках, другие ползают раненые, то есть там, наверное, больше половины раненых или убитых.

А как мы попали под этот бой? А пришла смена, у нас прислали пополнение и нас, артиллеристов вывозили с передовой, чтобы возвращались к своим, в артиллерийские части. Немцы заметили, что изменилось поведение, стали стрелять из новых мест, усилилась активность и они, по пристреленным днем путям вероятного отхода, там, где балка какая-то и подобное, направляли слепые минометные залпы. И мы шли, тоже думаешь – ага, в балочке там безопаснее, и там нашу колонну накрыли. После этого нас осталось копейки так сказать, и вторая позиция была уже далеко от немцев, примерно с километр, мы были на одной высоте, немцы на другой, посредине речная долина, можно было ходить, и я помню, иду по снегу, пробираюсь, так сказать, не боюсь ничего, и вот летит звездочка трассирующая, днём пуля идёт, идёт около меня. Вторая ко мне ближе. Я думаю: «Так он, негодяй, в меня стреляет!» Я тогда бегом, бегом и сбежал. Ну, это так, воспоминания.

Ну а третье, конечно, опасность. Она поджидала всегда. Могу признаться, что я не считая себя каким-то настоящим солдатом. Я все время был на передовой и стрелял. Но на передовой не в 200 метров, а в полутора километрах. Нас берегли, и мы стреляли с закрытой позиции. А вообще нужен мир. И когда сейчас пытаются развенчать тех людей, которые принесли мир и превратить из героических, в таких, где ищут элементы грязи, я этого не приемлю.

Вот из одной телепередачи: «Нужно чтобы все знали, что не только были подвиги, но была и грязь, вот давайте мы смотреть будем...» Это

неправильно. То есть это правда, в том, что это было, но неправда в том, что это не главное (о войне), и это не то, что мы должны знать о великих событиях нашей жизни.

Председатель Совета ветеранов войны и труда МГУ Нина Михайловна Данилкович, посетившая 100-летний юбилей Л. Д. Долгушина сказала:

«Дорогие товарищи, мне выпала большая честь сегодня поздравить славного гражданина нашей Родины, славного участника Великой Отечественной войны, большого ученого, исследователя и от имени Совета ветеранов очень просили зачитать ветераны наше поздравление.

Дорогой, уважаемый Леонид Дмитриевич! Вы прожили большую, славную жизнь, были свидетелем, участником грандиозных событий целого века истории нашей Родины, ребенком захватили последние годы рухнувшей империи, две революции, застали времена военного коммунизма, сохранили в памяти картины НЭПа, вам довелось быть активным участником романтических лет индустриализации. Особо значим ваш вклад в Победу в Великой Отечественной войне, которой отдали вы не только свой ратный труд, но и немало пролитой крови. По сей день храните вы у самого сердца сувенир тех жестоких событий – кусок фашистской стали, едва не поставившей точку в жизни славного воина. В мирные годы вам довелось прикоснуться к тайнам полярных стран, участвовать в первой советской антарктической экспедиции, зимовать на ледяном щите этого загадочного материка. Наше университетское сообщество гордится тем, что уже 40 лет плодотворно, вы, славный гражданин нашей Родины, трудитесь в МГУ. Совет ветеранов войны и труда Московского государственного университета в день вашего великого юбилея поздравляет вас и желает вам здоровья, творческой активности и всего самого, самого наилучшего. Мы обычно, когда поздравляем юбиляра с 90-летием желаем ему прожить сто и один год, чтобы подумать, как жить дальше. Мы вам желаем на ближайшее время прожить 110 лет и один год, чтобы подумать, как жить дальше, что ещё можно сделать для Московского университета».

В ответном слове Леонид Дмитриевич почеркнул, говоря о себе: «Он работал для России. Он работал в коллективе и с коллективом, и мне кажется, что приписывать целый ряд достижений, только Леониду Дмитриевичу, это уже слишком. Со мной работал всюду, где я был, большой коллектив, и я считаю, что коллективные исследования специалистов, профильные, направленные на решение конкретных задач, являются перспективными и хочется жить, чтобы увидеть, что я прав в этом деле».

Командир подразделения фронтовых разведчиков:

«Дорогие друзья!

Нам победа досталась очень и очень тяжело. Мы потеряли около 20 миллионов детей, женщин, стариков. Мы потеряли 8,5 миллионов солдат на поле боя. И весь наш боевой путь от границы до Москвы, и обратно от Москвы и Сталинграда до Берлина обозначен крестами и братскими могилами. Как же тяжело было терять в бою друзей, а ещё тяжелее было нашим матерям, которые оплакивали погибших своих сыновей. Я вспоминаю такой случай. Мы пошли в тыл за языком. В схватке был тяжело ранен сержант Фомин, мы его вынесли и он, умирая мне говорит: «Лейтенант, ты только ничего не пиши маме, не расстраивай её». Понимаете? Ему было 35 лет. Он в разведку пришёл после 5 лет тюрьмы. Суровый, неразговорчивый солдат. А тут просит не расстраивать маму. Я не мог не

написать его матери. У меня был сержант, который увлекался стихотворчеством, и я его попросил: «Слушай напиши хорошее стихотворение так как ты умеешь матери» И он, я помню, написал такие слова: «Дорогая мамочка. Нас во взводе 18 человек. И ты всем нам мамочка. Сегодня нас и тебя постигло большое горе. Мы потеряли брата, а ты сына, Сережу. Не скорби, у тебя нас ещё 17 человек». И это письмо было послано, а разведчики меня попросили: «Если я буду убит – вот это письмо пошли моей маме, пошли моим родственникам». Я потерял за время войны 26 разведчиков. И всем их родным посылал письма вот такого содержания. Всё это очень тяжёлые случаи, тяжёлые моменты. Но, к счастью, нас помнят и сейчас. Вот совсем недавно я прочитал в газете АиФ такую оценку фронтовиков, данную вашим ректором В.А. Садовничим. Он написал так: «Фронтовики, погибшие в годы Великой отечественной войны все герои, а фронтовики, которые живут сейчас, прошли войну, израненные, искалеченные, включились в восстановление разрушенного войной народного хозяйства, превратили страну в великую индустриальную державу – они все дважды герои». Эти слова относятся и к нашему юбиляру. Я поздравляю вас, Леонид Дмитриевич, со столь высокой оценкой вашего подвига в годы Великой Отечественной войны. Среди вернувшихся с победой нет незначительных личностей. Они все великие. Это относится к вам, Леонид Дмитриевич. Николай Островский сказал: «Жизнь человеку дается один раз и её надо прожить так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы». И сегодня вы, Леонид Дмитриевич имеете полное основание, идя по коридорам университета с высоко поднятой головой сказать любому встречному: «А я жизнь прожил не зря».

И наконец в заключение я вспоминаю, у меня был командир дивизии, генерал Богословский, который поставив перед бойцами боевую задачу, опускал голову перед ними и говорил им: «Дорогие мои, возвращайтесь живыми!» Для нас, фронтовиков, для вас Леонид Дмитриевич, каждый день, каждая неделя, каждый год – это бой. Мы не умираем, мы идем в последний бой, мы идём в атаку, и мы должны победить в этой атаке. Дорогой Леонид Дмитриевич! Возвращайтесь с этого боя живыми!»

Музей земледения – часть МГУ. Его ветераны – часть общеуниверситетской когорты героев. Из поэзии Мусы Мустафовича Залилова, принадлежащего к довоенному поколению питомцев Московского университета, человека из легенд, погибшего в Моабитском застенке в 1944 году:

...Коль сам умру, так песня не умрёт,
Она, звеня, свою сослужит службу.
...Страна моя, тебе грозят враги,
Но выше подними великой правды знамя,
Омой его кровавыми слезами,
И пусть его лучи пронзят,
Пусть уничтожат беспощадно
Тех варваров, тех дикарей,
Что кровь детей глотают жадно,
Кровь наших матерей.
...Не преклоню колено, палач перед тобою,
Хотя я узник, я раб в тюрьме твоей.
Придет мой час, умру. Но знай: умру я стоя,
Хотя ты голову отрубишь мне, злодей.

Присутствие в музее на работе наших ветеранов создавало атмосферу честности, верности идеалам служения науке, социальной справедливости, гарантировало дружественные отношения сотрудников Музея. Уход в лучший мир наших дорогих ветеранов Великой Отечественной войны объективно способствует усилению того начала, победителями – соратниками в борьбе с которым они были как в локальном, так и в глобальном масштабах. А это значит, что память о них для нас не только священна, не только наполняет наши сердца благодарностью за право счастливо жить на этой планете, но и невероятно актуальна во всем мире. Французский философ, вдохновитель и организатор французского сопротивления Альбер Камю в романе «Чума», созданном в 1944 году, предвидел не только победу 1945, но и возможность экспансии фашизма в будущем. Доктор, доблестно побеждавший чуму (фашизм) в конце романа А. Камю размышляет о своём опыте жизни «Ибо он знал то, чего не ведала эта ликующая толпа и о чем можно прочесть в книжках, – что микроб чумы никогда не умирает, никогда не исчезает, что он может десятилетиями спать где-нибудь в завитушках мебели или в стопке белья, что он терпеливо ждет своего часа в спальне, в подвале, в чемодане, в носовых платках и в бумагах и что, возможно, придет на горе и в поучение людям такой день, когда чума пробудит крыс и пошлет их околеть на улицы счастливого города» [3, с. 317].

Вероятно, главным выводом, к которому ведёт нас опыт наших ветеранов является мысль о необходимости уничтожения фашизма и его корней, беспощадное и тотальное уничтожение везде и всюду, потому что в настоящий момент настали такие времена, когда чума, то есть фашизм перешёл к реваншу. Причины этого реванша требуют серьёзного и пристального внимания со стороны научной мысли. Но даже поверхностный взгляд не может не уловить масштабную планетарную деградацию, охватившую страны, народы, системы образования и воспитания, экономику и духовную сферу. О том, как изменились социальные связи в самом МЗ МГУ после ухода наших ветеранов нами было указано в ряде публикаций [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13], в произведённом в этих работах диалектическом анализе ноосферно-антиноосферных связей в научно экспозиционной работе МЗ МГУ им. М.В. Ломоносова, систематизированных в приведенной ниже таблице:

Таблица 1

Диалектика ноосферно-антиноосферных связей
в научно-экспозиционной работе МЗ МГУ им. М.В. Ломоносова

<i>Формы проявления</i>	<i>Позитивные</i>	<i>Проблематичные</i>	<i>Негативные</i>
Образование	Создание монографий и классических учебников	Снижение доступа к материалам экспозиции за счёт ограничения экскурсионного обслуживания коммерческими интересами и ослабление научной	Уход из жизни специалистов с мировым именем, невозможность потерь

<i>Формы проявления</i>	<i>Позитивные</i>	<i>Проблематичные</i>	<i>Негативные</i>
		составляющей экспозиции посредством изъятия из экспозиции значительной части экспонатов после ухода из жизни Е. Д. Никитина	
Наука	Создание новых научных направлений Е. Д. Никитиным: хомонатуриологии, основологии, философии почвоведения и др.	Снижение широты и универсальности научного потенциала в процессе насаждения коммерции и её целей в деятельности специалистов	Появление большого количества узкоспециальных работ, направляющих энергию научных исследований в ущерб целостности земледовческого знания
Просвещение и воспитание	Появление фундаментальных работ, направленных на формирование целостного мировоззрения, отражение в экспозиции универсального закона природной зональности, как в художественной, так и натурно-научной её составляющей	Перегруженность специалистов контролем в условиях двойных стандартов	Невозможность действенного воспитательного и просветительного процесса в условиях господства устаревшей парадигмы рыночной экономики и недооценки исторических достижений советского периода
Социальные связи	Формирование научными и административными руководителями гибкого графика работы специалистов, создание возможности для подработки с целью, прежде всего, публикации статей, монографий и тезисов.	Высокая перегруженность научных сотрудников и инженеров, неспособность сформированного в результате отрицательного оборота административного корпуса ставить и решать фундаментальные научные задачи	Уязвимость гибкой системы взаимопомощи после ухода из жизни ведущих специалистов, многие из которых были ветеранами ВОВ, формальное и грубое вмешательство во внутренний распорядок трудовых отношений со стороны не вовлечённых в творческий процесс администраторов

<i>Формы проявления</i>	<i>Позитивные</i>	<i>Проблематичные</i>	<i>Негативные</i>
Цивилизаторское и историческое значение	Создание теории единства человека и природы (хомонатурологии) как исторически значимого качественного прорыва в отношении природы и человека	Необходимость возврата к опыту охраны и защиты природы в СССР и опыту раскрытия человеческого потенциала в советской педагогике	Замаскированное под экологическую проблематику враждебное отношение к научной истине рыночно ориентированных узких специалистов.

Возникло противоречие между той высокой планкой служения науке и обществу, которую установили создатели МЗ МГУ, Ветераны Великой Отечественной войны и сложившимися в последние три десятилетия социальными связями. Умение войти в систему, занять место в бюрократической иерархии, стать угодным и удобным для совсем не стремящихся к подлинным научным поискам отдельным руководителям запустили систему отрицательного отбора как в МЗ МГУ, так и в целом на постсоветском пространстве. В истории народов прослеживается определённая периодизация, которую очень кратко можно обозначить как взлеты и падения. Несомненно, Победа в Великой Отечественной войне была звёздным периодом в истории русского народа и других народов России. В этот период был накоплен опыт победоносного социального взаимодействия, который проявился в том числе в действиях профессорско-преподавательского и студенческого состава МГУ. В ноябре 1942 года во время Сталинградской битвы комсомольцы МГУ написали письмо своим товарищам, находившимся на фронте. Это письмо подписали более 220 человек. «Дорогие товарищи-фронтовики! – говорилось в письме. – Мы собрались сегодня в стенах нашего родного университета на антифашистский митинг студенческой молодежи. Сотни тысяч студентов всех свободолюбивых стран присоединяются сегодня, как и мы, к протесту против бесчинств разрушителей человеческой культуры – немецко-фашистских варваров и их прихвостней. В этот день нам хочется послать вам, питомцам Московского университета, славным защитникам Родины, наш горячий дружеский привет. Вы оставили наши аудитории, чтобы с оружием в руках защищать все лучшие завоевания человеческой мысли и отстаивать нашу национальную культуру. Вы сегодня стали бойцами великой армии, несущей свободу и свет угнетённым народам, и мы гордимся вами, наши братья. ... Бейте проклятых фашистских изуверов, уничтожайте их на каждом шагу. Чем больше их погибнет на нашей земле, тем ближе будет желанный день победы. Этот день придёт, и мы снова встретимся с вами в стенах университета. Никогда не сломить врагу нашей воли к победе» [4, с.45]. Свои слова студенты незамедлительно подтверждали делами.

Исходя из открытых Е. Д. Никитиным общих закономерностей жизни сложных систем логично предположить функции, которые выполняли ветераны ВОВ как в МЗ МГУ, так и в нашем Отечестве в целом.

Общие закономерности жизни сложных систем
 Основные типы и виды закономерностей (по Е. Д. Никитину,
 дополненная Е.П. Сабодиной) [5 с. 33]

<i>Процессно-структурные</i>	<i>Функциональные</i>	<i>Динамические</i>	<i>Эволюционные</i>	<i>Иммунно-охранительные</i>
Целенаправленное противоречивое движение симметрично-асимметричного мира	Полифункциональность систем существующего мира и их многопричинная обусловленность	Реализация принципа компенсации при возникновении изменений в системах	Всеобщность, взаимосвязанность, ритмичность эволюции большей части систем	Наличие идеального плана бытия либо в виде потенциала, которым обладает вакуум в современной терминологии либо потенциала ничто в терминологии Платона
Зональность в пространственно-временном расположении компонентов и состояний систем и процессов их изменения	Множественный оборот одних и тех же элементов (компонентов) – способ экономического и эффективного функционирования систем и их узловых систем	Отставание видимых структурных изменений от функциональных; снижение подвижности и обновляемости системы при ее увеличении	Направленность, ускорение и унаследованность типа эволюции систем в процессе их развития	Существования бытия, как раскрывающегося потенциала.
Наполнение основного объема систем наибольшим числом однотипных компонентов и процессов	Повышенное значение малого, редкого и невидимого в функционировании систем, особая роль критических состояний и периодов	Возрастание изменчивости, информативности и необычности поведения систем при вхождении их в контактные зоны и новые взаимодействия	Концентрация в пространстве и времени информации и энергии в эволюционирующих системах	Неполное соответствие бытия раскрывающемуся потенциалу.
Обеспечение структурно-функционального	Реализация принципа минимакса, квазисбалансированность	Уменьшение амплитуды и стохастичности изменений	Возрастание автономности систем от материнской среды	Наличие пространственно-временных структур в

<i>Процессно-структурные</i>	<i>Функциональные</i>	<i>Динамические</i>	<i>Эволюционные</i>	<i>Иммунно-охранительные</i>
разнообразие систем компонентами, занимающими ограниченное пространство-время	противоположно направленным процессам	консервативных систем по сравнению с мобильными	по мере их эволюции и усложнения	бытия, выравнивающих изменение в соответствии с идеальной матрицей потенциала ничто.
Наличие нескольких уровней организации, дублирование и парность компонентов систем, их тесная пространственно-временная взаимосвязь	Существенная потеря информации и энергии при переходе с уровня на уровень	Способность к восстановлению частично разрушенных компонентов по типу матричной достройки	Усиление устойчивости и защищенности систем по мере возрастания их эволюционной зрелости при одновременном снижении адаптивности и регенеративной способности	Наличие нисходящей спирали самоуничтожения при прохождении деградиционной точки невозврата

Зональность в пространственно-временном расположении компонентов и состояний систем и процессов их изменения – данная процессно-структурная закономерность закрепила за ветеранами особую зону возвышенного и героического, которую в других цивилизациях опекает религия. Подвиги наших ветеранов священны, значение их в период реваншистских процессов со стороны фашизма заключается в том, что без осознания святости их подвига победа в новых исторических условиях невозможна. Отсюда величайшая ненависть к ветеранам со стороны тех, кто разрушает их захоронения, а также тех, кто является замаскированными приспешниками этих разрушителей.

Повышенное значение малого, редкого и невидимого в функционировании систем, особая роль критических состояний и периодов, то есть функциональная закономерность определяет место и роль ветеранов в МЗ МГУ и в университете в целом. Их с каждым годом становилось всё меньше и пропорционально возрастало значение их деятельности. Правильно будет понимать, что система не сможет функционировать, если с их уходом никто не примет их функцию на себя. Это будут очень немногие люди, сумевшие сохранить чистоту духа в условиях деградированного, торгашеского мира. Такие люди должны быть на факультетах, и, если их нет, их нужно создать. Указанная закономерность подчёркивает особую роль редких и коротких критических состояний, которые будучи недолгими по времени, определяют направление последующего развития. Было бы правильно рассмотреть текущую, недолгую по времени, ситуацию глазами ветеранов, так как они вышли победителями из собственной

критической ситуации времён ВОВ, осознать какое бы они приняли решение сейчас, если бы были живы и молоды. Что бы они сделали на каждой кафедре и на каждом факультете? Нет никакого сомнения в том, что ветераны МЗ МГУ решительным образом прекратили бы низкопоклонничество перед Западом, развернули бы отрицательный отбор на руководящие должности в обратном направлении, поставили бы перед коллективом фундаментальные научные задачи, с опорой на философский фундамент и превратили бы позор поражения, прикрытый показушными псевдодостижениями, в триумф научных побед.

Способность к восстановлению частично разрушенных компонентов по типу матричной достройки – данная динамическая закономерность проиллюстрирована вышесказанным. Необходимо воспроизвести мышление ветеранов, чтобы восстановить систему.

Направленность, ускорение и унаследованность типа эволюции систем в процессе их развития (эволюционная закономерность) может состояться только при воспроизводстве лучших достижений советской науки, которая в свою очередь сама по себе унаследовала Ломоносовские традиции университетской науки. И снова без восстановления типа мышления, свойственного ветеранам это не представляется возможным. Концентрация в пространстве и времени информации и энергии в эволюционирующих системах – ещё одна эволюционная закономерность предполагает в рамках МЗ МГУ особое бережное отношение к экспозиции Музея, ибо именно в ней ветераны сконцентрировали научную информацию и аккумулировали в художественной составляющей экспозиции свою творческую энергию. Гении, а такие люди, как, например, создатель Музея Ю.К. Ефремов, был гением, оставляют в продуктах своего творчества энергию своего духа для того, чтобы их последователи могли, вдохновившись этой энергией продолжить их дело, то есть дело построения справедливого общества, направленного на раскрытие человеческого потенциала. Имунно-охранительные закономерности – это прежде всего, наличие идеального плана бытия с философской точки зрения либо в виде потенциала, которым обладает вакуум в современной терминологии либо потенциала ничто в терминологии Платона

Идеальный план бытия был выстроен в сознании наших ветеранов не только в области научных открытий, которые планировались и постулировались поначалу как научный прогноз, то есть идеальное бытие, но и как идеальные коммунистические представления в целом, что ставило непреодолимую преграду перед циничным разложением, оглушением и деградацией социума. Неслучайно отказ от коммунистических идеалов в нашей стране и в мире в целом привел к ярко выраженным деградационным процессам. Возвращение к утраченным идеалам на новом историческом этапе является гарантией продолжения существования, ибо сбой в иммунной системе, неспособность строить долгосрочную перспективу и справляться с циниками и деградантами в социуме обернется неизменным сворачиванием эволюции жизни на нашей планете в её современном виде, так как имунно-охранительные закономерности предусматривают наличие нисходящей спирали самоуничтожения при прохождении деградационной точки невозврата.

События последних месяцев убеждают нас в том, что период относительно спокойной жизни для наших народов уже закончился. Период, в

котором «ведущее положение в обществе занимают субпассионарии – люди с пониженной пассионарностью» [2; 22], ещё в исторической закономерности для нашего Отечества не наступил. Поэтому господство в последние три десятилетия людей, руководствующихся потребительской психологией не коррелируется с историческим развитием. Время снисходительности к антисоциальным процессам закончилось. Пришло время строгой дисциплины, нравственной и юридической ответственности, духовной сосредоточенности.

Как писал великий русский учёный В.И. Вернадский: «Нет идеи, нет научной мысли, нет научной работы, научного открытия без человеческой личности. Коллективно можно делать только тогда, когда эта коллективная работа руководится человеческой личностью. Величайшие изменения в науке совершаются только человеческими личностями, только их влияние в ней чувствуется. Наука есть проявление отдельных свободных человеческих личностей, создание их свободной сознательной воли» [5, с. 394].

И вновь востребованы такие личности, какими были наши ветераны. Несомненно, такие люди есть в стенах Московского университета, как среди профессорско-преподавательского состава, так и среди студентов. Как и в годы Великой Отечественной войны, те кто способен дать отпор врагам Отечества должны организоваться и выполнить поставленные временем задачи. Эти задачи заключаются не только в ратном подвиге на поле боя, но и в научной работе в стенах университета. Каждый факультет призван сложившейся обстановкой внести свой вклад. Особо следует подчеркнуть работу исторического и философского факультетов, так как весьма актуален анализ последних 30 лет нашей истории как посредством исторических фактов и закономерностей, так и с помощью философского осмысления. Народы России всегда смотрели с надеждой на Московский университет, отдавали своих лучших сынов и дочерей Московскому университету и теперь вновь, как в 1941 году наступил тот час, когда университет вернёт народам России свой долг на ратном поле и научными подвигами [1, с. 239].

РОССИЯ – РОДИНА МОЯ

Великая страна, народ великий

И силы у людей – не занимать!

Осталось малость: в жизни многоликой

Искусство жить нам наконец познать!

И это надо сделать очень быстро –

Потомки промедленья не простят.

Пока еще бывает небо чистым,

Встречается лучистый взгляд.

Нам не помогут, нас скорей утопят –

Богатства наши лакомство для всех.

Голодный Молох по планете бродит –

Наивность вызывает смех!

Этим стихотворением, написанным лауреатом Государственной премии, доктором философских и биологических наук, профессором Московского университета Е.Д. Никитиным, хотелось бы закончить данную работу, ибо в пророческих строках ученого и поэта, созданных в первом десятилетии XXI века, выражены та боль и надежда, которые постигли нас сегодня.

Библиографический список к главе 4

1. Вернадский В.И. Труды по истории науки / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 2002. – 505 с.
2. Гумилёв Л.Н. От Руси к России / Л.Н. Гумилёв. – М., 2020. – 510 с.
3. Камю А. Чума/ А. Камю. – М., 2021. – 320 с.
4. Московский университет в Великой Отечественной войне // М.: Изд-во Московского университета, 1975. – 255 с.
5. Никитин Е.Д. Хомонатуриология: теория единства человека и природы / Е.Д. Никитин. – М., 2010. – 239 с.
6. Сабодина Е.П. Наука в Музее – Е.Д. Никитин, философ, почвовед, организатор / Е.П. Сабодина [и др.] // *Фундаментальные аспекты психического здоровья*. – 2018. – №1. – С. 67–72.
7. Сабодина Е.П. О смене исторических эпох, преемственности развития и стиле организации научных исследований лауреата Государственной премии РФ Е.Д. Никитина / Е.П. Сабодина [и др.] // *Евразийский Союз Ученых (ЕСУ)*. – 2018. – Том 3, №8. – С. 20–24.
8. Сабодина Е.П. Научное и философское наследие Ю.К. Ефремова, Г.В. Добровольского, Е.Д. Никитина в условиях современной социокультурной реальности / Е.П. Сабодина // *Osterreichisches Multiscience Journal*. – 2018. – Том 1, №17. – С. 23–35.
9. Сабодина Е.П. Развитие фундаментального почвоведения, особой охраны почв и научно-философская деятельность В.В. Докучаева, Г.В. Добровольского, Е.Д. Никитина / Е.П. Сабодина [и др.] // *Тенденции развития науки и образования*. – 2019. – Т. 2, №47. – С. 70–74.
10. Сабодина Е.П. К вопросу о некоторых особенностях экспозиционной работы лауреата Государственной премии РФ Никитина Е.Д. / Е.П. Сабодина [и др.] // *Lingvo-Sciece*. – 2019. – №24. – С. 23–27.
11. Сабодина Е.П. Философские основания учения об экофункциях почв и этносферы и их сохранения / Е.П. Сабодина, Ю.С. Мельников. – М., 2019. – 306 с.
12. Сабодина Е.П. К вопросу о мировоззренческой функции естественнонаучного музея / Е.П. Сабодина [и др.] // *Миссия конфессий*. – 2020. – Том 9, №43, ч. 2. – С. 178–187.
13. Сабодина Е.П. Философские основания естественно-научного Музея землеведения МГУ им. М.В. Ломоносова – размышления в канун 75-летия победы СССР в Великой Отечественной войне / Е.П. Сабодина [и др.] // *Власть истории – история власти*. – 2020. – Том 6, №22. – С. 561–571.

ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-103648

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ В УЧЕНИЕ*Введение*

Проблема вовлеченности студентов высшей школы в учение начала разрабатывается в США с 70-х годов XX века в связи с изучением причин отчисления студентов из вузов. Именно низкий уровень студенческой вовлеченности в учение стали рассматривать в качестве одной из главных причин таких отчислений. Одним из первых исследователей, занявшихся проблемой вовлеченности студентов в учение, был американский исследователь А. Астин, написавший в 1984 г. статью на эту тему, которая затем была полностью перепечатана в 1999 г. [33]. В ней он сформулировал ряд основных положений, связанных с данной проблемой, и дал определение студенческой вовлеченности, означающей количество и качество физической и психологической энергии, направляемой студентом на приобретение академического опыта в учебном заведении [33, р. 518, 528]. Чтобы сделать новый теоретический конструкт более понятным, Астин приводит целый ряд слов и словосочетаний, которые помогают прояснить суть конструкта, такие как: проявлять энтузиазм («show enthusiasm for»), проявлять интерес («take an interest in»), участвовать, принять участие («participate in», «take part in»), привязаться («attach oneself to»), склоняться («incline toward») и др. Эти словосочетания позволяют Астину подчеркнуть главное – поведенческие аспекты вовлеченности (behavioral aspects), а не мысли или чувства студентов, хотя он не отрицает, что за поведенческими аспектами могут быть скрыты внутренние феномены (мотивация, ценности, забота и др.) [33, р. 519], поведенческим проявлением которых (behavioral manifestation) становится студенческая вовлеченность [33, р. 522]. Астин отмечал, что многие исследователи образования рассматривают студента как «черный ящик» («black box»), где на входе имеются разные педагогические и организационные воздействия на него, а на выходе – достижения студента, измеряемые разными способами. Студенческую вовлеченность он предлагает рассматривать как промежуточную переменную, промежуточный механизм (mediating mechanism), позволяющий объяснить перевод педагогических воздействий в академические достижения студента и его развитие [33, р. 519–520]. Основная проработка Астином этого нового для того времени конструкта привела к тому, что проблемой вовлеченности в учение заинтересовалось значительно число исследователей образования не только из университетов, но и из колледжей и школ.

Отметим, что Астин рассматривал вовлеченность под углом зрения образовательных результатов, поскольку именно они чаще всего являются причиной неуспеваемости студентов и отчислений из вузов, то есть он рассматривал, прежде всего, «академическую вовлеченность», хотя включал в студенческую вовлеченность и участие студентов в различных студенческих организациях, и взаимодействие другими студентами и сотрудниками факультетов [33, р. 519–520].

Поэтому в дальнейшем исследователи начали рассматривать студенческую вовлеченность более широко, включая в неё также и вовлеченность во внеаудиторные виды деятельности, и просто неформальное общение с коллегами по учебе и преподавателями, что не противоречило взглядам Астина, а детализировало и развивало их [35; 36]. Возможно, на это повлиял зародившийся и активно распространявшийся в то время в США подход, который ориентировал высшую школу на то, чтобы не ограничиваться формированием у студентов только академических достижений, а развивать у них компетенции, представляющие собой интеграцию различных качеств (коммуникативных, мотивационных и др.), которые могли бы сделать будущих выпускников конкурентоспособными на рынке труда [39]. При этом наряду со «студенческой вовлеченностью» стало уделяться внимание и «преподавательской вовлеченности», в значительной мере влияющей на вовлеченность студентов в учение [38, с. 119–120].

Следует указать, что изучение студенческой вовлеченности в США с самого начала отличается ориентированностью на практику. Рассматриваются вопросы, связанные с совершенствованием работы вузов, что позволяет уменьшить количество отчислений студентов, сделать студенческую жизнь более привлекательной, предпринимаются попытки сравнивать вузы с точки зрения решения ими различных организационных и педагогических задач, примером чему могут быть массовые опросы студентов в рамках американского проекта (High School Survey of Student Engagement – NSSSE) [19; 20; 21].

Н.Г. Малюшок, сделавшая обстоятельный анализ значительного числа зарубежных публикаций по проблеме студенческой вовлеченности, показала, что в нашей стране такие исследования фактически не проводились до начала 2010-х годов [21, с. 18–19]. При этом задолго до того, как отечественные авторы стали использовать конструкт «студенческая вовлеченность», психологические исследования в нашей стране осуществлялись (и продолжают осуществляться) в близком проблемном поле (проблемы успеваемости/неуспеваемости студентов, их адаптации к учебе в вузе, трудности, с которыми они сталкиваются, и др.).

В то же время за последнее десятилетие число отечественных исследований студенческой вовлеченности увеличилось. Вовлеченность в учение рассматривается в связи с внедрением новых форм организации учебного процесса [31], дистанционным обучением [9; 32], изучением академических девиаций в студенческой среде [8; 26; 27; 30]. Изучаются различные психологические аспекты студенческой вовлеченности [17; 23; 24; 28].

В большом цикле исследований, выполненном под руководством В.И. Моросановой преимущественно на школьниках, школьная вовлеченность, как и саморегуляция, рассматриваются в качестве психологических ресурсов академической успешности [22]. Отечественные и зарубежные эмпирические исследования подтверждают связь регуляторных особенностей со школьной вовлеченностью [22; 29; 42].

В исследовании И.Р. Абитова, П.Н. Устина, Л.В. Артищевой студенческая вовлеченность рассматривается как познавательное психическое состояние и анализируется связь между показателями этого состояния, измеренными с помощью объективных (видеофиксация поведения) на

экспериментальном занятии) и субъективных (многократное заполнение авторского экспресс-опросника в ходе занятия) методов [1, с. 220–224].

Исследователями предлагаются разные варианты выделения видов, типов, компонентов или составляющих вовлеченности студентов в учебу. При этом то, что одни авторы рассматривают как виды студенческой вовлеченности, другие характеризуют как её составляющие или компоненты. Можно указать такие составляющие или разновидности студенческой вовлеченности, как объективная и субъективная, академическая и социальная, физическая, поведенческая, мотивационно-поведенческая, эмоциональная, когнитивная, интеллектуальная, психологическая и др., выделяемые разными авторами в разных сочетаниях [1; 16; 21; 35; 36].

Н.В. Киселёва, рассматривая вовлеченность в непрерывное образование, говорит о пяти её компонентах, добавляя к ранее выделенным поведенческому, эмоциональному, когнитивному компонентам [35, с. 60] мотивационный и ценностный компоненты [16, с. 51–54].

Фредрикс и МакКолски, выделяя такие разновидности вовлеченности, как поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченность, пишут, что разные авторы понимают их по-разному. Так, поведенческая вовлеченность одними авторами может рассматриваться как участие обучающихся в академических, социальных и внеклассных мероприятиях, а другими авторами – как следование позитивным нормам, правилам, отсутствие деструктивного поведения в учебном заведении. Эмоциональная вовлеченность понимается либо как положительные (или отрицательные) реакции на педагогов, одноклассников и образовательное учреждение, либо как идентификация с образовательным учреждением, чувство принадлежности к нему и готовность качественно выполнять учебную работу. Когнитивная вовлеченность связывается с саморегуляцией, вдумчивостью, готовностью прикладывать усилия, а также с применением эффективных стратегий для освоения знаний и овладения умениями [36, с. 764].

В данном пилотном исследовании из выделенных ранее зарубежными и отечественными авторами видов студенческой вовлеченности и ее компонентов нами взята для эмпирического изучения академическая вовлеченность студентов вузов. При этом мы полагаем, что студенческая вовлеченность может рассматриваться не только как познавательное психическое состояние [1], но и как устойчивая индивидуальная особенность, черта студента, его склонность вовлекаться в разные виды и типы учения, что проявляется в реальном учебном процессе. Ситуация здесь аналогична той, о которой В.И. Моросанова пишет относительно психической саморегуляции, рассматривая её как «многоуровневую и динамическую систему процессов, состояний и свойств, являющуюся инструментом инициации и поддержания произвольной активности человека» [22, с. 8] (курсив наш. – Г.Г., О.Д.). Мы полагаем, что и студенческая вовлеченность представляет собой сложную систему процессов, состояний и свойств, и что её можно рассматривать как индивидуально-психологическое свойство студентов, как психическое состояние и как психический процесс. Академическая вовлеченность как устойчивая индивидуально-психологическая особенность студента может рассматриваться как интеграция его различных свойств и качеств, обеспечивающая эффективность учения, формально (к сожалению, не очень точно) отражающаяся на успеваемости студента.

Исходя из вышесказанного, в академической вовлеченности мы выделяем, прежде всего, две основные составляющие – результативную и процессуальную. Для характеристики результативной составляющей использована успеваемость студентов.

В структуре процессуальной составляющей студенческой вовлеченности можно выделить пять компонентов, отражающих устойчивые психологические особенности студентов, связанные с различными аспектами процесса учения. При их выделении мы опирались на учет пяти перечисленных Н.В. Киселевой компонентов вовлеченности [16]. Для каждого из компонентов нами был либо подобран уже существующий психодиагностический инструмент, либо разработан пилотный вариант инструмента. Для изучения психологических компонентов студенческой вовлеченности предполагалось оценивать «отношение к учению» (ценностный компонент), «мотивы учения» (мотивационный компонент), «эмоционально-личностное благополучие» студентов (эмоциональный компонент), «включенность в учебные занятия» (когнитивный компонент), «академические микродевиации» в процессе учения («поведенческий компонент»).

Что касается девиаций студенческого возраста, то обычно изучаются либо тяжелые девиации (наркомания, алкоголизм, агрессия и др.), либо девиации, связанные с нарушениями академических требований, позволяющие демонстрировать более высокие учебные показатели незаслуженно (списывание на экзаменах, скачивание работ из интернета и др.) [8; 26; 27; 30]. В данном исследовании нами дополнительно введена еще одна группа студенческих девиаций – «академические микродевиации». В неё входят такие особенности поведения студентов на аудиторных занятиях, которые создают лишь видимость их вовлеченности в учение, и к которым они нередко прибегают в ситуациях утомления, плохого самочувствия или при отсутствии интереса к изучаемому материалу.

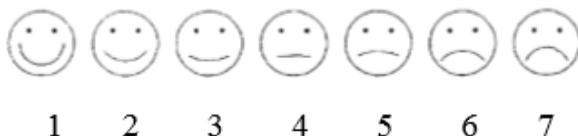
Цель исследования: выделить психологические компоненты вовлеченности студентов в учение, исследовать связи между ними и с успеваемостью как результативной составляющей вовлеченности.

Методы исследования.

Отметим, что все использованные инструменты относятся к категории субъективных методов и предполагают самооценку студентами своих индивидуальных особенностей, связанных с вовлеченностью в учение; то есть мы имеем дело с имплицитными представлениями студентов как о вовлеченности в учение и её компонентах, так и о выраженности этих особенностей у них самих. Более объективным параметром является успеваемость, но и здесь в условиях анонимного онлайн-опроса у нас есть только информация, полученная от самих студентов.

Отношение к учению. Ценностный компонент соотнесли с методикой «Смайлики» [4], направленной на измерение отношения студентов к учению в вузе как ценности. Методика включает 7 смайликов, которые выражают эмоциональное отношение к учению от самого наилучшего (балл 1) до самого наихудшего (балл 7).

Инструкция к методике: «Оцените, насколько Вам нравится учиться, отметив номер соответствующего «смайлика» от 1 до 7».



Мотивы учения. В отечественной психологии существуют различные подходы к систематизации и диагностике мотивов учения [2; 3; 7]. Нами для изучения мотивационного компонента вовлеченности была использована методика «Диагностика мотивации учения студентов» [2, с. 153–155]. Эта методика включает 34 вопроса, относящихся к разным видам мотивов. В ней 7 шкал, которые мы разделили на мотивы «деятельностного спектра» («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы», «мотивы творческой самореализации») и на мотивы «социального спектра» («мотивы престижа», «мотивы избегания», «социальные мотивы», «коммуникативные мотивы»), поскольку в нашем более раннем исследовании, выполненном на другой выборке студентов, было показано, что при факторном анализе (с вращением Varimax) шесть суммарных шкал распределяются по двум данным факторам, и только шкала «коммуникативные мотивы», тяготеющая к мотивам «социального спектра», оказалась представлена в обоих факторах, возможно, в силу того, что в двух из четырех пунктов-утверждений данной шкалы речь идет о роли знаний в общении [6, с. 127–128].

Эмоционально-личностное благополучие. Эмоциональный компонент вовлеченности в учение соотнесен с методикой «Самооценка эмоционально-личностного благополучия студентов (СЭЛБ-9)» [10, с. 72]. Данная экспресс-методика была разработана и апробирована в исследованиях, проведенных на разных группах, включая студентов вузов [11; 12; 13; 14]. В методике 9 моношквал, объединяемых в три суммарные шкалы. Шкала «эмоциональный компонент благополучия (А)» включает моношкалы «счастливый», «везучий», «оптимист». Шкала «личностный компонент благополучия (В)» включает моношкалы «успешный», «компетентный», «надежный». Шкала «компонент неблагополучия (С)» включает моношкалы «пессимист», «несчастливый», «завистливый». Кроме этого, вычисляется интегральный показатель – общий «индекс благополучия (А+В-С)». Выделение таких шкал согласуется с представлениями о двух разных видах внутреннего благополучия – субъективном и психологическом [37].

Включенность в учебные занятия. Когнитивный компонент соотнесен с авторской пилотной методикой «Включенность в учение», что подразумевает активную переработку студентами изучаемого материала на лекциях, на семинарских и практических занятиях.

Инструкция к методике: «Оцените в среднем (в %) степень вашей включенности в учебный процесс:

На лекциях: 1 балл=0–10%; 2 балла=11–20%; 3 балла=21–30%; 4 балла=31–40%; 5 баллов=41–50%; 6 баллов=51–60%; 7 баллов=61–70%; 8 баллов=71–80%; 9 баллов=81–90%; 10 баллов=91–100%.

На семинарских и практических занятиях: 1 балл=0–10%; 2 балла=11–20%; 3 балла=21–30%; 4 балла=31–40%; 5 баллов=41–50%; 6 баллов=51–60%; 7 баллов=61–70%; 8 баллов=71–80%; 9 баллов=81–90%; 10 баллов=91–100%».

Академические микродевиации. Поведенческий компонент студенческой вовлеченности соотнесен с авторской пилотной методикой «Академические микродевиации», включающей 15 видов поведенческих микродевиаций, выделенных на основе наблюдений за поведением студентов в аудитории и информации от самих студентов, к которым студенты прибегают на аудиторных занятиях в состоянии утомления, плохого самочувствия или когда содержание курса не представляет для них интереса. Эти 15 микродевиаций разделены нами на шесть категорий (в скобках в конце пункта-утверждения указан его номер в предъявляемом студентам списке):

I. *Относительно продуктивные микродевиации:* 1) Периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты (9); 2) Усилюем воли заставляю себя участвовать в занятии (5). II. *Условно продуктивные микродевиации:* 1) Делаю домашние задания по другим предметам (13); 2) Подрабатываю в удаленном режиме (11); 3) Читаю книги (12). III. *Коммуникативные микродевиации:* 1) Негромко беседую с однокурсниками (2); 2) Веду переписку в социальных сетях (6). IV. *Информационные микродевиации:* 1) Просматриваю ленту в Инстаграм (1); 2) Читаю новости в интернете (10). V. *Досуговые микродевиации:* 1) Рисую рисунки (3); 2) Смотрю фильмы/сериалы (7); 3. Слушаю музыку (14); 4. Играю в онлайн игры (15). VI. *Физиологические микродевиации:* 1) Кушаю на последней парте (4); 2. Сплю на парте (8).

Инструкция к методике: «Проранжировать данные 15 видов поведения с точки зрения частоты их использования Вами на занятиях (1 – наиболее часто используемый вид поведения; 15 – наиболее редко используемый вид поведения)».

Успеваемость студентов. Для оценки результативной составляющей студенческой вовлеченности в учение в вузе была использована информация об успеваемости студентов.

Инструкция к методике: «Выберите, какие у Вас были отметки за прошлые семестры обучения: 3; 3–4; 4; 3–4–5; 4–5; 5. Для статистической обработки (корреляционного анализа) мы каждой отметке присвоили баллы: 1 балл=3; 2 балла=3–4; 3 балла=4; 4 балла=3–4–5; 5 баллов=4–5; 6 баллов=5».

Курс обучения. Для анализа особенностей студенческой вовлеченности у студентов разных курсов им предлагалось указать курс, на котором они обучаются в настоящее время.

Выборка. В исследовании, проведенном методом онлайн-опроса в Google-форме, приняли участие 83 студента вузов в возрасте 16–26 лет ($M=20,18$; $M_0=21$).

Обработка. Для статистической обработки результатов использовался корреляционный анализ (по Спирмену). В связи с тем, что в методиках «Смайлики» и «Академические микродевиации» максимальная выраженность признаков обозначается баллом 1, знаки их коэффициентов корреляции с параметрами других методик, где балл 1 обозначает минимальную выраженность признаков, при интерпретации результатов меняются на противоположные. Для всех результатов используется следующая градация достоверных корреляционных связей: сильная связь ($>0,7$), связь средней силы (0,51–0,7), умеренная по силе связь (0,31–0,5), слабая связь 0,2–0,3), очень слабая связь ($<0,2$).

*Результаты исследования**1. Корреляционные связи между психологическими компонентами вовлеченности студентов в учение*

Были проанализированы корреляционные связи (по Спирмену) между психологическими показателями вовлеченности студентов в учение.

Показатель «отношение к учению» достоверно отрицательно коррелирует с «вовлеченностью в учение на лекциях» ($r=-0,312, p\leq 0,01$) и с «вовлеченностью в учение на семинарских и практических занятиях» ($r=-0,457, p\leq 0,001$). Поскольку способы оценки в баллах отношения к учению и включенности в учение обратные, то отрицательные корреляции говорят о положительной связи отношения к учению и включенности в учение, более выраженной для включенности в учение на семинарских и практических занятиях.

В таблице 1 представлены корреляции «отношения к учению» и «вовлеченности в учение» с «мотивами учения» и «эмоционально-личностным благополучием» студентов.

Таблица 1
Корреляции (по Спирмену) отношения к учению и включенности в учение с мотивами учения и эмоционально-личностным благополучием студентов ($n=83$)

Шкалы	Отношение к учению	Включенность в учение	
		Лекции	Семинары
<i>Мотивы учения</i>	1	2	3
Коммуникативные мотивы	-0,247**	0,314***	0,122
Мотивы избегания	0,190*	0,106	-0,052
Мотивы престижа	-0,143	0,313***	0,129
Профессиональные мотивы	-0,474****	0,415****	0,489****
Мотивы творческой самореализации	-0,283**	0,174	0,162
Учебно-познавательные мотивы	-0,412****	0,532****	0,357***
Социальные мотивы	-0,199*	0,438****	0,258**
<i>СЭЛБ-9</i>	1	2	3
Эмоциональный компонент (А)	-0,232**	0,273**	0,078
Личностный компонент (В)	-0,254**	0,404****	0,228**
Компонент неблагополучия (С)	0,200*	-0,220**	-0,145
Индекс А+В-С	-0,297***	0,330***	0,154

Примечания:

1. **** $r=0,361$, при $p\leq 0,001$; *** $r=0,286$ при $p\leq 0,01$; ** $r=0,219$ при $p\leq 0,05$; * $r=0,185$ при $p\leq 0,1$.

2. Курсивом выделены коэффициенты корреляции, знаки которых при описании связей меняются на противоположные.

Таблица 1 показывает, что из 7 связей между «отношением к учению» и «мотивами учения» 6 связей достоверны.

Более тесными, достоверными и положительными являются связи отношения к учению с тремя мотивами учения «деятельностного спектра», а

именно с «профессиональными мотивами», «учебно-познавательными мотивами» (все при $p \leq 0,001$) и «мотивами творческой самореализации» ($p \leq 0,05$).

Связи отношения к учению с четырьмя мотивами учения «социального спектра» явно слабее, причем 1 из связей (с «мотивами престижа») недостоверная. 2 связи у отношения к учению положительные (с «коммуникативными мотивами» ($p \leq 0,05$), с «социальными мотивами» ($p \leq 0,1$)). Связь с «мотивами избегания» отрицательная ($p \leq 0,1$).

Таким образом, отношение к учению наиболее тесно коррелирует с мотивами «деятельностного спектра», особенно с «профессиональными мотивами» учения.

«Отношение к учению» показало достоверные положительные связи с «эмоциональным компонентом благополучия (А)» ($p \leq 0,05$), с «личностным компонентом благополучия (В)» ($p \leq 0,05$) и с общим «индексом благополучия А+В-С» ($p \leq 0,01$). Напротив, получены отрицательные связи «отношения к учению» с «компонентом неблагополучия (С)» ($p \leq 0,1$).

Следовательно, с учетом смены знака связи студенты с более позитивным отношением к учению в вузе характеризуются и более выраженным эмоционально-личностным благополучием по всем четырем параметрам методики СЭЛБ-9.

Для связей «включенности в учение» с «мотивами учения» и «эмоционально-личностным благополучием» знаки коэффициентов корреляции, представленные в таблице 1, не меняются.

Из таблицы 1 следует, что «включенность в учение» как на лекциях, так и на семинарско-практических занятиях достоверно положительно коррелирует с двумя видами мотивов «деятельностного спектра» (с «учебно-познавательными мотивами» при $p \leq 0,001$ и $p \leq 0,01$, соответственно) и «профессиональными мотивами» (в обоих случаях при $p \leq 0,001$), а также с одним видом мотивов «социального спектра» (с «социальными мотивами» (при $p \leq 0,001$ и $p \leq 0,05$, соответственно)). Кроме этого, «включенность в учение» на лекциях достоверно положительно коррелирует с «коммуникативными мотивам» ($p \leq 0,01$) и «мотивами престижа» ($p \leq 0,01$). Таким образом, более тесно с включенностью в учение и на лекциях, и на семинарско-практических занятиях связаны мотивы учения «деятельностного спектра», в то время как мотивы «социального спектра» теснее связаны с «включенностью в учение» на лекциях, чем на семинарских и практических занятиях.

Что касается связи «включенности в учение» с «эмоционально-личностным благополучием» студентов, то здесь тоже отмечено больше достоверных связей для включенности в учение на лекциях (4 связи), чем на семинарско-практических занятиях (1 связь). Включенность в учение на лекциях наиболее тесно связана положительной связью с «личностным компонентом благополучия (В)» ($p \leq 0,001$), а кроме этого отмечены положительные связи с общим «индексом благополучия А+В-С» ($p \leq 0,01$) и «эмоциональным компонентом благополучия (А)» ($p \leq 0,05$). Включенность в учение на семинарско-практических занятиях достоверно коррелирует только с «личностным компонентом благополучия (В)» ($p \leq 0,05$).

Можно предположить, что в эмоционально-личностном плане студенты чувствуют себя более благополучно на лекциях, где не требуется «здесь и теперь» демонстрировать свои знания и компетенции перед преподавателем и сокурсниками, чем на семинарских и практических занятиях.

Поскольку в таблице 1 не представлены связи между «мотивами учения» и «эмоционально-личностным благополучием» студентов, то соответствующие достоверные корреляции отражены в таблице 2.

Таблица 2

Достоверные корреляции (по Спирмену) между мотивами учения и показателями самооценки эмоционально-личностного благополучия студентов ($n=83$)

<i>Шкалы</i>	
<i>Мотивы учения</i>	<i>Самооценка эмоционально-личностного благополучия</i>
Профессиональные мотивы	Личностный компонент благополучия (В) ($r=0,332^{***}$). Индекс А+В-С ($r=0,304^{***}$). Эмоциональный компонент благополучия (А) ($r=0,277^{**}$)
Учебно-познавательные мотивы	Личностный компонент благополучия (В) ($r=0,309^{***}$). Индекс А+В-С ($r=0,225^{**}$). Эмоциональный компонент благополучия (А) ($r=0,209^{*}$)
Коммуникативные мотивы	Личностный компонент благополучия (В) ($r=0,292^{***}$). Индекс А+В-С ($r=0,268^{**}$). Эмоциональный компонент благополучия (А) ($r=0,251^{**}$)
Мотивы избегания	Компонент неблагополучия (С) ($r=0,322^{***}$)
Мотивы престижа	Компонент неблагополучия (С) ($r=0,196^{*}$)

Примечание:

*** $r=0,361$, при $p \leq 0,001$; ** $r=0,286$ при $p \leq 0,01$; * $r=0,219$ при $p \leq 0,05$; * $r=0,185$ при $p \leq 0,1$.

Как показывает таблица 2, из 7 видов мотивов у 5 есть достоверные корреляции с показателями самооценки эмоционально-личностного благополучия. Все достоверные корреляции положительные, знаки коэффициентов корреляции соответствуют табличным и не меняются. Между указанными параметрами нет достоверных корреляций только у «мотивов творческой самореализации» (мотивы «деятельностного спектра») и у «социальных мотивов» (мотивы «социального спектра»).

«Профессиональные мотивы», «учебно-познавательные мотивы», относящиеся к мотивам «деятельностного спектра», и «коммуникативные мотивы», относящиеся к мотивам «социального спектра», связаны с позитивными шкалами «личностный компонент благополучия (В)», «эмоциональный компонент благополучия (А)» и с общим «индексом А+В-С» методики СЭЛБ-9. При этом более тесные достоверные при $p \leq 0,01$ связи у «профессиональных мотивов», «учебно-познавательных мотивов» и «коммуникативных мотивов» отмечены с «личностным компонентом благополучия (В)», включающим моношкалы «успешный», «компетентный», «надежный». С «эмоциональным компонентом благополучия (А)», включающим моношкалы «счастливый», «везучий», «оптимист», достоверные коэффициенты корреляции несколько ниже (для «профессиональных мотивов» и «коммуникативных мотивов» $p \leq 0,05$, для «учебно-познавательных мотивов» $p \leq 0,1$). У общего «индекса благополучия А+В-С»

связи с «профессиональными мотивами» достоверны при $p \leq 0,01$, а связи с «коммуникативными мотивами» и «учебно-познавательными мотивами» достоверны при $p \leq 0,05$.

Представляет интерес, что такие мотивы учения, как «мотивы избегания» (неудач) и «мотивы престижа» не показали достоверных связей с позитивными шкалами А и В и «индексом благополучия А+В-С» методики СЭЛБ-9, но оказались достоверно положительно связаны с «компонентом неблагополучия (С)» (при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,1$, соответственно).

В следующей таблице 3 представлены корреляции «академических микродевиаций» с такими психологическими показателями вовлеченности в учение как «отношение к учению», «включенность в учение», «мотивы учения» и «эмоционально-личностное благополучие».

Прежде всего отметим, что в таблице 3 знаки коэффициентов корреляции между «академическими микродевиациями» и «отношением к учению» при описании остаются теми же, а для остальных трех методик меняются на противоположные.

Как видно из таблицы 3, наиболее тесные положительные связи самооценка «включенности в учение» как на лекциях, так и на семинарских и практических занятиях показала с академическими микродевиациями «периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты» ($p \leq 0,001$ и $p \leq 0,05$, соответственно) и «усилием воли заставляю себя участвовать в занятии» ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,1$, соответственно). Микродевиация «подрабатываю в удаленном режиме» характерна для студентов с высокими показателями «включенности в учение» на семинарских и практических занятиях ($p \leq 0,05$) и для тех, у кого высокие показатели по параметру «отношение к учению» ($p \leq 0,05$).

Таблица 3

Корреляции (по Спирмену) академических микродевиаций с другими показателями вовлеченности в учение (n=83)

Шкалы		Академические микродевиации
Отношение к учению		Подрабатываю в удаленном режиме ($r=0,233^{**}$). Негромко беседую с однокурсниками ($r=-0,220^{**}$).
1	2	3
Включенность в учение	Лекции	Периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты ($r=-0,385^{****}$). Усилием воли заставляю себя участвовать в занятии ($r=-0,343^{***}$). Веду переписку в социальных сетях ($r=0,290^{***}$). Негромко беседую с однокурсниками ($r=0,186^*$).
	Семинарские и практические занятия	Периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты ($r=-0,262^{**}$). Усилием воли заставляю себя участвовать в занятии ($r=-0,248^*$). Подрабатываю в удаленном режиме ($r=-0,228^{**}$). Читаю книги ($r=-0,222^{**}$). Делаю домашние задания по другим предметам ($r=-0,210^*$).

1	2	3
Мотивы учения	ПМ	Периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты ($r=-0,242^{**}$). Негромко беседую с однокурсниками ($r=0,219^{**}$).
	УП	Веду переписку в социальных сетях ($r=0,255^{**}$). Периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты ($r=-0,187^*$).
	МТ	Делаю домашние задания по другим предметам ($r=-0,316^{***}$).
	МИ	Читаю новости в интернете ($r=-0,211^*$).
	МП	Веду переписку в социальных сетях ($r=0,196^*$).
СЭЛЬ-9	Личност. комп. (В)	Просматриваю ленту в Инстаграм ($r=-0,262^{**}$). Рисую рисунки ($r=0,217^*$). Веду переписку в социальных сетях ($r=0,185^*$).
	А+В-С	Просматриваю ленту в Инстаграм ($r=-0,203^*$). Рисую рисунки ($r=0,189^*$).

Примечания: 1. КМ («коммуникативные мотивы»), МИ («мотивы избегания»), МП («мотивы престижа»), ПМ («профессиональные мотивы»), МТ («мотивы творческой самореализации»), УП («учебно-познавательные мотивы»), СМ («социальные мотивы»).

2. **** $r=0,361$ при $p \leq 0,001$; *** $r=0,286$ при $p \leq 0,01$; ** $r=0,219$ при $p \leq 0,05$; * $r=0,185$ при $p \leq 0,1$.

3. Курсивом выделены коэффициенты корреляции, знаки которых при описании связей меняются на противоположные.

Таблица 3 показывает, что для трех видов мотивов учения «деятельностного спектра» получены достоверные положительные корреляции с академическими микродевиациями. Так, у «профессиональных мотивов» и «учебно-познавательных мотивов» это достоверные положительные корреляции с микродевиацией «периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты» ($p \leq 0,05$ и $p \leq 0,1$, соответственно), а для «мотивов творческой самореализации» это достоверная положительная корреляция с микродевиацией «делаю домашние задания по другим предметам» ($p \leq 0,01$).

Микродевиация «негромко беседую с однокурсниками» достоверно отрицательно связана с «отношением к учению» ($p \leq 0,05$), с «включенностью в учение на лекциях» ($p \leq 0,1$) и с «профессиональными мотивами» учения ($p \leq 0,05$). Микродевиация «веду переписку в социальных сетях» достоверно отрицательно связана с «включенностью в учение на лекциях» ($p \leq 0,01$), с «учебно-познавательными мотивами» ($p \leq 0,05$) и «мотивами престижа» ($p \leq 0,1$), а также с «личностным компонентом благополучия (В)» ($p \leq 0,1$).

Микродевиация «читаю новости в интернете» отмечается у студентов с высокими показателями по «мотивам избегания» ($p \leq 0,1$), а микродевиация «просматриваю ленту в Инстаграм» отмечена у студентов с высокими показателями по «личностному компоненту благополучия (В)» ($p \leq 0,05$) и по «индексу благополучия А+В-С» ($p \leq 0,1$). Микродевиация «рисую рисунки» достоверно отрицательно связана с «личностным компонентом благополучия (В)» ($p \leq 0,1$) и «индексом благополучия А+В-С» ($p \leq 0,1$).

На основании приведенных выше корреляций можно сказать, что для таких показателей академической вовлеченности студентов в учение в вузе, как «отношение к учению», «вовлеченность в учение» на лекциях и семинарских занятиях, «мотивы учения» и «самооценка эмоционально-личностного благополучия» имеются, с одной стороны, академические микродевиации, с которыми эти показатели связаны достоверной положительной связью, то есть студенты часто прибегают к этим микродевиациям в своей аудиторной учебной работе; с другой стороны, для тех же показателей академической вовлеченности студентов в учение выявлены и те микродевиации, с которыми эти показатели вовлеченности связаны достоверной отрицательной связью, то есть студенты, демонстрирующие высокие уровни по данным показателям вовлеченности, редко используют такие академические микродевиации в аудиторной учебной работе.

Если соотнести с показателями вовлеченности в учение не отдельные микродевиации, а группы академических микродевиаций (МД), то получится следующая картина (цифры в скобках означают количество микродевиаций из соответствующих групп, с которыми у конкретного показателя вовлеченности в учение есть достоверные корреляции; плюсы или минусы означают знаки корреляций):

I. *Относительно продуктивные МД*: Включенность в учение на лекциях (2+). Включенность в учение на семинарах и практических занятиях (2+). Профессиональные мотивы (1+). Учебно-познавательные мотивы (1+). II. *Условно продуктивные МД*: Включенность в учение на семинарах и практических занятиях (3+). Отношение к учению (1+). Мотивы творческой самореализации (1+). III. *Информационные МД*: Мотивы избегания (1+). Личностный компонент благополучия (В) (1+). Индекс благополучия А+В-С (1+). IV. *Коммуникативные МД*: Включенность в учение на лекциях (2-). Отношение к учению (1-). Профессиональные мотивы (1-). Учебно-познавательные мотивы (1-). Мотивы престижа (1-). Личностный компонент благополучия (В) (1-). V. *Досуговые МД*: Личностный компонент благополучия (В) (1-). Индекс благополучия А+В-С (1-). VI. *Физиологические МД*: Достоверных корреляций нет.

Как можно видеть, академические микродевиации из групп «Относительно продуктивные микродевиации», «Условно продуктивные микродевиации» и «Информационные микродевиации» положительно связаны с конкретными показателями вовлеченности студентов в учение. Напротив, микродевиации из групп «Коммуникативные микродевиации» и «Досуговые микродевиации» связаны с показателями вовлеченности в учение отрицательно. Следовательно, чем больше студенты вовлечены в учение, тем в большей степени они склонны признавать за собой использование «Относительно продуктивных» и «Условно продуктивных» академических микродевиаций, а также «Информационных» микродевиаций, но отказываются признавать у себя «Коммуникативные» и «Досуговые» микродевиации, отрицательные связи с которыми могут быть обусловлены тем, что в предложенных для оценивания микродевиациях явно просматривается аспект социальной желательности, связанный с тем, какие виды поведения студентов в аудитории считаются допустимыми, и какие считаются недопустимыми. Этот аспект социальной желательности может проявляться даже в условиях полной анонимности ответов при проведении опроса в онлайн-режиме. Как можно видеть, «Коммуникативные» и

«Досуговые» микродевиации на учебных занятиях рассматриваются вовлеченными в учение студентами как социально не одобряемые. Достоверные отрицательные корреляции означают не только то, что в выборке есть респонденты с высокими показателями по одному из параметров и низкими показателями по другому параметру, но и то, что в выборке присутствуют респонденты с обратным соотношением показателей по этим параметрам. Поэтому можно предположить, что действие фактора социальной желательности в анализируемых данных тем самым сглаживается.

Остановимся теперь на тех микродевиациях, по которым не получено достоверных корреляций с показателями «отношение к учению», «вовлеченность в учение» на лекциях и семинарско-практических занятиях, «мотивы учения» и «самооценка эмоционально-личностного благополучия».

Так, не получено достоверных корреляций для вышеназванных показателей вовлеченности в учение с микродевиациями «смотрю фильмы/сериалы», «слушаю музыку», «играю в онлайн игры», входящими в группу «Досуговые микродевиации», а также с микродевиациями «кушаю на последней парте», «сплю на парте» из группы «Физиологических микродевиаций», связанных с удовлетворением естественных потребностей.

Что касается еды и сна на аудиторных занятиях, то отсутствие корреляций, возможно, связано с тем, что такая активность может иметь сугубо индивидуальный и вынужденный характер (не успели поесть в перерыве, не выспались ночью), к которой прибегают только при необходимости и довольно быстро её завершают.

Отсутствие корреляций с другими показателями вовлеченности у микродевиаций «смотрю фильмы/сериалы», «слушаю музыку», «играю в онлайн игры», возможно, обусловлено тем, что данные виды деятельности требуют довольно значительного и длительного в них погружения, что практически полностью выключило бы студента из учебной работы.

Для сравнения укажем, что микродевиация «рисую рисунки», также входящая в группу «Досуговых микродевиаций», показала, как уже отмечалось, достоверные отрицательные связи с «личностным компонентом благополучия (В)» и «индексом благополучия А+В-С». Отметим, что рисование рисунков на занятиях чаще всего представляет собой чисто механическое рисование геометрических фигур, орнаментов, стереотипное изображение лиц, и довольно редко у наиболее одаренных к изобразительной деятельности студентов приобретает форму рисования, например, однокурсников или преподавателей. Таким образом, у студентов с более высокими баллами по шкале «личностный компонент благополучия (В)» и «индексу А+В-С» методики СЭЛБ-9 такая микродевиация как «рисование рисунков» встречается относительно редко.

2. Корреляционные связи успеваемости студентов с психологическими компонентами вовлеченности в учение

Связи психологических компонентов процессуальной составляющей вовлеченности студентов в учение в вузе с результативным показателем, в данном случае, с успеваемостью, представлены в таблице 4. При всех недостатках численной, фактически четырехбалльной системы отметок, широко используемой в отечественных вузах для оценки знаний, умений, компетенций студентов, на практике результаты учения в вузе без этих отметок оценить затруднительно.

Корреляции (по Спирмену) успеваемости студентов с другими показателями вовлеченности в учение (n=83)

<i>Шкалы</i>	<i>Успеваемость</i>
<i>Отношение к учению</i>	-0,301***
<i>Включенность в учение</i>	<i>Успеваемость</i>
На семинарских и практических занятиях	0,425****
<i>Мотивы учения</i>	<i>Успеваемость</i>
Мотивы престижа	0,262**
Профессиональные мотивы	0,449****
Учебно-познавательные мотивы	0,438****
<i>Академические микродевиации</i>	<i>Успеваемость</i>
Читаю книги	-0,264**
Делаю домашние задания по другим предметам	-0,232**
Веду переписку в социальных сетях	0,188*
Подрабатываю в удаленном режиме	-0,186*

Примечание:

1. **** $r=0,361$, при $p \leq 0,001$; *** $r=0,286$ при $p \leq 0,01$; ** $r=0,219$ при $p \leq 0,05$; * $r=0,185$ при $p \leq 0,1$.

2. Курсивом выделены коэффициенты корреляции, знаки которых при описании связей меняются на противоположные.

Как видно из таблицы 4, корреляционная связь успеваемости студентов с их «отношением к учению» положительная ($p \leq 0,01$), то есть, как и можно было бы предположить, чем лучше отношение студентов к учению, тем выше их успеваемость.

Корреляционная связь между успеваемостью и включенностью студентов в семинарско-практические занятия положительная ($p \leq 0,001$), то есть, чем выше студенты оценивают свою включенность в работу на семинарских и практических занятиях, тем выше их успеваемость. При этом оценки включенности в работу на лекциях не показали достоверных связей с успеваемостью, а обнаружили лишь тенденцию к положительной связи ($r=0,177$), не достигшую, однако, уровня достоверности $p \leq 0,1$. Можно предположить, что степень включенности в семинарские и практические занятия более прогностична в отношении успеваемости студентов, чем их включенность в лекционные занятия.

Интересно отметить, что связи с успеваемостью у включенности студентов в учение на лекционных и семинарско-практических занятиях противоположны связям с показателями эмоционально-личностного благополучия. Так, у показателя включенности студентов в лекционные занятия 4 достоверные связи с показателями эмоционально-личностного благополучия, тогда как у показателя включенности в семинарско-практические занятия достоверная связь всего 1 (см. таблицу 1). Таким образом, включенность в работу на семинарах и практических занятиях, являясь для студентов более трудозатратной (необходимость подготовиться к занятиям, принять участие в обсуждении, получить оценку своего ответа не только от преподавателя, но и от сокурсников и т. д.), находится в более

тесной связи с их успеваемостью, чем с эмоционально-личностным благополучием. Напротив, включенность в лекционные занятия, обычно не требующие активного проявления своих знаний и компетенций, но позволяющие при этом узнать что-то новое и интересное, более тесно связана с эмоционально-личностным благополучием студентов и не связана достоверно с их успеваемостью.

Между успеваемостью студентов и мотивами учения получено три достоверные положительные корреляции. Две корреляции с «профессиональными мотивами» и с «учебно-познавательными мотивами», достоверные при $p \leq 0,001$. Кроме того, получена достоверная при $p \leq 0,05$ положительная связь успеваемости с «мотивами престижа». Как можно видеть, более тесными являются связи успеваемости с двумя из трех мотивов учения «деятельностного спектра», куда относятся «профессиональные» и «учебно-познавательные» мотивы. Из четырех мотивов учения «социального спектра» достоверные, но на более низком уровне, связи с успеваемостью есть только у одного вида мотивов учения – «мотивов престижа».

Получены также 4 корреляции между успеваемостью студентов и их академическими микродевиациями (с учетом смены знака коэффициентов корреляции на противоположный). Среди них две положительные корреляции с успеваемостью у микродевиаций «читаю книги» ($p \leq 0,05$) и «делаю домашние задания по другим предметам» ($p \leq 0,05$). Кроме того, получено ещё две достоверные при $p \leq 0,1$ связи: положительная связь с успеваемостью у микродевиации «подрабатываю в удаленном режиме» и отрицательная связь с успеваемостью у микродевиации «веду переписку в социальных сетях». Таким образом, студенты с более высокой успеваемостью на аудиторных занятиях чаще «читают книги», «делают домашние задания по другим предметам», «подрабатывают в удаленном режиме», то есть используют «Условно продуктивные микродевиации», но реже «ведут переписку в социальных сетях» («Коммуникативные микродевиации»), чем студенты с низкой успеваемостью.

При этом достоверные связи непосредственно между успеваемостью и показателями эмоционально-личностного благополучия студентов отсутствуют, но можно говорить о связях опосредованных через другие показатели вовлеченности (см. таблицы 1–4), такие как «отношение к учению», «включенность в учение на семинарско-практических занятиях», «учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы», «мотивы престижа», а также через микродевиацию «веду переписку в социальных сетях».

Были рассмотрены также связи показателей вовлеченности студентов в учение с курсом, на котором они обучаются. Среди мотивов учения получены достоверные отрицательные корреляции с курсом обучения для «учебно-познавательных мотивов» ($r = -0,254$, $p \leq 0,05$) и «мотивов престижа» ($r = -0,237$, $p \leq 0,05$), то есть, чем старше становятся студенты, тем меньше их учение мотивируется «учебно-познавательными мотивами» и «мотивами престижа».

Получено также три достоверные корреляции с «академическими микродевиациями». Курс обучения коррелирует с «Информационными микродевиациями» («просматриваю ленту в Инстаграм» ($r = -0,325$, $p \leq 0,01$)), «Коммуникативными микродевиациями» («веду переписку в социальных сетях» ($r = -0,242$, $p \leq 0,05$)), «Досуговыми микродевиациями» («слушаю

музыку» (0,247, $p \leq 0,05$). С учетом смены знаков коэффициентов корреляции это означает, что чем старше становятся студенты, тем чаще они на аудиторных занятиях «просматривают ленту в Инстаграм» или «ведут переписку в социальных сетях» и тем реже на занятиях «слушают музыку».

Не получено достоверных корреляционных связей непосредственно между курсом обучения и «успеваемостью» студентов, «отношением к учению», «включенностью в учение» на лекциях и на семинарско-практических занятиях, а также нет достоверных связей между курсом обучения и «самооценкой эмоционально-личностного благополучия» студентов, хотя опосредованные связи через другие показатели вовлеченности имеют место.

Обсуждение результатов

Для начала обратимся вновь к идеям А. Астина [33], который отмечал, что многие исследователи образования рассматривают студента как «черный ящик» («black box»), где на «входе» имеются различные педагогические и организационные воздействия на него, а на «выходе» – достижения студента, измеряемые разными способами. Студенческую вовлеченность он предложил рассматривать как промежуточную переменную, промежуточный механизм (mediating mechanism), позволяющий объяснить перевод педагогических воздействий в академические достижения студента и его развитие [33, p. 519–520]. В то же время он призывал изучать поведение студентов, а не их мысли и чувства, то есть он не пытался исследовать психологическую структуру этого «промежуточного механизма», а ориентировался на изучение тех поведенческих реакций студентов, которые приводят к определенным достижениям. Фактически Астин предложил «выход» из «черного ящика» рассматривать как более сложно организованный, чем это предполагалось ранее, включающий не только результирующие академические достижения студентов, но и те поведенческие реакции, которые к этим достижениям приводят. Вопрос же о том, какие психологические феномены стоят за поведенческими реакциями студентов, вовлеченных/невовлеченных в учение, в явном виде не поднимался. В результате студенческая вовлеченность стала изучаться, прежде всего, в социологии образования и педагогике.

Попытка охарактеризовать психологическую структуру студенческой вовлеченности была предпринята В. Шауфели, предложившим для её изучения использовать понятия «энергия» (vigor), «самоотдача» (dedication) и «погруженность» (absorption) в учение. Позднее на основе сходства предлагаемых им студентам вопросов с вопросами других авторов он соотнес эти понятия с «физической вовлеченностью», «эмоциональной вовлеченностью» и «когнитивной вовлеченностью», соответственно [40].

Обсуждая результаты, прежде всего, следует подчеркнуть, что в качестве двух важнейших аспектов любого процесса учения рассматриваются обычно успеваемость и ощущение студентами внутреннего благополучия [7; 22; 43; 45]. Поэтому особое внимание уделяется вопросам реализации позитивного образования (positive education), опирающегося на положительные эмоции (positive emotions), позитивную вовлеченность (positive engagement), позитивные отношения (positive relationships), позитивную цель (смысл) (positive purpose (meaning)), позитивные достижения (positive accomplishment) и позитивное здоровье (positive health), а также акцентирующего внимание на сильных сторонах характера обучающегося [34; 41; 44].

Студенческая вовлеченность в учение рассматривается нами, с психологической точки зрения, как интеграция различных психологических особенностей студентов, проявляющаяся в их поведении в учебном процессе и обеспечивающая академическую успешность и благополучие в период обучения в вузе. Эта интеграция может включать в себя множество психологических особенностей, способствующих эффективному обучению в вузе, как общих для большинства студентов, так и уникальных, встречающихся только у отдельных студентов. Охватить в эмпирическом исследовании всё многообразие психологических особенностей, интеграция которых благоприятствует студенческой вовлеченности в учение, вряд ли возможно. Поэтому в данном исследовании в качестве таких особенностей были взяты отношение студентов к учению в вузе, мотивы учения, эмоционально-личностное благополучие, включенность в учение на аудиторных занятиях и академические микродевиации в учебном процессе. Следует отметить, что с помощью использованных нами инструментов мы фактически оценивали имплицитные представления студентов об этих связанных с учением индивидуальных особенностях и их имплицитные представления о том, как эти особенности выражены лично у них. Более объективным параметром является успеваемость, но и здесь в условиях анонимного онлайн-опроса у нас есть только информация, предоставленная самими студентами.

Полученные в проведенном исследовании достоверные корреляции показали, что для студентов с более высокой успеваемостью характерна большая выраженность таких мотивов учения, как учебно-познавательные мотивы и профессиональные мотивы (мотивы деятельности спектра), а также мотивы престижа (мотивы социального спектра).

Особо отметим, что «мотивы учения», включенные в качестве компонентов в психологическую структуру студенческой вовлеченности, мы рассматриваем с позиции теории деятельности А.Н. Леонтьева [18]. Это означает, что далеко не всё, что обычно называют «мотивами учения», является именно мотивами учения, а не мотивами разнообразных видов «включающей деятельности», внутри которых учение реализуется, но не как особая деятельность учения, а как целенаправленные действия учения, не имеющие собственного учебного мотива, или даже как неосознаваемые операции учения [5; 15; 25]. Поэтому употребляя словосочетание «мотивы учения», мы подразумеваем, что это мотивы некоторых включающих действия учения видов деятельности, связанных с учением опосредованно. Целенаправленные действия учения имеют для студентов смысл в силу их связи с включающей деятельностью и её мотивом. Когда студенты оценивают свои «мотивы учения», они дают нам информацию о том, какие именно виды деятельности, с их точки зрения, более эффективны лично для них в качестве включающих деятельностей по отношению к действиям учения.

Можно предположить, что даже стремление человека в процессе учения к саморазвитию или самосовершенствованию часто при более детальном анализе оказывается связанным с чем-то более важным для него, ради чего оно и осуществляется. Это может быть удовольствие от познания нового, достижение позитивно оцениваемого другими результата, переживание чувства значимости и компетентности, поддержание высокой самооценки, получение хороших отметок, поступление в вуз, победа в

соревновании и др. То, что обычно называют полимотивированностью учебной деятельности, означает, по сути, полидеятельностный характер действий учения, то есть возможность осуществления действий учения внутри целого спектра различных видов деятельности. При этом для каждого студента характерен свой «мотивационный профиль», то есть «профиль включающих видов деятельности», внутри которых он может осуществлять целенаправленные действия учения (естественно, с разной результативностью).

Сопоставим сказанное тем, что В.И. Моросанова пишет о таком важном условии, как «формирование эффективного регуляторного стиля», который становится «специальным учебным регуляторным ресурсом», вносящим «значимый вклад в академическую успешность» [22, с. 15]. Она отмечает, что с помощью осознанной саморегуляции осуществляется координация систем «регуляторных компетенций человека, позволяющих осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением в разных сферах жизнедеятельности человека», а также «влияет на формирование позитивного отношения к учению» [22, с. 17–18].

Если исходить из представлений о связи «включающей деятельности» и целенаправленных «действий учения», то можно предположить, что «регуляторные компетенции» как раз и являются психологическим механизмом такой связи. Они позволяют на основе актуализированного мотива и соответствующей ему включающей деятельности осуществить учебное действие, связанное с принятием учебной задачи и постановкой учебной цели, а также регулированием процесса достижения данной учебной цели. Такая опосредующая функция «регуляторных компетенций» относительно связи «включающей деятельности» и «действий учения» так же может быть подтверждена исследованиями В.И. Моросановой, которая пишет, что «регуляторные особенности вносят больший вклад в академическую успешность в сравнении с мотивационными характеристиками» [22, с. 18]. Она подчеркивает, что «медиаторный анализ показал, что осознанная саморегуляция посредством взаимосвязи с мотивацией учения усиливает ее влияние на успешность учащихся на экзамене» [22, с. 18–19]. Можно предположить, что в то время как мотивация связана с включающей деятельностью, а академическая успешность связана с учебными действиями, регуляторные компетенции образуют психологический механизм взаимодействия между ними.

По результатам проведенного нами исследования можно сказать, что если студенты отмечают у себя более высокую выраженность учебно-познавательных мотивов, то это означает, что разнообразные учебные действия, по их мнению, лучше всего удаются им внутри такого вида включающей деятельности, как познавательная деятельность (они испытывают удовлетворение от взаимодействия в учебном процессе с новой, интересной информацией). Студенты с высокой выраженностью учебно-познавательных мотивов демонстрируют также более позитивное отношение к учению, характеризуются более высоким уровнем включенности в лекционные и семинарско-практические занятия, а в состоянии утомления или при отсутствии интереса к материалу чаще стараются периодически вслушиваться в излагаемую информацию и отмечать для себя важные моменты, и реже ведут переписку в социальных сетях. Учебно-познавательные мотивы более выражены у студентов младших курсов в сравнении со старшими. Однако

нельзя не отметить те трудности, которые могут встретиться, если у студента явно доминирует познавательный мотив и он стремится использовать, прежде всего, познавательную деятельность в качестве включающей для действий учения. В настоящее время спектр источников новой интересной информации, причем получаемой без особого напряжения, столь велик, что информация, получаемая в учебном процессе, да еще требующая значительных усилий для её освоения, часто не выдерживает конкуренции с другими способами удовлетворения познавательной потребности. Поэтому важно использовать кроме познавательной включающей деятельности целый спектр других видов включающей деятельности.

Профессиональные мотивы учения студентов связаны с такой включающей деятельностью, как духовно-практическая деятельность профессионального самоопределения. В.И. Моросанова при изучении саморегуляции у школьников показала, что «чем более развита осознанная саморегуляция учащихся, тем успешнее они решают проблемы своего профессионального самоопределения», осознанно выбирают «профиль обучения в школе» и осуществляют «первичный выбор профессии, связанный с обучением в вузе» [22, с. 19]. Если у студентов в качестве включающей деятельности выступает деятельность профессионального самоопределения, то внутри неё могут выполняться учебные действия, способствующие такому самоопределению. У студентов с более выраженными профессиональными мотивами отмечается и лучшее отношение к учению, и более высокий уровень включенности в лекционные и семинарско-практические занятия. При более высокой выраженности профессиональных мотивов студенты в состоянии утомления или при отсутствии интереса к изучаемому материалу чаще стараются периодически вслушиваться в излагаемую информацию и отмечать для себя важные моменты и реже беседуют на занятиях с однокурсниками. При этом выраженность профессиональных мотивов у студентов не показала связи с курсом обучения.

Мотивы престижа как мотивы учения связаны с включающей деятельностью учения, где студент может продемонстрировать «значимым другим» свою состоятельность, компетентность, получить одобрение в связи с превышением неких социально заданных нормативов. При более выраженных мотивах престижа у студентов выше уровень включенности в лекционные занятия, а в состоянии утомления или при отсутствии интереса к материалу такие студенты редко ведут переписку в социальных сетях. Мотивы престижа более выражены на младших курсах в сравнении со старшими курсами.

Что касается эмоционально-личностного благополучия студентов, то оно рассматривается, как уже было сказано, в качестве важного показателя качества образования наряду с академической успешностью. Однако в данном исследовании не выявлено достоверных корреляций непосредственно между успеваемостью студентов и их эмоционально-личностным благополучием, хотя можно говорить об опосредованных связях.

С точки зрения «включающих деятельностей», внутри которых осуществляются действия учения, можно сказать, что ощущение эмоционально-личностного неблагополучия выше у студентов, деятельность которых в процессе учения в вузе направлена, прежде всего, на то, чтобы избежать неудач (мотивы избегания). Аналогично и у студентов, деятельность которых в процессе учения в вузе ориентирована на престиж

(мотивы престижа), тоже, пусть и менее выражено, отмечается более высокий уровень ощущения эмоционально-личностного неблагополучия. В то же время, если в качестве «включающих деятельностей» относительно действий учения выступают деятельности профессионального самоопределения, познания нового или общения в учебном процессе (профессиональные, учебно-познавательные и коммуникативные мотивы, соответственно), то ситуация с ощущением студентами эмоционально-личностного благополучия более благоприятна.

Заключение

Проведенное исследование показало, что с психологической точки зрения вовлеченность в учение может изучаться объективными и субъективными методами в трех аспектах. Во-первых, как устойчивое индивидуально-психологическое свойство каждого студента, проявляющееся при включении в любой процесс учения. Во-вторых, как психическое состояние, в котором студент находится в реальном процессе учения «здесь и теперь». В-третьих, вовлеченность в учение может рассматриваться как процесс возникновения и поддержания состояния вовлеченности в каждый конкретный момент времени на основе актуализации устойчивого индивидуально-психологического свойства студента. Этот динамический процесс усиления и ослабления психического состояния вовлеченности в учение представлен в исследовании И.Р. Абитова, П.Н. Устина, Л.В. Артищевой [1]. Сложная взаимосвязь вовлеченности в учение как устойчивого психологического свойства, как психического состояния и как психического процесса формируется у будущего студента при осуществлении действий учения внутри различных видов включающей деятельности, начиная с дошкольного возраста, но особенно в период обучения в школе. Одновременно у него складываются не осознаваемые и нередко искаженные имплицитные представления как об этих аспектах вовлеченности в учение вообще, так и о специфике их проявлений в процессе учения лично у него. Эти имплицитные представления проецируются студентом в ответы на различные социологические или психологические вопросы, касающиеся студенческой вовлеченности как индивидуально-психологического свойства, психического состояния или психического процесса. Поэтому наряду с имплицитными представлениями студентов о своей вовлеченности в учение важно совершенствовать способы объективной оценки результативной составляющей учения не только в аспекте выраженной в отметках академической успешности, но и как выявление реального уровня освоения студентами конкретных знаний и компетенций.

Библиографический список к главе 5

1. Абитов И.Р. Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования / И.Р. Абитов, П.Н. Устин, Л.В. Артищева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №3 (152). – С. 218–225.
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева [Электронный ресурс]. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 280 с. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/940/18940/files/Mtdusc10.pdf> (дата обращения: 16.07.2022).

3. Вартанова И.И. Проблемы диагностики и формирования мотивации учебной деятельности [Текст]: учебное пособие / И.И. Вартанова. – М.: Акрополь, 2011. – 156 с.
4. Гижицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук / В.В. Гижицкий. – М., 2016. – 200 с.
5. Глотова Г.А. Культурно-деятельностный подход к учению и теория самодетерминации / Г.А. Глотова // Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-диагностический центр», 2020. – С. 146–158.
6. Глотова Г.А. Связь мотивов учения с эмоционально-личностным благополучием студентов / Г.А. Глотова // Наука и просвещение в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-диагностический центр», 2021. – С. 122–133.
7. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук / Т.О. Гордеева. – М., 2013. – 444 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/motivatsiya-uchebnoi-deyatelnosti-shkolnikov-i-studentov-struktura-mekhanizmy-usloviya-razvi> (дата обращения: 03.07.2021).
8. Дремова О.В. В поисках справедливости в университете: критика и оправдание практик академического мошенничества / О.В. Дремова, Н.Г. Малошонок, Е.А. Терентьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – №4 (158). – С. 366–394.
9. Елькина И.Ю. Факторы вовлеченности студентов в учебный процесс в условиях дистанционного обучения / И.Ю. Елькина // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – №1 (38). – С. 7–13.
10. Карапетян Л.В. Внутреннее благополучие человека / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова. – Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2020. – 199 с.
11. Карапетян Л.В. Изучение эвристического потенциала конструкта «Эмоционально-личностное благополучие» / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Перспективы науки и образования. – 2020. – №3 (45). – С. 252–268. doi: 10.32744/pse.2020.3.19
12. Карапетян Л.В. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов (часть 1) / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2018. – №2. – С. 76–88.
13. Карапетян Л.В. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов (часть 2) / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2018. – №3. – С. 60–75.
14. Карапетян Л.В. Структурная модель эмоционально-личностного благополучия / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Национальный психологический журнал. – 2018. – №2 (30). – С. 46–56.
15. Киракосян А.Х. Оптимизация психологической готовности к усвоению познавательных действий (на материале чтения в начальной школе): автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Х. Киракосян. – М., 2014. – 32 с.

16. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Киселева. – М., 2019. – 232 с.

17. Киуру К.В. Креативность, коллаборация, критическое мышление и коммуникация как индикаторы вовлеченности студента в процесс обучения / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-1. – С. 151–155.

18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

19. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах / Н.Г. Малошонок // Высшее образование в России. – 2014. – №1. – С. 37–44.

20. Малошонок Н.Г. «Студенческая вовлеченность» как социальное явление: теория и методология исследования: дис. ... канд. социол. наук / Н.Г. Малошонок. – М., 2014. – 278 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01007565211.pdf (дата обращения: 25.07.2022).

21. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? / Н.Г. Малошонок // Мониторинг университета. – 2011. – №6. – С. 11–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf (дата обращения: 25.07.2022).

22. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – №1. – С. 3–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01

23. Оренбурова Л.В. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: отечественный и зарубежный опыт исследования / Л.В. Оренбурова, Н.Н. Калацкая // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. – 2019. – №1 (6). – С. 68–73 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41849622_55693185.pdf (дата обращения: 21.08.2022).

24. Павлова Е.В. Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза / Е.В. Павлова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2021. – Т. 37. – С. 31–45.

25. Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность [Текст] / А.И. Подольский. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 173 с.

26. Сагитов Е.Б. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов / Е.Б. Сагитов, Е.Д. Шмелева // Вопросы образования. – 2022. – №1. – С. 138–159.

27. Смирнова Е.А. Мотивы академического мошенничества в современной студенческой среде / Е.А. Смирнова // Молодой ученый. – 2021. – №46. – С. 353–355.

28. Ткаленко С.В. Значение вовлеченности студентов и учащихся в образовательный процесс / С.В. Ткаленко, Д.В. Мирошниченко // Педагогика и психология: теория и практика. – 2022. – №1 (25). – С. 97–102.

29. Фомина Т.Г. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом / Т.Г. Фомина, А.М. Потанина,

В.И. Моросанова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2020. – Т. 17, №3. – С. 390–411. doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411

30. Шмелева Е.Д. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда / Е.Д. Шмелева, Т.В. Семенова // Вопросы образования. – 2019. – №3. – С. 101–129.

31. Шушлина М.Ю. Влияние новых форм организации учебного процесса на уровень вовлеченности студентов / М.Ю. Шушлина // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2019. – №2 (17). – С. 126–133.

32. Юрченко О.В. Приемы поддержания вовлеченности студентов в учебный процесс при работе в формате дистанционного обучения / О.В. Юрченко, М.В. Шенер // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3, №1. – С. 194–199.

33. Astin A.W. (1999). Student involvement: a Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // Journal of College Student Development. – Vol. 40 (No 5). – P. 518–529. URL: https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education (дата обращения: 26.07.2022).

34. Duan W. (2020). Editorial: Positive Education: Theory, Practice, and Evidence. *Frontier in Psychology* / W. Duan, Z. Chen, and S.M.-Y. Ho, 11:427. pp. 5–8. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00427 // In W. Duan, S.M.-Y. Ho (Eds.). (2020). *Positive Education: Theory, Practice, and Evidence*. Lausanne Frontiers Media SA. doi: 10.3389/978-2-88963-660-0

35. Fredricks J. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence / J. Fredricks, P. Blumenfeld, A. Paris // *Review of Educational Research*. – Vol. 74, No. 1. – P. 59–109. URL: <https://www.inquirylearningcenter.org/wp-content/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf> (дата обращения: 15.08.2022).

36. Fredricks J.A. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments / J.A. Fredricks, W. McColskey // In S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. – P. 763–782. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_37 (дата обращения: 26.07.2022).

37. Keyes C.L.M. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions / C.L.M. Keyes, D. Shmotkin, C.D. Ryff // *Personality and Social Psychology*. – 82 (6). – P. 1007–1022. URL: https://www.researchgate.net/publication/11321311_Optimizing_Well-Being_The_Empirical_Encounter_of_Two_Traditions (дата обращения: 09.07.2021).

38. Louis K.S. (1992). Cultivating Teacher Engagement: Breaking the Iron Law of Social Class / K.S. Louis, B. Smith // In F.M. Newmann (Ed.). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. – New York: Teachers College Press. – P. 119–152. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Cultivating-teacher-engagement%3A-Breaking-the-iron-Seashore/8bf6e5aa6910817071dee8148588d78c16e9de3b> (дата обращения: 21.08.2022). doi:10.4324/9780203012543-16

39. MacClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» / D.C. MacClelland // *American Psychologist*. – No 28. – P. 1–14. URL: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> (дата обращения: 13.08.2022).

40. Schaufeli, W.B. (2013). What is engagement? / W.B. Schaufeli // In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, E. Soane (Eds.). *Employee Engagement in Theory and Practice*. – London: Routledge. Chapter 1. – 37 p. URL: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/414.pdf> (дата обращения: 25.07.2022).

41. Seligman M.E.P. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions / M.E.P. Seligman, R.M. Ernst, J. Gillham, K. Reivich, M. Linkins // *Oxford Review Education*. – №35. – P. 293–311. doi: 10.1080/03054980902934563

42. Stefansson K.K. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence / K.K. Stefansson, S. Gestsdottir, F. Birgisdottir, R.M. Lerner // *Journal of adolescence*. – №64. – P. 23–33.

43. Steinmayr R. (2018) School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement / R. Steinmayr, A. Heyder, C. Naumburg, J. Michels, L. Wirthwein // *Frontier in Psychology*. 9:2631. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02631 // In W. Duan, S.M.-Y. Ho (Eds) (2020). *Positive Education: Theory, Practice, and Evidence*. – Lausanne Frontiers Media SA. – P. 164–179. doi: 10.3389/978-2-88963-660-0

44. Wang, M.-T. (2016). School Climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes / M.-T. Wang, J.L. Degol // *Education Psychology Review*. – №28. – P. 315–352. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1

45. Yu L. (2018). The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement / L. Yu, D.T.L. Shek, X. Zhu // *Frontier in Psychology*. 8:2287. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02287 // In W. Duan, S.M.-Y. Ho (Eds) (2020). *Positive Education: Theory, Practice, and Evidence*. Lausanne Frontiers Media SA. – P. 53–68. doi: 10.3389/978-2-88963-660-0

ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-103660

МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕАКЦИИ ОРГАНИЗМА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА ПОТОК МОНОТОННО ПОСТУПАЮЩЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ. КРИТИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА

Народная мудрость «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» подтверждается экспериментально. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что восприятие через зрительную систему идет на трех уровнях: ощущение, восприятие и представление, а через слуховую систему – только на уровне представления.

Это значит, что при чтении информация воспринимается лучше, чем «со слуха». 20% поступающей слуховой информации может потеряться, так как:

- 1) мысли текут в 8–10 раз быстрее, чем речь;
- 2) есть отвлекающие факторы (реакция на внешние раздражители);
- 3) через каждые 5–10 секунд мозг «отключается», срабатывают защитные свойства мозга. Именно поэтому требуется повторение одной и той же информации разными способами и лексическими средствами. Целесообразно повторять сложное задание не менее трех раз, широко используя наглядность.

Проблема измерения уровня знаний непосредственно связана с процессом контроля знаний, или тестированием. Кроме теста, другого технологического инструмента для количественного измерения таких скрытых (латентных) педагогических параметров, как уровень знаний и трудность заданий в настоящее время не существует. Следует отметить, что и тесты не позволяют определить эти величины сразу и прямо. Только специальная математическая статистическая обработка результатов тестирования дает возможность получить количественные оценки указанных параметров с заданной степенью точности.

Исследователи Федеральной политехнической школы Лозанны в Швейцарии установили, что человек каждую секунду теряет сознание. Именно с таким интервалом происходит прерывание его мыслительного процесса, которое сам человек не замечает.

В этих отключениях нет ничего патологического, они являются нормальным процессом, который необходим для обработки и лучшего усвоения поступающей информации. Более того, если бы эти потери сознания не происходили, то мозг довольно быстро бы «перегрелся» и вышел из строя.

Специалисты полагают, что именно эта реакция позволяет мозгу произвести «сохранение» полученной информации, и освободить временную зону хранения «данных» для следующих сведений, получаемых извне.

Наиболее часто функциональное состояние человека медики и психологи определяют, как фоновую активность нервных центров, при которой

реализуется та или иная конкретная деятельность человека. Нас интересует реакция на воздействие монотонной информации (стимул), которую человек получает в процессе обучения, требуется определить, как изменяются психофизиологические параметры обучающегося, его эмоциональный отклик.

Особый интерес вызывает исследование адаптивной системы обучения, учитывающей изменение психофизиологических параметров организма. Этим вопросам посвящены работы автора [1; 2]. Эти вопросы рассматривались в работе [3] на конференции «Современные проблемы информатизации» 2012 года. В работе [4] была сделана попытка описать математически процесс обучения, на основе уравнений Г.И. Марчука [5]. На основе предложенного в [4; 5] подхода были составлены уравнения, описывающие процесс обучения при воздействии монотонного потока информации на обучающегося. Ниже приведен анализ полученных решений.

Эмоциональный отклик возникает, как реакция на воздействующую информацию. В.П. Симонов [6] предложил формулу эмоции, учитывающую особенности индивида и накопленный индивидом ранее опыт, знания о вызвавшей эмоцию причине.

Он пришел к выводу, что «эмоция есть отражение мозгом человека и животных какой-либо актуальной потребности (ее качества и величины) и вероятности (возможности) ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта».

По Симонову правило возникновения эмоций можно представить в виде структурной формулы:

$$\mathcal{E} = f [П, (И_n - И_c), \dots],$$

где \mathcal{E} – эмоция, ее сила, качество и знак. Сила эмоции является функцией $П$, $П$ – это сила актуальной потребности в удовлетворении потребности, например, потребности в знаниях; $(И_n - И_c)$ – оценка вероятности (возможности) удовлетворения потребности на основе врожденного и приобретенного опыта; $И_n$ – информация о средствах, необходимых для удовлетворения потребности (существующие знания); $И_c$ – информация о средствах (количестве знаний), которыми располагает субъект в данный момент.

Отрицательные эмоции возникают, когда количество информации является недостаточным для удовлетворения потребности, а положительные – когда информация оказывается в избытке. Во избежание перегрузок, вызванных слишком большим количеством поступающей информации, обучающийся подходит к ее восприятию избирательно и воспринимает не всю информацию, которую получает, он оценивает и классифицирует информацию в зависимости от индивидуальных особенностей восприятия. Таким образом, сила и качество возникшей у человека эмоции определяются силой потребности и оценкой способности ее удовлетворения.

Для математического описания процесса обучения ограничимся рассмотрением четырех компонент процесса обучения:

- стимула, вызывающего эмоции – скорости подачи потока информации, получаемой при обучении – V ;
- предварительных знаний об объекте, вызывающем эмоции – F ;

– способностей к обучению (позволяющих получать новые знания о стимуле) – β .

– вероятности нейтрализации стимула ранее накопленными знаниями о стимуле, описывается коэффициентом – γ .

Предварительные знания об объекте F , способность к восприятию информации β и вероятность частичного или полного знания о стимуле γ являются индивидуальными характеристиками каждого обучающегося, зависят от уровня его развития, от способности к обучению, от уровня предварительно полученных знаний о данном предмете.

Эмоциональный отклик на воздействие стимула возникает с задержкой на время τ . Величина τ зависит от свойств нервной системы и различна для каждого обучающегося.

Составим уравнение с запаздыванием, которое будет описывать изменение количества знаний о стимуле, вызывающем эмоции:

$$dF(t) = \beta V(t - \tau)dt - \gamma F(t - \tau)V(t - \tau)dt$$

В этом уравнении $dF(t)$ – величина, на которую прирастают знания под воздействием стимула (потока информации $V(t-\tau)$) в момент t , если воздействие произошло в момент $(t-\tau)$. Первый член уравнения показывает, насколько могло бы произойти увеличение уровня знаний, если бы они были восприняты полностью. Но часть знаний нейтрализуется полученными ранее знаниями о предмете, количество нейтрализованных знаний отражает второй член уравнения. Здесь коэффициент вероятности нейтрализации знаний γ выделит часть знаний о стимуле, которые имелись в момент $(t-\tau)$.

Для монотонного потока информации $V = \text{const}$ уравнение будет иметь вид:

$$dF(t) = \beta V dt - \gamma F(t - \tau)V dt \quad (1)$$

Полученная формула описывает прирост знаний, полученный под действием стимулов, вызывающих эмоции (монотонного потока информации V , за интервал времени dt). Естественно, прирост знаний пропорционален V и коэффициенту восприятия β . Член $\gamma F V dt$ описывает количество стимулов, (количество полученной за интервал времени dt информации) нейтрализуемых накопленными ранее знаниями F , τ – время, в течение которого осуществляется формирование знаний о стимуле (задержка реакции). Накопления знаний не происходит, если не поступает информация ($V=0$) или, если полученная информация не является новой для обучающегося, то есть если

$$\beta = \gamma F(t - \tau)$$

Рассмотрим теперь уравнение, описывающее эмоциональный отклик на воздействие стимула.

Примем, что изменение измеряемого психофизиологического параметра R пропорционально приросту знаний, C – коэффициент пропорциональности:

$$dR(t) = C dF = C(\beta - \gamma F(t - \tau))V dt$$

отсюда следует,

$$\frac{dR}{dt} = C\beta V - C\gamma F(t - \tau)V$$

$$\frac{d^2R}{dt^2} = -C\gamma V \frac{dF(t-\tau)}{dt} = -\gamma V \frac{dR(t-\tau)}{dt} \quad (2)$$

Найти решение при малом запаздывании τ можно, разложив функцию $R(t - \tau)$ в ряд Тейлора вокруг значения $t\theta = 0$ (τ значительно меньше t). Исследования показывают, что довольно хорошие результаты можно получить, если ограничиваться двумя членами разложения:

$$R(t - \tau) \cong R(t) - \frac{dR}{dt} \tau$$

Тогда вместо (2) будем иметь дифференциальное уравнение без отклонения аргумента:

$$\frac{d^2R}{dt^2} = -\gamma V \frac{d(R - \frac{dR}{dt}\tau)}{dt} = -\gamma V \frac{dR}{dt} + \gamma V \frac{d^2R}{dt^2} \tau \quad (3)$$

Будем искать решение уравнения методом Эйлера в виде:

$R(t) = R(0)e^{\lambda t}$, $R(t - \tau) = R(0)e^{\lambda t}e^{-\lambda\tau}$, где λ – неизвестная действительная или комплексная величина. Определим:

$$\frac{d^2R}{dt^2} = R(0)\lambda^2 e^{-\lambda t} \quad \lambda = -\frac{\gamma V}{(1-\gamma V\tau)}$$

Составим характеристическое уравнение для уравнения (3):

$$\lambda (1 - \gamma V\tau) = -\gamma V ,$$

тогда

Решение уравнения (3):

$$R(t) = R(0)e^{-\frac{\gamma V t}{(1-\gamma V\tau)}} \quad (4)$$

Это решение не учитывает изменений величины R за время, сравнимое с задержкой реакции организма τ и отражает общую тенденцию изменения R .

При увеличении времени воздействия монотонного потока информации величина измеряемого параметра уменьшается, величина параметра R уменьшается также и при увеличении потока информации, что может привести к выходу за допустимые пределы изменения параметра в результате усталости организма.

Давно доказано [7], что электрокожное сопротивление очень чутко реагирует на физические и психологические изменения в организме человека. Инженер Мюллер при исследовании сконструированного им гальванометра решил вместо омического сопротивления подключить человека. При этом он заметил странное явление: стоило чем-либо воздействовать на центральную нервную систему человека, как стрелка гальванометра начинала отклоняться, как будто в цепи уменьшалось сопротивление. Ознакомившись с работами И.Р. Тарханова и У. Фере, он понял, что это явление обусловлено воздействием на нервную систему человека и назвал его «психогальваническим рефлексом». И.Р. Тарханов заметил, что электрические явления в коже человека резко усиливаются при мнимом воображении ощущения, при абстрактной умственной деятельности, при возбуждении нервной системы, при утомлении, к такому же выводу пришел Фере. Однако, методы изучения кожно-гальванической реакции по Тарханову и Фере принципиально отличаются друг от друга: Тарханов избрал применения постоянного тока, а Фере подключал к цепи источник

постоянного тока в 2–4 вольта, при этом на фоне электрофизиологических процессов протекают еще и поляризационные процессы. Отсюда следует, что реакцию организма на возбуждение можно измерять.

В норме электрокожное сопротивление человека в состоянии релаксации растет, а в состоянии активации уменьшается. То есть сопротивление кожи возрастает, когда человек успокаивается и засыпает, и уменьшается при душевном волнении и мобилизации сил.

Попытаемся найти теперь закон изменения психофизиологического параметра R за время t , сравнимое по величине с временем τ . Из уравнения (2) следует:

$$\frac{d^2 R}{dt^2} = -\gamma V \frac{dR(t - \tau)}{dt}$$

Рассмотрим решение уравнения (2) в виде: $R(t) = R(0)e^{\lambda t}$, тогда $R(t - \tau) = R(0)e^{\lambda t} e^{-\lambda \tau}$, где λ – неизвестная действительная или комплексная величина. Получим характеристическое уравнение для λ :

$$\lambda = -\gamma V e^{-\lambda \tau}$$

Чтобы найти колебательные движения, положим, $\lambda = a \pm iw$, исключим λ из характеристического уравнения, тогда:

$$a \pm iw = -\gamma V e^{(a \mp iw)\tau}$$

Воспользуемся преобразованиями Эйлера.

$a \pm iw = -\gamma V e^{a\tau} e^{\mp iw\tau}$, представим в виде:

$$a \pm iw = -\gamma V e^{a\tau} (\text{Cos}(w\tau) \mp i \text{Sin}(w\tau))$$

, отсюда

$$w = \gamma V e^{a\tau} \text{Sin}(w\tau)$$

$$a = -\gamma V e^{a\tau} \text{Cos}(w\tau)$$

Делим одно уравнение на другое и получаем $w = -aTg(w\tau)$, тогда

$$w = \gamma V e^{-w\tau \text{Ctg}(w\tau)} \text{Sin}(w\tau)$$

Запишем решение уравнения (2):

$$R(t) = R(0)e^{(-w\text{Ctg}(w\tau) \mp iw)t}$$

$$R(t) = R(0)e^{-w\text{Ctg}(w\tau)t} \text{Cos}(wt), \quad (5)$$

где w – периодичность изменений психофизиологического параметра, τ – время задержки реакции на полученную информацию, задержка связана с обработкой и восприятием информации.

Если положить $w\tau = \pi/2$, процесс становится периодическим и обратимым:

$$R(t) = R(0) \text{Cos}(wt), \quad w = w_0 = \gamma V$$

Задержка электродермической реакции с начала предъявления стимула составляет в среднем 1,2 – 3 секунды.

Значительное отклонение от нормального периода задержки может означать, что данная реакция не связана со стимулом, что имеются проблемы с концентрацией внимания обучающегося или, что обучающийся использует меры противодействия.

Примем, что время запаздывания реакции $\tau = 3$ сек., тогда период колебаний психофизиологического параметра $T=12$ сек., $w= 2\pi f$ и $f=1/12$ Гц. Таким образом, частота собственных колебаний находится в пределах 0,083 – 0,25 Гц. Отсюда можно определить критическое значение скорости подачи информации для обратимого процесса восприятия информации:

$$V_{кр} = \frac{w_0}{\gamma}$$

Таким образом, полученное решение (5) не является устойчивым.

Рассмотрим случай, когда $w\tau = \frac{\pi}{2} \mp \Delta$.

Можно показать, что

$$Ctg\left(\frac{\pi}{2} \mp \Delta\right) = \frac{Ctg\left(\frac{\pi}{2}\right)Ctg(\Delta) \pm 1}{Ctg(\Delta) \mp Ctg\left(\frac{\pi}{2}\right)} = \pm \frac{1}{Ctg(\Delta)},$$

тогда:

$$R(t) = R(0)e^{-wt} \frac{1}{\pm Ctg(\Delta)} \text{Cos}(wt)$$

Амплитуда колебаний с течением времени затухает если $\Delta < 0$ (преобладают силы торможения в процессе восприятия информации) и возрастает если $\Delta > 0$, в этом случае с течением времени психофизиологический параметр R уходит за пределы допустимого.

Ниже показано решение уравнения для стационарных колебаний при $w\tau = \pi/2$, рис. 1а, развитие колебаний при $w\tau = \pi/2 - \Delta$, рис. 1б, затухание колебаний при $w\tau = \pi/2 + \Delta$, рис. 1в.

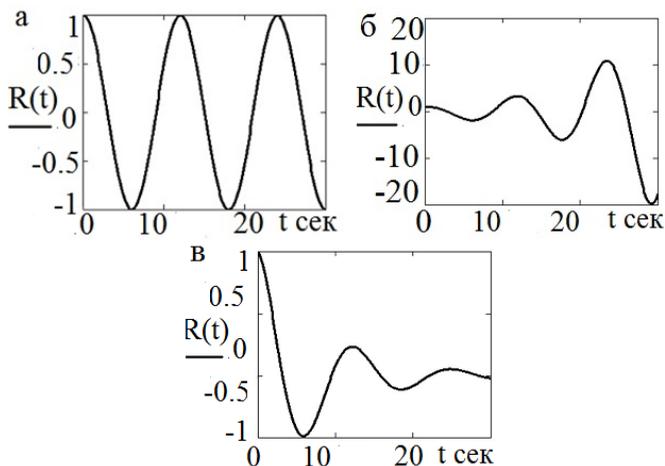


Рис. 1а, б, в. Решение уравнения, описывающего реакцию организма на воздействие монотонно поступающей информации

В работе [8], рассматривающей колебательные процессы в организме приведен рис. 2, на котором показана спектрограмма электрических колебаний, снятых при наблюдении сердечного ритма. Высокочастотные колебания сопряжены с дыханием, низкочастотные колебания отражают модуляцию сердечного ритма нервной системой человека.

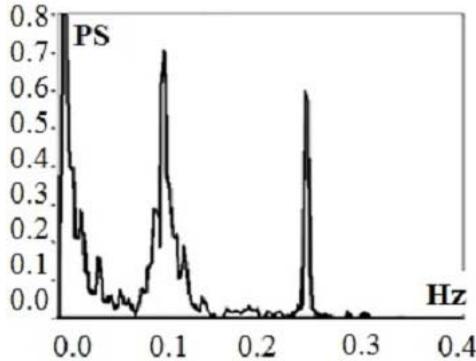


Рис. 2. Спектрограмма электрических колебаний, снятых при наблюдении сердечного ритма

К низкочастотному спектру электрических сигналов относится полученное в данной статье периодическое решение (рис.1а), описывающее собственные колебания психофизиологического параметра при монотонном поступлении информации скорость подачи информации равна критической, однако это состояние не является устойчивым, любое случайное отклонение может привести к состоянию показанному на рис 1б или 1в.

Решение, приведенное на рис.1в показывает зависимость величины возбуждения от процессов торможения, причиной которых является изменение величины wt , связанной со скоростью подачи информации. В данном случае возбуждение затухает, скорость подачи информации меньше критической. При превышении критического значения скорости $V_{кр}$ процесс необратим (рис. 1б), при скорости меньше критической происходит полное восстановление организма, чем меньше скорость подачи информации, тем быстрее система приходит к равновесию. Решение отражает качественный характер воздействия монотонно поступающей информации, вызывающей соответствующие физиологические изменения в состоянии организма.

Благодаря физиологической реакции человека при поступлении информации в процессе обучения и тем изменениям, которые она вызывает в нервных процессах и в организме обучающегося, человек способен испытывать эмоцию.

При анализе решения уравнения, описывающего эмоциональный отклик на воздействие стимула (монотонно поступающей информации), было обнаружено, что со временем реакция организма на монотонный раздражитель уменьшается, к такой же реакции приводит увеличение потока информации, что может привести к выходу психофизиологического параметра за допустимые пределы в результате усталости организма,

поражению организма, стрессу [9; 10]. Стресс можно рассматривать как особое функциональное состояние и в то же время как психофизиологическую реакцию организма на воздействия среды, выходящие за границы адаптивной нормы.

Мало изучено умственное утомление при выполнении непрерывной, требующей интенсивного внимания когнитивной деятельности, когда развитие сонливости недопустимо, а развитие монотонии подавляется сосредоточением на выполнении заданий. Показано, что умственное утомление приводит к ухудшению функций произвольного внимания, замедляет восприятие стимулов и увеличивает время реакции. Кроме того, умственное утомление ухудшает способность субъективного восприятия своих ошибок и в целом нарушает работу систем реагирования на стимулы.

Из проведенного анализа уравнения (2) следует, что в системе возникают собственные колебания.

$$\frac{d^2R}{dt^2} = -C\gamma V \frac{dF(t - \tau)}{dt}$$

С точки зрения анализа колебательного здесь действует отклоняющая от положения равновесия сила, пропорциональна полученному в результате работы по осмысливанию потока информации приросту знаний (сопротивление падает).

При

$$\frac{d^2R}{dt^2} = V \frac{dR(t - \tau)}{dt}$$

Наличие противодействующей силы вызывает затухание колебаний – это борьба организма против изменения его нормального состояния. Очевидно, что организм защищает себя от поражения, включая силы торможения.

Примем гипотезу о том, что переживание эмоции связано с размерами поражения (воздействия на психическое состояние).

Введем в рассмотрение уравнение для относительной характеристики поражения m . Пусть M – характеристика нормального состояния, а M' – соответствующая характеристика состояния человека на которого действует стимул, тогда

$$m = 1 - \frac{M'}{M}$$

Это относительная характеристика поражения человека эмоцией. Для нормального состояния она равна нулю, а для полного поражения – единице.

$$\frac{dm}{dt} = \sigma V - \mu_m m$$

Для величины m рассмотрим уравнение:

Первый член в правой части характеризует степень поражения эмоцией. Предполагается, что за интервал времени dt увеличение относительной величины поражения пропорционально количеству стимулов, которое описывается членом σV , где σ – некоторая константа, своя для каждой эмоции. Уменьшение этой характеристики происходит за счет восста-

новительной деятельности организма. Этот член будет зависеть от m с коэффициентом пропорциональности μ_m , характеризующим обратную величину периода восстановления организма в m раз.

При сильном поражении, т.е. при большом отклонении от нормального состояния производительность обучения падает.

В нашей модели фактор поражения можно учесть в приведенной ниже системе уравнений путем замены коэффициента α на произведение $\alpha\zeta(m)$. В реальных условиях график $\zeta(m)$ может иметь сложную форму, но качественно он отображается постоянным значением $\zeta = 1$ в начале изменения аргумента m и убывающей линейно или нелинейно зависимости при дальнейшем увеличении этого аргумента.

Таким образом, получена система дифференциальных уравнений, описывающих протекание эмоции

$$\begin{aligned}\frac{dV}{dt} &= (\beta - \gamma F) * V \\ \frac{dC}{dt} &= \xi(m)\alpha V(t - \tau)F(t - \tau) \\ \frac{dF}{dt} &= \rho C - (\eta\gamma V)F \\ \frac{dm}{dt} &= \sigma V - \mu_m m\end{aligned}$$

Рассмотрим теперь, как реализовать систему мониторинга психофизиологических параметров обучающихся во время восприятия потока информации.

Мы отметили, что при обучении человек прилагает умственные усилия, которые могут приводить не только к усталости, но и к поражению некоторых функций организма. Влияние мыслительной деятельности человека на состояние его психофизиологических параметров недостаточно изучено в настоящее время. Тем не менее, процесс обучения проходит каждый человек. Развитие образования, использование электронных средств обучения приводит к тому, что обучение можно сделать адаптивным, подстраиваемым под параметры человека. Как это делать, какие параметры важно учитывать, как влияет процесс обучения на психофизиологические параметры человека, это вопросы, на которые можно получить ответ, разработав систему мониторинга состояния обучающихся в процессе обучения. Изложим основные подходы к проблеме математического моделирования работы адаптивной системы мониторинга, анализа и управления процессом обучения, учитывающей основные психофизиологические характеристики обучаемых. Полагается, что система должна строиться на общих принципах теории управления с учетом обратной связи обучаемого объекта с процессом обучения.

На основе такого подхода можно предложить структурную схему адаптивной системы мониторинга [11], анализа и управления процессом обучения (рис. 3).

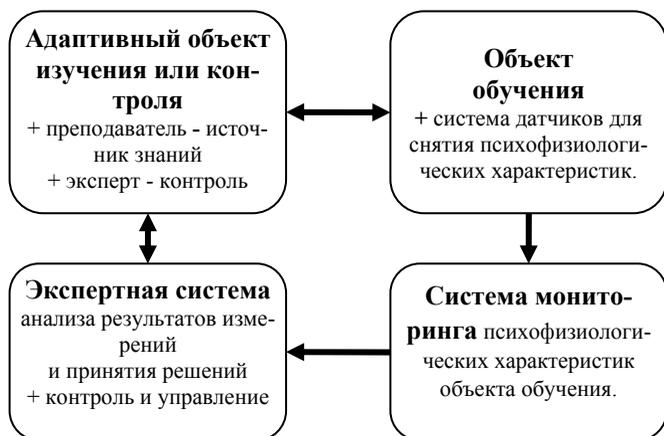


Рис 3. Структура адаптивной системы мониторинга, анализа и управления процессом обучения

Остановимся на двух блоках этой структуры. Нас интересует система датчиков в блоке объект обучения, и блок – система мониторинга.

В настоящее время в системах мониторинга для сбора и передачи информации, полученной с датчиков, широко применяются беспроводные технологии. Кабельные системы привязывают датчик к прибору регистрации. Это позволяет получить более качественные сигналы без значительных помех, но ограничивает мобильность датчиков. В тоже время, нам все чаще требуются аппаратные средства для наблюдения за состоянием спортсменов, больных, не привязанных к постели или, как в нашем случае, для наблюдения изменения психофизиологических параметров обучающихся во время восприятия потока информации, для мониторинга состояния группы обучающихся в процессе обучения.

В данной монографии рассматривается проблема измерения психофизиологических параметров обучающихся при воздействии информации в процессе обучения. Эта задача остается актуальной и сегодня, так как до сих пор не разработана система, позволяющая определять уровень допустимой нагрузки и дозировать информацию исходя из полученных экспериментально данных.

Библиографический список к главе 6

1. Ланина Э.П. О проблеме математического моделирования работы адаптивной системы мониторинга, анализа и управления процессом обучения, учитывающей основные психофизиологические характеристики / Э.П. Ланина // Вестник Ир ГТУ. – 2011. – Вып. 4 (51). – С. 214–219.
2. Ланина Э.П. Представление и восприятие знаний в процессе обучения / Э.П. Ланина, Р.О. Храмцов // Винеровские чтения: труды IV Всероссийской конференции. Часть III. – Иркутск: ИрГТУ, 2011. – С. 91–101.
3. Кравец О.Я. Связь технологий построения индивидуальной образовательной траектории и теории управления / О.Я. Кравец // Современные

проблемы информатизации в экономике и обеспечении безопасности: материалы конференции. Вып. 17. – Воронеж: Научная книга, 2012. – С. 80–86.

4. Розалиев В.Л. Построение математической модели эмоций / В.Л. Розалиев // Интегрированные модели и мягкие вычисления в искусственном интеллекте (Коломна, 28–30 мая 2009 г.): сб. науч. тр. V Международ. науч.-практ. конф. Т. 2 / РАИИ. – М., 2009. – С. 950–957.

5. Марчук Г.И. Математические модели в иммунологии / Г.И. Марчук. – М.: Наука, 1980. – 264 с.

6. Симонов П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – С. 19–23, 27.

7. Калашников В.Н. Электрическое сопротивление кожи как индикатор психофизиологического состояния человека / В.Н. Калашников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://skfb.ru/p111aa1.html>

8. Котельников С.А. Вариабельность ритма сердца: представления о механизмах / С.А. Котельников, А.Д. Ноздрачев, М.М. Одинак [и др.]; Российская Военно-медицинская академия, кафедра нервных болезней (Санкт-Петербург) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=7234>

9. Lanina E.P. To the solution of the equation describing reaction of the organism on the flow of information in the course of studying / E.P. Lanina // Modern informatization problems in economics and safety: Proceeding of the XVIII-th International Open Science Conference (Lorman, MS, USA, January 2013): Science Book Publishing House, Lorman, MS, USA. – 2013. – P. 26–31.

10. Ланина Э.П. Моделирование реакции организма на поток монотонно поступающей в процессе обучения информации / Э.П. Ланина, О.А. Свистунова // Системы управления и информационные технологии. Перспективные исследования. – 2013. – №1.1 (51).

11. Ланина Э.П. Разработка модели обработки данных кожно-гальванической реакции человека / Э.П. Ланина, Нгуен Ба Тхай // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: материалы IV Международной научно-практической конференции (4–5 августа 2014 г.). Том 1. – Norton Charleston, USA, 2014. – С. 177–180.

ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-103618

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Процесс приобщения к искусству, процесс овладения изобразительными средствами, основами мастерства является важнейшим условием гармонического развития личности, эстетического воспитания человека. «Концепция модернизации российского образования указывает на необходимость более полного использования нравственного потенциала искусства при формировании и развитии этических принципов и идеалов личности» [6, с. 106]. Осмысление проблем, связанных с теоретическими основами художественного творчества, с практикой художественной культуры, расширяет и обогащает знания студентов художественно-педагогической направленности в обучении. Несомненно, далеко не все «секреты» творческого процесса раскрыты. Однако многое станет яснее, если в процессе учебно-творческой деятельности обучающихся, наряду с решением практических задач разбираться в вопросах эстетики, а также в принципах и основах изобразительного искусства, той эстетической платформы, которая объединяет художников, того творческого метода, воплощение которого в художественной практике обогащает искусство.

Встречаясь с произведениями искусства или работая над учебным рисунком или живописью, студенты задумывается над тем, что такое искусство, в чем его сила, чем объясняется воздействие искусства, как рождается и создается художественный образ. Решая конкретные учебные задачи в процессе обучения академическому рисунку, живописи, или заданий по композиции, перед студентом неизбежно встает вопрос о связи формы и содержания, их взаимодействии, о взаимосвязи в жизни и искусстве, о реальности и границе условности, о том, что такое натурализм и формализм, о стиле и манере работы, о художественном вкусе и его воспитании. На эти вопросы отвечает эстетика – наука об общих закономерностях эстетической деятельности человека. Творческое освоение основ эстетики помогает студентам творческих специальностей понять законы искусства, развивать свой вкус и культуру восприятия.

Круг проблем, изучаемых эстетикой, очень велик. Даже краткое освещение их требует много времени, тем более что задания художественно-творческих дисциплин (рисунок, живопись, композиция, история изобразительного искусства) предусматривают не просто изображение натуры, сюжетно-тематической композиции, а понимание связи между теоретическими вопросами и художественной практикой – конкретными примерами творческой деятельности. Поэтому, работая над учебным или творческим заданием нет необходимости предлагать студентам охватить и передать все. Важно чтобы они уяснили то, что связано непосредственно с творческим процессом и освещает отдельные его стороны.

Предварительно необходимо разобраться в том, какие вопросы изучает эстетика, что такое искусство, в чем сила его воздействия. На последнем моменте следует особо остановиться, так как его не всегда правильно понимают студенты. Зачастую считают, что значение того или иного произведения искусства связано с темой, ошибочно полагая, что только в ней заключается сила воздействия. При этом забывают о форме произведения, об изобразительных средствах, качественном уровне воплощения темы. Поэтому, ссылаясь на примеры творчества классиков или современников, которые, обладают большой художественной силой, важно объяснить студентам значение активной роли формы, изобразительных средств.

Необходимо разобраться также в сущности таких понятий, как художественный образ, форма, выразительность в изобразительном искусстве. Стержневой проблемой в обучении, безусловно, должна быть проблема художественного образа, потому что с ней связаны и такие вопросы, как единство содержания и формы. «Подчиняя структурные элементы одному формообразующему девизу, важно подобрать точное графическое выражение, достичь максимальной выразительности, создать образ лаконичный и понятный» [2, с. 26].

Создание художественного образа – начало начал творческого процесса. Студентам необходимо понять, что свое «открытие мира» художник воплощает в художественном образе, в котором сплавляется в единое целое жизнь, с ее событиями, явлениями, фактами и отношение к ней художника. Художник по-своему воспринимает эти явления и раскрывает их в художественном образе.

Особенно важно уяснить, что произведение искусства – не повторение реального мира, что оно не подражает жизни, а живет само. Простое копирование действительности, когда художник только изображает видимое, не выражая своих мыслей и чувств, не оказывает на людей того воздействия, к которому стремится художник.

Подлинная образность заключается в том, что художник, раскрывая свою идею, не дает зрителю готовое решение. Залог силы воздействия искусства – в сотворчестве художника и зрителя. И чем ярче образный строй произведения, чем сильнее в нем проявляется индивидуальность художника, тем больше оно заставляет думать, тем сильнее вызываемые им чувства. Поэтому художественный образ неповторим, и у настоящих мастеров никогда нет похожих решений.

В процессе обучения студентов художественно-творческим дисциплинам важным и целесообразным является анализ творчества художников различных стилей и эпох, работающих в разных жанрах, передать свое понимание художественного образа как средства воплощения замысла, как отбора того, что эти художники считают самым существенным, самым главным. «Однако специалист должен еще иметь определенный уровень знаний в области, в которой он собирается творить, создавать художественное произведение» [7, с. 123].

С созданием художественного образа связана проблема правды в жизни и правды в искусстве, отражающей реальную действительность. Анализируя художественные произведения, можно увидеть, что правда в жизни и в искусстве не совпадают, что художник создает правду искусства на основе отбора тех жизненных явлений, исторических событий, фактов, которые для него раскрывают суть этой правды или реальной

действительности. Жизненная правда доходит до зрителя в форме художественного образа, созданного творцом художественного произведения. Тут важно понять, что дело не в стремлении, во что бы то ни стало сделать иначе, чем другие, а во внутренней потребности раскрыть суть жизненной правды так, как понял, почувствовал. И это различное преломление жизненных явлений воплощается в соответствующей форме, не похожей на форму произведений других художников.

Важное значение имеют все эти проблемы для творческой практики студентов, их собственные поиски в работе над эскизами, этюдами, зарисовками. При этом работа эта должна быть систематической, последовательной в своей логике, количества и качества исполнения зарисовок, этюдов, набросков и т. д. «Исследования ученых показывают, что усвоение учебного материала зависит не только от количества, но и качества его повторений и распределения этих повторений во времени» [8, с. 363].

Для каждого художественного замысла обучающийся ищет ту форму, которая наиболее полно его раскрывает, это художественный замысел, идею. Однако не зря решение проблемы создания художественного образа большое внимание в процессе работы необходимо уделять единству формы и содержания, их взаимодействию.

Именно в этом вопросе наблюдается полное размежевание и среди теоретиков искусства, и среди художников-практиков.

Многие теоретики считают, что содержание (то есть связь с жизнью) имеет второстепенное значение. Форма для них – самоцель, суть искусства, и наслаждение искусством есть по существу наслаждение формой, ее гармоничностью, красотой. В практике искусства эти теоретические положения осуществлялись многими течениями, когда художники стремились поисками новой формы подменить пустоту содержания. Полное завершение эти течения получили в абстракционизме.

Современные направления в методике обучения изобразительному искусству в художественных учебных заведениях трактуют подходы о единстве формы и содержания.

Художественная форма несет в себе идею законченности, опирающуюся на внутреннюю потребность формотворческого процесса в завершенности, упорядоченности и единстве. В этом смысле логика построения художественной формы во многом близка логике природной формы. И одновременно в этом сближении коренится органическое различие. «Интерпретируя формы различных объектов окружающей действительности, студенты приобретают совокупность умений и навыков, связанных с эмоциональным выражением определенного информационное сообщения в абстрагируемой семантической форме. Это позволяет сподвигнуть потенциального зрителя на многозначное толкование воспринимаемого визуального образа» [10, с. 232].

Содержание же требует соответствующей формы не только в смысле техники исполнения, но и в смысле высокого образного строя, выразительности решения. Серость, отсутствие выразительной образности убьет любую высокую тему в изобразительном искусстве.

В учебно-воспитательном процессе преподавателю необходимо на примерах показать, что в этом двуединстве форма и содержание равноправны, хотя содержание направляет поиски формы. Если идея, замысел

не раскрыты в художественном образе, нет произведения искусства. И, наоборот, форма без содержания – пустое, хотя, может быть, и виртуозное изделие.

Понятно, что видоизменение предмета формы обязательно имеет материальное выражение. В изобразительном творчестве оно всегда закреплено в наглядной форме, в которой выражается синтез вещественного и духовного. Это синтез означает вещественность – художественную.

В новой художественной форме отражается и новое понимание ее роли. В процессе творчества отражается ощущение внутренней меры и ритма рождающегося произведения. Творчество – это передача гармоничности построения формы предметов, соразмерности, единства содержания и образа. «Согласно более обширной интерпретации этого термина, все факторы личностного роста человека также могут рассматриваться как творческие. Более узкая же интерпретация отнесит к себе только ту когнитивную деятельность, которая позволяет обнаружить новые и оригинальные пути решения проблемы» [9, с. 149].

Для проявления творчески осмысленного отношения к художественной деятельности необходимо знать и помнить, что всякий замысел – это область духовного мира художника. В нем пластическое, как форма воплощения цели замысла, существует только в виде представления, часто вначале не вполне ясного даже у крупных мастеров искусства.

Художественное произведение, как реализованный в материале замысел, со всеми своими пластическими качествами, не требует признания его за самую отраженную в нем действительность. Все зрительно воспринимаемые пластические черты в произведении искусства – это только отражение действительности. Природа предметов, фигур и их отражение в искусстве различны. «Для создания выразительного с художественной и эстетической точек зрения произведения, художник должен обладать специальными знаниями и умениями, способностями и профессиональными качествами. Образное мышление – одна из ведущих способностей профессионального художника, проявляющаяся в совокупности способов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов» [4, с. 225].

Успешным композиционным решением может быть лишь выражение тех граней замысла, которые воспринимаются зрительно и могут быть выражены в пластических качествах. Например, мысли и чувства изображаемого человека, если они не проявляются вовне, не могут быть воплощены в изображении.

В реалистическом художественном произведении всегда выражается активное эстетическое отношение художника к изображаемому явлению жизни. Это активное отношение вызывается переживанием при встрече с таким жизненным явлением, которое нашло отклик в душе художника и связано с его представлениями о прекрасном и безобразном, с его общественным и эстетическим идеалом.

Эстетически творческое отношение проявляется в восхищении, в любовании, в стремлении утвердить, воспеть увиденное или в выражении своей неприязни, отрицании того или иного явления. Такое определенное, страстное отношение к жизненному явлению у начинающего художника обычно является основой возникновения пластической завязки будущего произведения.

Самостоятельный выбор природы для студентов определяет их работу над волнующими, эстетически значимыми для них объектами изображения и выявляет творческое к ним отношение. Такое определенное отношение сказывается в том, как студент хочет изобразить явления и какие существенные, характерные грани он выделит в раскрытии и изображаемого явления, как выразит свое активное отношение, воплощенное в конкретно чувственной форме. В этом заключается работа над художественным образом.

В музыке, архитектуре, танцах, в отдельных видах декоративного оформления, в формах предметов быта образ не изобразительный. Но в графике, живописи, композиции, а также в декоративном искусстве художественный образ рождается и реализуется в материале через творческое использование изображения явлений действительности, вызвавших у них эстетическое переживание и определенное отношение. «Разные виды изобразительного искусства, такие как живопись, графика, скульптура и другие, используют, свойственные им, специфические приёмы и обладают разными системами художественного обобщения и упрощения, которые имеют возможность существовать в рамках своего стиля» [5, с. 4].

Творческий процесс создания художественного образа обычно проявляется в двух моментах: первый – зарождение и оформление в сознании обучающего того, что и как он хочет выразить, т.е. замысла, который носит образный характер, так как студент видит его воплощение в отобранных и переработанных (пока еще в представлении) живописно-пластических качествах явлений; второй – реализация замысла в определенном материале и средствами языка конкретного вида искусства. Эти два момента могут быть разделены во времени, например, когда учащиеся долго вынашивают свой замысел, или могут осуществляться одновременно в набросках и зарисовках по рисунку и живописи. Единый замысел может, как сквозное действие решаться и раскрываться студентом в разных набросках, этюдах, эскизах и в различных вариантах их решения, охватывая очень длительный период поисков. «Систематическое выполнение набросков и зарисовок развивает способности рисовальщика, формируя нужные ему для изобразительной деятельности качества: способность к целостному восприятию и творческому отношению к рисованию с натуры; помогает овладению техническими навыками и вырабатывает индивидуальный графический язык; развивает остроту видения, наблюдательность и образное мышление; формирует умение передавать типические черты окружающей действительности и способствует накоплению знаний о формообразовании предметов. Для выполнения набросков необходимо овладеть методом анализа и обобщения, умением выявлять в предметах и явлениях типическое и характерно» [1, с. 1008].

Следовательно, при реализации образного замысла для выражения задуманного продолжают и поиски материала, так как каждый новый материал позволяет пластически выражать какие-то новые грани существенного, полнее раскрывать творческие особенности и склонности самого студента.

Реализация замысла в изобразительном искусстве опирается на исторически сложившийся язык искусства, на его изобразительно-выразительные средства, особые в живописи, графике, декоративном искусстве. Эти средства – открытия и находки. Поэтому очень важно, чтобы студенты в

процессе работы творчески использовали известные и пытались экспериментировать в поисках новых средств при воплощении своих замыслов. По существу, каждое новое художественно-творческое задание, выполняемое в процессе учебной работы всегда открытие и новая находка.

Сложность явлений действительности, неповторимость переживания каждого начинающего художника и его отношение к этим явлениям – основа многогранного образного выражения.

Педагоги постоянно направляют внимание учащихся на творческое освоение особенностей и возможностей языка разных видов изобразительного искусства, приучая их и к поиску новых материалов, новых средств решения образного замысла.

Художественный образ – это единство формы и содержания. Однако в этом единстве соотношение формы и содержания меняется в зависимости от характера материала и особенностей средств каждого вида изобразительного искусства. Осмысленно относясь к созданию художественного образа, выделяют, прежде всего, те пластические грани существенного, которые вызывают у студентов эстетическое переживание. «Осознание сущности и социальной значимости своей будущей профессии позволит студенту проявлять к ней устойчивый интерес» [3, с. 138]. Поэтому содержание уже в их замысле является художественно переработанным отражением представляемых живописно-пластических качеств какого-то явления. Без ясного пластического изображения вообще невозможно художественное раскрытие сущности явления, а также мыслей и чувств начинающих художника. О возникновении замысла в сознании студента можно судить только по содержательной художественной форме, уже выполненной в материале. В изобразительном искусстве замысел художественного произведения осуществляется путем отбора и переработки живописно-пластических качеств наблюдаемых явлений. По существу, этот творческий процесс одновременно является становлением содержательной художественной формы. Поэтому содержание всегда пластически оформлено, т.е., выступает в художественной форме.

Художественное содержание в замысле определяется целью. Это подтверждает и практика обучения художественным дисциплинам и современные методы обучения. Целевая установка для студентов должна быть осуществима в смысле задуманного ими произведения. При установлении цели исходят, прежде всего, из назначения будущего изображения, которое различно в композиции сюжетно-тематической, в натюрморте, пейзаже и т. д. Выяснение цели, назначения будущего изображения уже и в замысле направляет композиционные поиски пластического решения художественной формы. Студенты, исходя из определенной цели, выполняемой учебной или творческой работы, намечают в замысле также изобразительную задачу, связанную с плоскостным или с объемно-пространственным решением в среде (натюрморт, пейзаж, интерьер, роспись и т. д.).

Весь процесс реализации замысла в материале есть создание содержательной художественной формы, активно воплощающей задуманный художественный образ.

Художественная форма в замысле пока является лишь не вполне ясным представлением о пластическом начале. Как правило, начинающие художники ведут поиск решения формы в многочисленных вариантах. Так работают и опытные мастера. Поиск формы при пластическом

воплощении замысла средствами искусства связан с индивидуальностью и особенностями восприятия студентов, а также с дальнейшим развитием и обогащением, с открытием новых граней самого замысла творческой работы. «Целостность восприятия с окружающим миром отражается не только в реальном образе предмета изображения, она дает представление о прекрасном на эмоциональном уровне. В процессе мыслительной деятельности художник, осваивая окружающее пространство, формирует собственный стиль изображения, что особенно важно для становления профессионального мастерства студента в обучении» [11, с. 254].

Представляемая в замысле форма по своей природе отличается от уже реализованной в материале, т.е. переложенной на двухмерную плоскость и выраженной разными определенными средствами (сочетанием линий, штрихов, цветовых пятен и т. д.). Форма в замысле несет в себе яркие жизненные впечатления, развивающиеся и изменяющиеся во времени. Образ в замысле не представляется в единственном моменте действия и состояния. Единственный момент окончательно находится и устанавливается при выполнении разных вариантов. Иногда отдельные варианты приобретают даже самостоятельное художественное значение.

Художественная форма не воспроизводит форму изображаемого явления такой, какой она действительно существует в жизни, не копирует, а выступает как преображенное, художественно обобщенное, переработанное отражение действительности. Необходимо как бы «освободиться» в своей работе от всего не характерного, не отвечающего его замыслу.

Наконец, не все элементы формы одинаково тесно связаны с содержанием, в чем и проявляется относительная ее самостоятельность.

Вообще нельзя абсолютизировать в творчестве значение замысла. Он, как план действия, направляет поиски композиционного решения, но не предопределяет целиком результаты этих поисков, связанных с открытием новых изобразительно-выразительных средств и использованием разных возможностей различных материалов.

Учитывая разные склонности и уровень художественных способностей студентов, нельзя навязываем какой-то один способ решения художественной формы.

Эстетическая оценка, активное, страстное отношение, проникновение в сущность изображаемого явления связаны с особенностями восприятия и индивидуальными особенностями каждого студента с его нравственными, философскими и эстетическими взглядами.

В художественно-творческом процессе различные взгляды и оценки выступают только как моменты эстетического освоения и образного выражения действительности. Например, в сюжетно-тематических композициях они раскрываются через определенные характеры, пластически выраженные действия и взаимоотношения изображаемых людей, животных; в пейзаже – в выборе мотива, в его трактовке; в натюрморте – в передаче формы, колорита, характера освещения и т. д.

Большое значение имеет единство мысли и чувства в творческом процессе образного отражения жизни. Усвоив в процессе обучения определенное отношение к искусству, студенты, стремятся разобраться в смысле того или иного взволновавшего его жизненного явления, события. Конечно, осмысливание проявляется по-разному в натюрморте, в портрете или в

какой-либо сюжетно-тематической композиции. Оценивая явление и пытаясь передать существенное, студент раскрывает свое мировоззрение.

Поэтому учебная работа студентов художественной направленности в обучении, преследующая цель развития творческих способностей, должна быть органически вплетена в учебный процесс, составляя его неотъемлемую часть. Однозначно, что будущий специалист должен еще иметь определенный уровень знаний и умений в области, в которой он собирается творить, создавать художественное произведение. Применительно к изобразительному творчеству это, прежде всего, умение создавать художественный образ в своих работах, с помощью которого начинающий художник выражает свои мысли и чувства.

Приведем комплекс заданий, направленных на развитие творческих способностей студентов в процессе обучения художественным дисциплинам:

- задание на преобразование формы по впечатлению и воображению;
- задание на передачу художественного образа эмоционального состояния;
- задание на видоизменение формы и содержания объекта в определенном стиле;
- задание на трактовку образного решения изображения замысла.

При выполнении представленных заданий студенты должны уметь анализировать и передавать в своих работах основную эмоционально-смысловую нагрузку.

Толчком к развитию творческих способностей служит общая творческая обстановка в учебно-творческом подходе к обучению, учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов, организация и проведение персональных и групповых выставок учебно-творческих работ студентов.

Библиографический список к главе 7

1. Бостанов М.С. Организация самостоятельной работы студентов по рисунку в высшей школе / М.С. Бостанов, Р.М. Деревя // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, №6. – С. 1006–1012. – DOI 10.30853/ped20210125. – EDN ZHWIVS.

2. Даутова О.Г. Образно-эмоциональная основа в графической стилизации изображения природных объектов / О.Г. Даутова, И.А. Диброва, Е.Л. Кузьменко // Современные информационные технологии в образовании, науке и промышленности. Искусственный интеллект в создании картин: сборник трудов XVIII Международной конференции и XVI Международного конкурса научных и научно-методических работ, Москва, 12–16 февраля 2021 года / отв. ред. и сост. Т.В. Пирязева. – М.: Экон-Информ, 2021. – С. 25–27. – EDN CHOUWP.

3. Зайкова Е.А. Развитие графических навыков у студентов педагогического колледжа, необходимые в их профессиональной деятельности / Е.А. Зайкова // Трансформация идей Константина Дмитриевича Ушинского в современном цифровом образовании: сборник статей по материалам XXI Педагогических чтений имени К.Д. Ушинского (с международным участием), Санкт-Петербург, 28 сентября 2021 года / сост.

М.Ю. Воронцова, Е.Г. Кошевенко, Ю.В. Серянкина. – СПб.: Культурно-просветительское товарищество, 2021. – С. 136–139. – EDN RAHVEG.

4. Павленкович О.Б. Аспекты развития образного мышления у студентов художественных специальностей / О.Б. Павленкович, А.В. Воронина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68–3. – С. 223–226. – EDN WQYYNN.

5. Парукова Е.В. Художественная условность и ее мера в изобразительном искусстве / Е.В. Парукова // Universum: филология и искусствоведение. – 2022. – №6 (96). – С. 4–6. – DOI 10.32743/UniPhil.2022.96.6.13939. – EDN LCORUW.

6. Польшкая И.Н. Воспитательный потенциал этнохудожественного образования школьников в условиях поликультурного образовательного пространства / И.Н. Польшкая // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2009. – №7(64). – С. 104–115. – EDN KWTHDD.

7. Польшкая И.Н. Художественно-образное мышление как один из аспектов формирования творческих способностей будущего учителя изобразительного искусства / И.Н. Польшкая, А.М. Савинов, В.А. Крысова // Перспективы науки и образования. – 2020. – №2 (44). – С. 120–137. – DOI 10.32744/pse.2020.2.10. – EDN ZDOUPM.

8. Савинов А.М. Освоение методических принципов работы над академическим рисунком при обучении студентов-дизайнеров / А.М. Савинов, И.Н. Польшкая // Перспективы науки и образования. – 2019. – №2 (38). – С. 361–384. – DOI 10.32744/pse.2019.2.27. – EDN EZHXTM.

9. Сырова Н.В. Наглядный метод преподавания изобразительного искусства как способ развития творческих способностей обучающихся / Н.В. Сырова, М.А. Абдуллина, И.М. Жемчужникова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – №2 (60). – С. 149–153. – DOI 10.46845/2071-5331-2022-2-60-149-153. – EDN QTZJXM.

10. Хубиев А.И. Формирование образного мышления как средство повышения эффективности профессиональной подготовки будущих дизайнеров городской среды / А.И. Хубиев, М.Ю. Урусова, З.С. Батчаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-1. – С. 231–235. – EDN BUYLMT.

11. Чан Х. Акварельные этюды как средство формирования художественного мышления у студентов китайских вузов: постановка проблемы / Х. Чан // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – №9. – С. 251–256. – DOI 10.17513/snt.38846. – EDN SQTWZE.

ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-103636

ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ПЕРВОГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЭКСПЛУАТАЦИЯ СУДОВЫХ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК»

Выпускник морского вуза в соответствии с требованиями Международной конвенции ПДНВ, ФГОСов, профессиональных стандартов должен обладать определенным уровнем профессиональной компетентности, которая включает компетенции в области морского права [4]. Формирование правовых компетенций по морскому праву осложняется тем, что они не выделены в программе подготовки курсантов при обучении в морском вузе, не определены критерии и индикаторы уровней сформированности правовых компетенций при изучении дисциплин. Для создания системы непрерывной правовой подготовки морского специалиста, мы предлагаем поэтапную разработку диагностики педагогических условий [5]. В нашем исследовании на первом этапе основными педагогическими условиями являются: 1. Цель: формирование правовых компетенций. 2. Задачи: определение минимального уровня правовых знаний и навыков, необходимых для дальнейшего практико-правового обучения и применения в решении профессионально-правовых задач. 3. Разработка модуля учебно-методического процесса в период обучения курсантов на первом курсе по дисциплине «Правоведение». 4. Диагностика уровней сформированности правовых компетенций при изучении курса дисциплины «Правоведение».

Для разработки диагностики формирования правовых компетенций мы в своем исследовании использовали педагогические методы установления зависимости, предложенные Г.М. Андреевой, И.П. Подласым, В.А. Сластениным, [1; 8; 9]. Основой методов диагностики является тестирование и анкетирование. «Анкетирование удобно тем, что за сравнительно короткий промежуток времени помогает собрать солидное количество данных» [8]. Совокупность критериев и индикаторов «диагностического теста позволяет оценить личностное качество студента, влияющее на его компетенцию» [2]. Об этом свидетельствует зарубежный опыт проведения исследований: А. Вик, М.Дж. Бернштейн, Р.У. Фоули и др. [3].

Из требований ФГОС и образовательной программы мы выделили, что при изучении дисциплины «Правоведение» у курсантов должны быть сформированы универсальные компетенции: УК-2.2 Выбирает оптимальный способ решения задач, учитывая действующие правовые нормы и имеющиеся условия, ресурсы и ограничения. УК-10.1 Выбор действующих правовых норм, обеспечивающих борьбу с коррупцией в различных областях жизнедеятельности; способов профилактики коррупции и формирования нетерпимого отношения к ней. УК-10.2 Соблюдает правила социального взаимодействия на основе нетерпимого отношения к коррупции; общепрофессиональные: ОПК-1.3 Владеет навыками учёта основных факторов правовых ограничений, влияющих на профессиональную деятельность [7].

На основании этих требований, мы разделили правовые компетенции с учетом личностных характеристик курсантов на три группы: 1. Усвоение теоретических, правовых знаний; 2. Применение их при решении практических задач; 3. Развитие способностей выбирать, принимать решения. Уровни сформированности правовых компетенций оценивались по знаниям и личностным характеристикам курсантов. Каждая группа правовых компетенций определялись личностными характеристиками, зависящими от поведения обучающихся – «поведенческих индикаторов», которые характеризуются степенью самостоятельности, коммуникативности (активности), продуктивностью курсанта в деятельности. Критерии оценки уровня сформированности правовых компетенций курсанта определялись как низкий (не умеет, не владеет, не видит, не может, скорее может, не способен, может при решении несложных задач проявить самостоятельность, не продуктивен, неактивен, может работать в группе); средний (владеет приемами, не владеет способами, не способен, умеет, использует, видит, может, самостоятелен, работает в команде, активен, непродуктивен) высокий (владеет приемами, способами, способен, умеет, использует, видит, может, самостоятелен, активен, продуктивен, коммуникативен). Каждый индикатор имеет 1 балл, который может быть положительным или отрицательным в зависимости от личностных способностей курсанта. Приведем пример анкетирования для определения уровня правовых компетенций на первом курсе при изучении дисциплины «Правоведение».

1. Знает основы правовых законов и документов:
 - а) да, б) нет, в) скорее знает.
2. Умеет использовать правовые знания при анализе правовых ситуаций:
 - а) да, б) нет, в) скорее умеет.
3. Владеет приемами решения правовых задач:
 - а) да, б) нет, в) скорее владеет.
4. Умеет найти способы и варианты решения правовых задач:
 - а) да, б) нет, в) не определился.
5. Привлекает ли меня возможность познать новое:
 - а) да, б) нет, в) время от времени.
6. Желает изучать правовые дисциплины:
 - а) да, б) нет, в) все равно.
7. Я ощущаю, что мои познания в правовых знаниях растут:
 - а) да, б) нет, в) не определился.
8. То, что нам преподают, меня интересует:
 - а) да, б) нет, в) скорее не интересует.
9. У меня хорошие отношения в группе:
 - а) да, б) нет, в) отчасти.
10. Я добился успехов в правовых знаниях:
 - а) да, б) нет, в) отчасти.
11. Я удовлетворен преподаванием правовой дисциплины «Правоведение»:
 - а) да, б) нет, в) отчасти.
12. Преподаватели довольны моими правовыми знаниями:
 - а) да, б) не знаю, в) думаю, что да.
13. Самостоятельно принимаю решения по правовым вопросам:
 - а) да, б) не знаю, в) думаю, что да.

14. Меня устраивает преподавание дисциплины и ее методика:

а) устраивает, б) думаю, что нет, в) нет.

15. Преподаватель создает атмосферу поиска решения задач:

а) да, б) нет, в) отчасти.

КЛЮЧ: утверждения баллы.

Интерес к правоведению: 1,2,3,4,5,6 12.

Удовлетворенность преподавателем и преподаванием: 8,11,14,12,15 10.

Самостоятельность: 13 2.

Общительность: 9 2.

Результативность: 7, 10 4.

Уровень правовой компетенции на первом курсе (сумма 1–15) 30.

№	Варианты ответов		
1	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл	9	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл
2	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл	10	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл
3	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл	11	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл
4	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл	12	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл
5	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл	13	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл
6	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл	14	а) 1 балл; б) 1 баллов; в) 0 балл
7	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл	15	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл
8	а) 1 балл; б) 0 баллов; в) 1 балл		

Правовые компетенции ответы на вопросы анкеты: 1,2,3,4,5,6.

Личностные характеристики ответы на вопросы анкеты: 9,7,10,13.

В констатирующем эксперименте, устанавливающем истинное состояние знаний у курсантов, проводилось анкетирование. В анкетировании приняли участие 56 курсантов 1 первого курса специальности «Эксплуатация СЭУ». Анкетирование проводилось после изучения курса дисциплины «Правоведение». Представим характеристики уровней правовых компетенций курсантов при обучении на первом курсе по дисциплине «Правоведение» в табл. 1.

В качестве оценки на первом курсе нами определялись коэффициенты для определения уровней правовой компетенции при теоретической правовой подготовке (УПК1). Правовые и личностные компетенции взаимосвязаны и являются основополагающими для общей оценки правовых компетенций в целом. С одной стороны они характеризуют личностные качества средствами поведенческого индикатора, с другой стороны, усвоение правовых знаний не всегда способствует применению этих знаний для решения практических задач. Если мы берем общее значение весового коэффициента за единицу, то значимость правового коэффициента для низкого уровня – $K1_{пн} = 0.2$. (расчет на основе поведенческого индикатора) Для среднего уровня значения правового коэффициента – $K1_{пс} = 0.7$, то есть курсанты могут показать достаточно высокий уровень правовых знаний, самостоятельно принимать решения, они активны, но им не хватает навыков анализа правовых ситуаций, не способны еще находить самостоятельно решения. На высокий уровень приходится $K_{пв} = 1,0$. Для оценки уровня компетенций курсанта на первом этапе диапазон коэффициента на низком уровне $K1_n$ от 0 до 0.2; на среднем- $K2_c$ от 0.2 до 0.7; на высоком- $K3_v$ от 0.7 до 1.0.

Характеристики уровней сформированности правовых компетенций курсантов по дисциплине «Правоведение»

Характеристики уровней правовых и личностных компетенций			
<p>Правовые компетенции (ПК1):</p> <p>1.1. усвоения теоретических, правовых знаний</p> <p>1 уровень- низкий имеет минимум знаний; не умеет использовать из на практике; не владеет приемами и способами решения правовых задач (УПК1н)</p> <p>2 уровень- средний имеет достаточный объем знаний; умеет использовать их на практике; не владеет приемами и способами решения правовых задач.(УПК1с)</p> <p>3 уровень- высокий имеет достаточный объем знаний; умеет использовать их на практике; не владеет приемами и способами решения правовых задач. (УПК1в)</p>	<p>Личностные компетенции (ЛК):</p> <p>самостоятельность, коммуникативность, продуктивность</p> <p>1 уровень не может самостоятельно принять решение; может работать в группе, не активен; не знает как работать на результат. (УЛК1н)</p> <p>2 уровень может самостоятельно принять решение; может работать в группе, активен; не видит конечного результата (УЛК1с)</p> <p>3 уровень принимает решение самостоятельно; активен; работает на результат (УЛК1в)</p>	<p>Поведенческие индикаторы (ПИ)</p> <p><i>Низкий уровень:</i></p> <p>не умеет -1 не владеет-1 не видит-1 не может-1 скорее может +1 не способен -1 может при решении несложных задач проявить самостоятельность +1 не продуктивен-1 неактивен -1 может работать в группе +1</p> <p><i>Средний уровень:</i></p> <p>владеет приемами +1 не владеет способами-1 не способен-1 умеет +1 использует+1 видит+1 может+1 самостоятелен +1 работает в команде +1 Активен +1 Непродуктивен -1</p> <p><i>Высокий уровень</i></p> <p>владеет приемами +1 владеет способами +1 способен+1 умеет +1 использует+1 видит+1 может+1 самостоятелен +1 Активен +1 продуктивен -1 коммуникативен +1 по 1 баллу на каждый индикатор с учетом положительных и отрицательных результатов</p>	<p>Коэффициенты для определения уровней правовой компетенции</p> <p>С учетом поведенческого индикатора, мы определили коэффициенты для низкого уровня правовых и личностных компетенций- 0.2 (К1н)</p> <p>Средний уровень -0,7 (К1с)</p> <p>Высокий уровень -0.1 (К1в)</p> <p>диапазон коэффициента для низкого уровня от 0 до 0.20; среднего- от 0.25 до 0.7; высокого – от 0.7 до 1.0</p>

Общий уровень правовой компетенции после изучения дисциплины «Правоведение»:

$$УПК1 = (УПК1н + УЛК1н) * K1н + (УПК1с + УЛК1с) * K1с + (УПК1в + УЛК1в) * K1в \text{ (формула)}$$

В таблице 2 приведем результаты анкетирования курсантов первого курса до изучения дисциплины «Правоведение»

Таблица 2

Результаты анкетирования для определения уровня правовых компетенций на до изучения дисциплины «Правоведение»

Индикаторы	Да (высокий уровень)	Нет (низкий уровень)	Скорее да, отчасти (средний уровень)
Правовые компетенции (ПК) сумма	236 отв.	127 отв.	212 отв.
Интерес к правоведению: ответы 1,2,3,4,5,6. – 12 баллов	125 отв.	74 отв.	101 отв.
Удовлетворенность преподаванием: ответы 8,11,14,12,15 – 10 баллов	111	53	111
Личностные компетенции (ЛК): сумма	81 отв.	30 отв.	89 отв.
Самостоятельность: ответ 13 -2 балла	16	18	16
Общительность: ответ 9 – 2 балла	45	0	5
Результативность: ответ 7,10- 4 балла	20	12	68
Сумма ПК+ЛК	317 отв.	157 отв.	301 отв.
Весовые коэффициенты для определения уровня компетенций	$(K1в) = 0,7-1,0$	$(K1н) = 0-0,2$	$(K1с) = 0,2-0,7$
Уровень компетенции к правовой деятельности максимальный – 30 баллов УПК1	22- 30 баллов	0–9 баллов	10–21 балл
Уровень правовой компетенции на первом курсе УПК1	20% – 10 чел.	50%- 25 чел.	30%-15 чел.

Результаты анкетирования входного анкетирования показали, что из 50-ти курсантов имеют низкий уровень правовых знаний – 25 человек (50%), средний уровень – у 15 человек (30%), высокий уровень правовых компетенций показали 10 человек (20%).

Чтобы достигнуть более высокого уровня правовых компетенций, автором была предложена дидактическая модель формирования правовой компетенции курсантов к профессионально-правовой деятельности при обучении на первом курсе [6], которая позволила с использованием

различных источников и средств разработать блочно-модульное построение содержания дисциплины с практико-ориентированными проблемными познавательными задачами правового характера из морской практики. Практикум, разработанный преподавателем, включает тесты и анкеты по определению уровней сформированности правовых компетенций каждого курсанта, которые отражают характеристики индивидуальных способностей личности и их потребности в правовых знаниях, развитии практической и профессиональной деятельности.

В таблице 3 приведем результаты анкетирования курсантов первого курса после изучения дисциплины «Правоведение»

Таблица 3

Результаты анкетирования для определения уровня правовых компетенций после изучения дисциплины «Правоведение»

Индикаторы	Да (высокий уровень)	НЕТ (низкий уровень)	Скорее да, отчасти (средний уровень)
Правовые компетенции (ПК) сумма	236 отв.	127 отв.	212 отв.
Интерес к правоведению: ответы 1,2,3,4,5,6. – 12 баллов	125 отв.	74 отв.	101 отв.
Удовлетворенность преподаванием: ответы 8,11,14,12,15 – 10 баллов	111	53	111
Личностные компетенции (ЛК): сумма	81 отв.	30 отв.	89 отв.
Самостоятельность: ответ 13-2 балла	16	18	16
Общительность: ответ 9 – 2 балла	45	0	5
Результативность: ответ 7,10- 4 балла	20	12	68
Сумма ПК+ЛК	317 отв.	157 отв.	301 отв.
Весовые коэффициенты для определения уровня компетенций	$(K1в) = 0,7-1,0$	$(K1н) = 0-0,2$	$(K1с) = 0,2-0,7$
Уровень компетенции к правовой деятельности на первом этапе максимальный – 30 баллов УПК1	22–30 баллов	0–9 баллов	10–21 балл
Уровень правовой компетенции на основе правовых и личностных компетенций на первом этапе УПК1	41% – 20 чел.	18% – 10 чел.	41% – 20 чел.

Таким образом, результаты анкетирования курсантов показали, что из 50 человек, высокий уровень правовых компетенций показали 20 человек (41%), средний уровень – у 20 человек (41%), низкий уровень – 10 человек

(18%). Общий уровень правовой компетенции определяется готовностью курсантов к дальнейшему применению правовых знаний в обучении и составляет 41%, по сравнению с первоначальным -10%.

Сравнивая результаты анкетирования входного и выходного контроля, мы приходим к выводу об эффективности, предложенной автором дидактической модели формирования правовой компетенции курсантов к профессионально-правовой деятельности при обучении на первом курсе.

Библиографический список к главе 8

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 2017. – 363 с.

2. Бугакова Н.Ю. Формирование универсальных компетенций по дисциплине «Социальные коммуникации. Психология» для магистров по направлению подготовки «Строительство» / Н.Ю. Бугакова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2021. – №2 (56). – С. 7–13.

3. Вик А., Бернштейн М.Дж., Фоул Р.У., Коэн М., Форрест Н., Куздас К., Кей Б., Килер Л.У. Реализация компетенций в области высшего образования в интересах устойчивого развития. В.М. Барте, Г. Михельсене, М. Рикманне и И. Томасе 90 ред.) // Руководство Routledge по высшему образованию для устойчивого развития. – С. 241–260 Рутледж. – doi.org/10.4324/9781315852249

4. Грунтов А.В. Формирование готовности курсантов-судоводителей к профессионально-правовой деятельности / А.В. Грунтов // Балтийский морской форум: материалы IX Международного Балтийского морского форума 4–9 октября 2021 года [Электронный ресурс]: в 6 томах. Т. 6: Инновации в профессиональном, общем и дополнительном образовании» (VII Международная конференция). – Электрон. дан. – Калининград: Изд-во БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ», 2021. – 1 электрон. опт. диск. С. 28–31.

5. Грунтов А.В. Проблема анализа требований ФГОС, профессиональных стандартов и Международной конвенции к профессионально-правовой подготовке курсантов в морском вузе / А.В. Грунтов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2021. – №3 (57). – С. 195–198.

6. Грунтов А.В. Профессионально-правовая подготовка курсантов в морском вузе / А.В. Грунтов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2022. – №3 (61). – С. 163–168.

7. Основная образовательная программа специальности 26.05.06 «Эксплуатация СЭУ» (утв. ученым советом КГТУ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.klgtu.ru/sveden/education/bgarf/ooop_vo/s_sd/ (дата обращения: 03.10.2022).

8. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

9. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2005. – 432 с.

10. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. уч. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [и др.]; под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-103652

РОЛЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Процесс обучения фонетике иностранного языка предполагает применение комплексного подхода, включающего в себя помимо фонетической составляющей лексический и грамматический аспекты, что позволяет обучающимся успешно овладеть языковой компетенцией. Это также дает возможность преподавателю эффективно организовать и провести занятия по иностранному языку, мотивировать обучающихся, повысить их интерес к изучаемому иностранному языку, что в процессе обучения способствует достижению глобальной цели – овладению иностранным языком.

Стоит подчеркнуть, что занятия по фонетике иностранного языка обладают своей спецификой. Много времени уделяется постановке правильного произношения обучающихся, работе со звуками иностранного языка. Также осуществляется работа с просодическими средствами, при разборе интонационных моделей активно используется коммуникативный подход, позволяющий подготовить обучающихся к различным ситуациям повседневного общения на иностранном языке.

Интегрирование диалогической речи в процесс обучения фонетике иностранного языка имеет ряд преимуществ:

- 1) позволяет развивать умение «аудирование» у обучающихся;
- 2) тренирует фонетический слух и фонетическую память обучающихся;
- 3) способствует запоминанию правильных интонационных моделей иноязычной речи;
- 4) позволяет обучающимся воспринимать правильные языковые конструкции, которые они могут эффективно использовать в разнообразных коммуникативных ситуациях повседневного общения, и, следовательно, совершенствовать связную речь на иностранном языке, что способствует развитию умения «говорение».

Рассматривая понятие «диалог», стоит указать, что само слово возникло в древнегреческом языке и означало «беседу, разговор». Сегодня под диалогом понимается разговор между двумя и более людьми, который может проходить как в устной, так и в письменной формах [3, с. 8].

Примечательно, что над этим понятием работал известный физик Давид Бом, который проводил различие между дискуссией и диалогом. По его мнению, в дискуссии (от итал. слова *discutere* – раскладывать, разделять на части) коммуникативная целостность разбирается, раскладывается на части, в то время как в диалоге течет свободная речь, легко улавливается смысл беседы, собеседники сообща участвуют в обсуждении темы, действуют вместе, а не против друг друга.

Как отмечают зарубежные лингвисты, смысл должен быть во всем. Смысл выступает как медиум психического и социального управления, т. к. он

позволяет осознать весь процесс обучения и научения. По мнению лингвистов, смысл создает теоретические, понятийные и прагматические основы:

- 1) осмысление отражает субъективные представления говорящих;
- 2) осмысление помогает накопить опыт;
- 3) осмысление задействует фантазию;
- 4) для осмысления происходящего нужен межличностный диалог;
- 5) осмысление требует признательного отношения;
- 6) осмысление привносит резонанс в диалог;
- 7) осмысление требует признания взаимосвязей;
- 8) осмысление происходит при рассказывании историй;
- 9) осмысление задействует процесс идентификации;
- 10) осмысление связано с кризисным фактором [3, с. 10].

Как полагают отечественные лингвисты, диалог является такой формой устной коммуникации, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими участниками общения.

С исторической точки зрения диалог представляет собой классический учебный метод преподавания философии. С прагматической точки зрения, диалог – один из распространенных общих методов преподавания, обладающий своей спецификой:

1) диалог можно рассматривать одновременно и как устный метод, и как письменный метод передачи знаний;

2) принимая во внимание степень участия обучающихся в диалогических ситуациях, диалог можно охарактеризовать как активный метод обучения. Он способствует исследовательской работе обучающихся, проведению ими опросов, решению ими проблемных ситуаций, развитию их творчества и пр.;

3) применение диалога в учебном процессе преследует также дидактическую функцию, т. к. диалог представляет собой активный метод, используемый в обучении и коммуникации для углубления и закрепления знаний обучающихся;

4) диалог – метод, обладающий стабильными операциональными основами, которые сформировались в течение времени: нахождение и решение проблемы. При этом диалог представляет собой комбинацию этих двух операциональных форм;

5) диалог можно применять как для индивидуальной работы, так и для групповой работы на занятии;

6) с точки зрения активного репродуктивного обучения диалог относится к управляющим учебным процессам [2, с. 61].

На занятиях по иностранному языку при использовании диалога как одной из форм устной коммуникации возникает необходимость подготовить учебный материал для обучающихся таким образом, чтобы они одновременно сумели применить на практике полученные языковые умения и навыки и научились общаться друг с другом на иностранном языке, используя диалогическую форму речи.

Следует подчеркнуть, что диалогическая речь характеризуется определенными коммуникативными, психологическими и лингвистическими особенностями. Некоторые коммуникативные ситуации служат стимулом для собеседников к переходу к диалогу. К ним относятся:

1) у одного из собеседников может быть информационный пробел по интересующему его вопросу;

2) раскрыть сюжета (или тему) не может только один собеседник из-за его языковой неспособности или невладения нужными сведениями;

3) собеседники испытывают потребность во взаимном обмене мнениями, впечатлениями, переживаниями и пр.;

4) существует необходимость согласовать различные подходы к решению конкретной проблемы, устранить разногласия, разрешить спор.

По мнению отечественных лингвистов, диалогическая речь представляет собой коммуникативное действие, в котором происходит смена ролей говорящего и слушающего [3, с. 6–7].

Эффективность интегрирования диалога в процесс обучения иностранному языку зависит от ряда факторов. Подобранные для занятия по иностранному языку диалоги должны соответствовать ситуациям повседневного общения и быть максимально приближены к реальной коммуникации. Учебные диалоги должны быть ситуативными и личностно-ориентированными, их тематика должна соответствовать интересам обучающихся. В учебном процессе могут быть использованы разные формы диалога с различным содержанием, например, доверительные разговоры, тет-а-тет, интервью, споры и т. д.

Говоря про методы обучения диалогической речи, стоит упомянуть два подхода: дедуктивный и индуктивный. Применяя первый подход, можно выделить следующие этапы:

1) восприятие диалога на слух;

2) обнаружение знакомых языковых средств в тексте диалога;

3) репродуктивная деятельность, направленная на воспроизведение диалога по ролям;

4) составление похожего диалога, видоизменение заданной диалогической модели;

5) воспроизведение составленного диалога [1, с. 30].

Работа над диалогической речью на занятиях по фонетике иностранного языка включает применение диалогов, сопровождающихся аутентичной аудиозаписью. Аутентичный материал может быть использован из учебно-методических комплексов, учебных журналов. Также как достаточно эффективный метод зарекомендовало себя интегрирование в процесс обучения иностранному языку диалогов из фильмов, например, видео с канала you-tube или короткометражные фильмы и пр. В процессе обучения иностранному языку диалогическая речь является одновременно целью и средством обучения. Как отмечают отечественные лингвисты, речевая направленность невозможна без ситуативности и функциональности. Достаточно сложно развить речевую деятельность обучающихся без создания или выбора определенной коммуникативной ситуации, которая определяется местом, временем, характерами партнеров по общению, их ролями, их речевой задачей, которую они намереваются решить в ходе общения [1, с. 44–45].

Учебные ситуации общения можно разделить на три основные группы:

1) реальные ситуации общения;

2) проблемные ситуации общения;

3) условные ситуации общения.

Реальные ситуации общения ограничены ролями коммуникантов, т. е. их тематика касается опозданий, выражений просьбы, связана с учебным обиходом занятия.

Проблемные ситуации могут возникнуть, когда существует несколько различных точек зрения или минимум два мнения, которые взаимоисключают друг друга. Столкновение двух и более разных видений происходящей ситуации, созданной в условиях учебного процесса, служит для обучающихся толчком к переходу к их продуктивной речевой деятельности, когда они сами начинают конструировать реплики, реконструировать имеющиеся фразы в диалогической модели или переконструировать их. Участвуя в решении проблемной задачи, обучающиеся формируют свои способности воспринимать и получать знания в виде готовой информации, учатся соотносить знания из разных дисциплин друг с другом, могут раскрыть свой творческий потенциал в импровизации [1, с. 45–46].

Проблемные ситуации создаются преподавателем, он ими управляет в ходе занятия. В учебном процессе возможно организовать разные виды диалогов, например, диалог – обмен мнениями, диалог-дискуссия и пр. После прослушивания аутентичного текста преподаватель может задать обучающимся ряд проблемных вопросов, предполагающих возможность различных ответов, столкновение мнений, рассмотрение одного и того же предмета обсуждения с нескольких позиций, включая вовлечение уже имеющихся знаний из других областей и личный опыт. Высказывая свою точку зрения, мотивируя свое согласие или несогласие с собеседниками, обучающиеся учатся воспринимать и понимать чужую позицию, аргументировать свой выбор, участвовать в реальном речевом общении, развивая и совершенствуя таким образом свою речевую деятельность.

Условные ситуации на занятиях по иностранному языку, как полагают отечественные авторы, могут лучше всего моделировать реальные ситуации общения, охватывать различные типы речевого поведения, способствовать обогащению социального опыта обучающихся благодаря расширению спектра коммуникативно проигрываемых ролей. Стоит заметить, что условные ситуации общения в рамках учебного процесса не так легко создать, как проблемные.

Для создания условной ситуации общения следует учитывать следующие параметры:

1) представить себе похожую ситуацию в условиях реальной коммуникации;

2) определить место и время для данной условной ситуации;

3) определить партнеров по общению и их характеры;

4) определить цель общения;

5) довести эту информацию до обучающихся;

6) создать так называемый «информационный пробел», когда коммуниканты не знают точно, что включает в себя роль другого собеседника. Стоит отметить, что при этом повышается мотивация обучающихся к общению, развиваются их коммуникативные навыки.

Интересно заметить, что условную ситуацию возможно создать с помощью речевой установки, учитывающей вышеназванные параметры. Если участников общения несколько, следовательно, каждый из них может получить различные установки. При этом важно создать элемент

неожиданности, когда коммуниканты знают лишь свою роль и могут решать речевые задачи в соответствии со своей ролью [1, с. 45–47].

Важно отметить роль социальной компетенции, предполагающей готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией. При этом необходимо сформировать у обучающихся чувство толерантности, терпимости к точке зрения других собеседников.

Необходимым условием эффективной работы над диалогами является использование релевантных речевых средств, соответствующих тренируемым коммуникативным ситуациям. Также должен проследиваться социальный контекст, чтобы обучающимся сразу становилось ясно, кто, где, когда, с кем, с каким намерением ведет беседу. Таким образом, внедрение диалогов на занятия по иностранному языку будет способствовать расширению не только лингвистической компетенции обучающихся, но также будет способствовать обогащению их жизненного опыта, овладению социальной компетенцией, формированию коммуникативной компетенции.

Важно заметить, что выделяется несколько составляющих коммуникативной компетенции:

- 1) лингвистическая компетенция;
- 2) социолингвистическая компетенция;
- 3) социокультурная компетенция;
- 4) стратегическая компетенция;
- 5) дискурсивная компетенция;
- 6) социальная компетенция.

Фокусируя внимание на лингвистической компетенции, следует сказать, что она предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: фонетикой, лексикой, грамматикой. Чтобы адекватно решать коммуникативные задачи в каждом конкретном случае наряду с лингвистической компетенцией необходимо формирование социолингвистической компетенции, которая предполагает способность у обучающихся осуществлять правильный выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом [1, с. 6–7].

Использование диалогов на занятиях по иностранному языку также должно предоставлять обучающимся возможность к вариациям и импровизации. Необходимо учитывать личностный подход, который ориентирован на участников коммуникации. Чтобы мотивировать обучающихся к говорению, активному участию в процессе коммуникации в учебной среде, нужно использовать соответствующий языковой материал, который предусматривает эмоциональную составляющую коммуникативного процесса. Этого можно достичь с помощью подбора тем, обсуждаемых в диалогах, или людей, с которыми обучающиеся могут себя идентифицировать.

При выборе языкового аутентичного материала необходимо помнить, что чем больше личная значимость для обучающихся, тем больше их мотивация и заинтересованность, тем эффективнее становится учебный процесс и быстрее достигаются поставленные задачи.

Диалоги могут быть интегрированы в начале занятия по фонетике после проведения артикуляционной гимнастики и работы со звуками

иностранного языка. Например, обучающиеся прослушивают аудиозапись, определяют интонационные модели и затем разыгрывают диалог в парах с последующей сменой ролей. Это позволяет создать «искусственную» ситуацию реального общения на иностранном языке, способствует «погружению» обучающихся в языковую среду.

Интересным представляется использование диалогов, когда в процесс обучения задействованы несколько пар обучающихся. После прослушивания диалога первая пара обучающихся выразительно читает данный диалог по ролям, в то время как другие обучающиеся заполняют пропущенные слова в заранее подготовленных для них рабочих листах, на которых напечатан текст диалога, но с пропущенными словами. Таким образом, первая пара обучающихся будет сконцентрирована на своем произношении и стараться максимально точно использовать интонационные модели, которые они слышали. Их задача – правильно передать недостающую информацию своим сокурсникам. Другие обучающиеся будут работать над фонетическим слухом и фонетической памятью. У них будет два канала восприятия иноязычной речи: в первый раз – только аудиоканал во время прослушивания аутентичной аудиозаписи, во второй раз – аудиоканал и визуальный канал во время прочтения диалога их сокурсниками.

Также эффективным представляется применение следующей техники для работы над диалогической речью:

1. Выразительное прочтение диалога вслух. Обучающиеся могут прослушать аудиозапись или преподавателя, затем по парам прочитать выразительно диалог вслух. Такое упражнение служит хорошей подготовкой для продуктивного говорения, корректный языковой инпут является неотъемлемой частью процесса овладения иностранным языком. Использование данного вида деятельности эффективно для занятий с обучающимися, которые только приступили к изучению иностранного языка. Они еще не накопили достаточно языковых контактов на иностранном языке, им не хватает уверенности для беседы на иностранном языке. Диалоги помогают им расширить языковую компетенцию и развить языковое чутье.

2. «Составление» диалога. Обучающим предлагается расположить фрагменты диалога в правильном порядке, чтобы получился связный текст. Они могут это сделать до прослушивания аутентичной записи, чтобы развить языковое чутье, а затем, прослушав аудиозапись, проконтролировать себя.

3. «Караоке-диалог». Такое упражнение представляет репродуктивно-продуктивный вид деятельности, когда один обучающийся читает вслух вопросы из диалога, другой обучающийся должен сам спонтанно дать ответы. Данное упражнение помогает развить творческий потенциал обучающихся, т. к. правильных ответов может быть несколько, и они также могут варьироваться в зависимости от коммуникативной ситуации. «Караоке-диалог» может быть использован дифференциально. Более сильные обучающиеся могут взять ответы, а другие обучающиеся – прочтение вопросов.

4. Трансформация диалога. Данное упражнение предполагает различные вариации диалога на уровне формальности, вежливости и пр. Обучающиеся тренируются постепенно переходить к более вежливым формам. Для этого им необходимо вначале осуществить работу над диалогом

письменно, заменив в нем формы слов и конструкции на более вежливые аналоги. Также обучающиеся могут поменять действующие лица в диалоге. Затем работа проходит в устной форме, когда обучающиеся демонстрируют свои результаты. Обучающиеся на более продвинутом уровне могут пропустить письменный этап работы над диалогом и выполнить необходимые трансформации в тексте устно, позже уже без предварительной подготовки они смогут сделать это спонтанно.

5. Составление диалога. Как правило, обучающиеся с интересом приступают к выполнению этого упражнения, где они могут проявить свой творческий потенциал и составить диалог, приближенный к аутентичному и соответствующий заданной учебной ситуации. Работа может проходить как с подготовительным письменным этапом, так и устно [3, с. 53–55].

Интегрирование диалогов в учебный процесс помогает развить у обучающихся не только языковую и социальную компетенции, но также коммуникативную компетенцию. Для этого преподавателем подбирается по возможности разнообразный аутентичный материал, охватывающий различные ситуации повседневного общения. Диалоги можно распределить на три группы:

1) учебный диалог (например, различные мини-диалоги в рамках учебной аудитории, запрашивающие информации о количестве обучающихся на занятии, погоде и др. Такие мини-диалоги разыгрываются по возможности на каждом занятии и контролируются преподавателем);

2) фиктивно реалистичный диалог (основная цель – подготовить обучающихся к жизненной коммуникативной ситуации за пределами учебной аудитории);

3) вымышленный диалог (например, разговор главных персонажей в рассказах и др.).

Подготовка к составлению собственного диалога может проходить в несколько этапов:

- 1) прослушивание аудиозаписи диалога;
- 2) прочтение диалога вслух (хором, по группам, по парам);
- 3) составление диалога по образцу;
- 4) презентация диалога.

Прочтение диалога вслух также может варьироваться в зависимости от учебной ситуации:

1. Громкое прочтение диалога вслух предполагает, что обучающиеся будут сконцентрированы на правильном произношении. При этом важно, чтобы обучающиеся понимали содержание текста, иначе они не смогут передать корректную интонацию диалогической речи. Здесь также необходимо вначале провести подготовительный этап, заключающийся в прослушивании аутентичной записи диалога.

2. «Конфетти-прочтение» диалога заключается в многократном повторении текста, пока обучающиеся не смогут продекламировать диалог наизусть. Вначале проходит прочтение текста с интерактивной доски, затем его многократное повторение.

3. Прочтение диалога с использованием визуального контакта предполагает выразительное прочтение текста вслух по ролям, но в момент речи обучающийся не должен смотреть на письменную версию диалога, чтобы создать иллюзию спонтанности и добиться звучания речи, максимально приближенной к аутентичной.

4. Выразительное прочтение диалога предусматривает, что обучающиеся после подготовительной работы над текстом (особенно важно осуществить тренировку интонационных моделей) «вживаются» в свои роли, и диалог звучит аутентично, соответствует заданной коммуникативной ситуации.

5. Прочтение диалога с суфлером может варьироваться. Двое обучающихся читают диалог вслух, при этом один из них не имеет возможности прочитать письменный текст, полагается только на суфлера и должен повторить все реплики своей роли в диалоге выразительно за суфлером. Другой обучающийся считывает письменный текст. Работу можно усложнить, задействовав двоих суфлеров, тогда каждый чтец будет получать аудиоинформацию только от суфлера.

Интегрирование диалогов в процесс обучения фонетике иностранного языка может способствовать совершенствованию слухо-произносительных навыков и ритмико-интонационных навыков обучающихся. Следует сказать, что здесь возможно использовать несколько подходов.

Артикуляционный подход применим на начальных этапах обучения фонетике, когда в фокусе внимания находится каждый отдельный звук, происходит сознательное усвоение артикуляции звуков иноязычной речи.

При акустическом подходе основной упор делается на слуховое восприятие речи и ее имитацию. У обучающихся формируются аудитивные навыки, совершенствуется фонетический слух, развивается фонетическая память. На начальном этапе обучающиеся повторяют отдельные слова, словосочетания, фразы из диалогов за диктором. На занятии иностранного языка может быть как хоровое проговаривание, так и индивидуальное.

При хоровом проговаривании процессом управляет преподаватель, он задает определенный ритм, определяет паузы, обозначает ударения, движениями рук показывает мелодику фраз. Важно заметить, что в хоре любые из допущенных нарушений можно заметить, но они могут быть не столь явны. Обучающийся может стесняться выполнять задание один, вместе со всеми ему будет легче сделать это.

Несмотря на то, что процесс аудирования может протекать без внешних проявлений, это активный процесс, требующий больших интеллектуальных усилий. В ходе аудирования обучающиеся выполняют сложную перцептивно-мнемоническую деятельность и мыслительные операции анализа, синтеза, дедукции, индукции, сравнения. Важным условием для формирования аудирования является мотивация обучающихся. Если слушающий испытывает потребность слушать, это ведет к максимальной мобилизации его психического потенциала: обостряется фонетический слух, более целенаправленным становится внимание, повышается интенсивность мыслительных процессов.

Дифференцированный подход предполагает применение разных анализаторов для формирования большинства фонетических навыков. Большое внимание уделяется аудированию аутентичных текстов, например, диалогов. Данный подход предполагает использование не только акустических, но и графических образов.

Использование диалогов на занятиях по иностранному языку способствует формированию правильных ритмико-интонационных навыков. Неправильное ударение, неверная мелодика, нелогическая пауза позволяют

отличить иностранца от носителя языка. От правильного использования таких просодических средств, как мелодики, фразовых ударений и пауз зависит смысл высказывания.

На начальном этапе обучения фонетике иностранного языка закладывается основа хорошего произношения, которое предполагает правильное интонирование, паузацию, знание особенностей ударения слов в предложении, а также правильную артикуляцию.

На среднем и старшем этапах обучения иностранному языку важно поддерживать сформированные навыки в рабочем состоянии и продолжать их совершенствовать. Особое внимание уделяется новым ритмико-интонационным моделям, а также аудированию живой аутентичной речи, различных акцентов и диалектов [1, с. 65–74].

Таким образом, благодаря использованию диалогов, приближенным к реальным ситуациям повседневного общения, на занятиях по фонетике иностранного языка обучающиеся тренируют различные коммуникативные ситуации, осуществляют подготовку к дифференциальным уровням коммуникации на иностранном языке, запоминая языковой пример и закрепляя его с помощью разных техник, постигая на своем опыте многообразные аспекты общения.

Библиографический список к главе 9

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
2. Diaconu M. Der Dialog als Unterrichtsmethode // Neue Didaktik (2008) 1, S. 60–73.
3. Gebhard U. Sinn im Dialog. – Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH (Verlag), 2015. – 282 S.

ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-103664

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЯХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ, ВЫЗВАННОГО ПАНДЕМИЕЙ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19

Актуальность

2020 г. ознаменовался появлением нового опасного вируса, распространение которого в короткие сроки привело к возникновению эпидемии, а затем и пандемии. Всего лишь за несколько недель в мире не осталось ни одной страны, не пораженный опасным недугом. Новая коронавирусная инфекция обладала высокой вирулентностью и даже кратковременный контакт с зараженным человеком, мог привести к новым случаям заражения. При этом основная опасность новой вирусной инфекции была связана с его способностью в короткие сроки вызывать целый ряд грозных осложнений, в том числе и тех, которые могли привести к возникновению угрозы жизни и даже к летальному исходу пациента [6, с. 109].

В короткие сроки, оценив опасность новой вирусной инфекции COVID-19, правительствами практически всех стран мира были предприняты определенные меры различного характера, направленные на улучшение возникшей неблагоприятной эпидемиологической обстановки и нормализации жизни населения [7, с. 139]. Все осуществляемые меры условно можно было бы разделить на различные группы: социального характера, медицинского характера, общественного и т.д. [4, с. 44].

Наиболее важным и, очевидно, правильным решением стал переход к дистанционному режиму работы тех слоев населения и представителей тех специальностей, у кого переход к такому виду деятельности был возможен [10, с. 182]. При этом пожилым людям рекомендовалось перейти к режиму самоизоляции, во избежания возможного заражения [8, с. 230]. Обучающимся образовательных учреждений различного уровня предписывалось перейти к режиму дистанционного обучения, до нормализации неблагоприятной эпидемиологической обстановки, вызванной новой коронавирусной инфекцией COVID-19 [3, с. 34].

Подобный переход, к ранее не использованному режиму обучения, вызвал неподдельный интерес многих исследователей и педагогов. Особый же интерес и определенные споры подобный переход вызвал у педагогов высшей школы. Студенты различных вузов, разнообразных специальностей, за годы учебы получают не только фундаментальные знания, для работы по их будущей специальности, но и овладевают необходимыми практическими навыками. Сложно представить какого-либо по-настоящему грамотного специалиста, владеющего лишь теорией по предмету или специальности, в ущерб так необходимым практическим навыкам [5, с. 84].

Особый интерес подобный переход вызвал у педагогов и обучающихся в медицинских вузах. С давних времен, профессия врача была одной из наиболее социально значимых и востребованных. Одновременно с этим наблюдался и повышенный спрос к его знаниям, квалификации и в некоторых случаях, врач даже привлекался к «ответу» за неправильное или некачественное лечение. Так, существовали поверья, что в Древнем Риме, врачу, выполнившему некачественное оперативное лечение, повлекшее смерть пациента, отрубали руку. Несомненно, подобные эксцессы вполне могли иметь место, но вряд ли носили массовый характер. Тем не менее, даже подобные единичные рассказы указывают не только на важность медицинской профессии, но и на высокий спрос к практическим и теоретическим знаниям врачей.

Процесс обучения в медицинском вузе в настоящее время условно можно разделить на два основных направления – это получение теоретических знаний и практических навыков и умений. Что касается теоретической части, то она представлена огромным багажом знаний, которые получает будущий медик за 6 лет обучения по самым разнообразным предметам. Некоторые из них считаются базовыми – к примеру биология, химия и т. д.; некоторые считаются фундаментальными – к примеру анатомия, физиология, гистология и т. д.; некоторые направлены в основном на практическую часть – к примеру госпитальная терапия, специализированные хирургические дисциплины и т. д.; некоторые занимают промежуточное место между чисто теоретическими и чисто практическими кафедрами – к примеру топографическая анатомия с оперативной хирургией, общая хирургия, пропедевтика внутренних болезней и т. д.

Кафедра оперативной хирургии с топографической анатомией занимает промежуточное положение среди многочисленных кафедр медицинского вуза – благодаря сбалансированному сочетанию теории и практики. Несмотря на огромный объем теоретических данных по топографической анатомии, регламентированный рабочей программой, согласно ФГОСу, всегда важное значение занимала и практическая часть, включающая в себя разнообразные составные элементы – от обучения работе с общехирургическим и специализированным инструментарием до самостоятельного проведения, под контролем преподавателя, каких-либо хирургических манипуляций и операций.

Вполне очевидно, что перевод к обучению на подобной кафедре в дистанционный формат был понят, как студентами, так и педагогами, в виду отношения к медицине и реального осознания сложности возникшей неблагоприятной эпидемиологической обстановки, и воспринят, как временная необходимость. Тем не менее, у обучающихся медиков и у их преподавателей возник ряд вопросов, касающихся не только формы проведения дистанционных занятий, но и аспектов его проведения. В связи с этим, крайне важным стало – качественное осуществление преподавательской деятельности, с попыткой выполнения или хотя бы объяснения минимума практических навыков и умений [2, с. 136].

Безусловно, выполнение практической части занятий, с овладением минимальным набором практических навыков и умений в дистанционном формате невозможно. Подобное утверждение нашло поддержку среди большинства педагогов высшей школы, особенно занятых учебной работой со студентами, содержащей практические элементы [9, с. 200]. Это

также нашло подтверждение в публикациях различных авторов, касающихся различных аспектов учебной деятельности в дистанционной период, вызванный неблагоприятной эпидемиологической обстановкой из-за новой коронавирусной инфекции COVID-19.

При этом уже в настоящее время, несмотря на то что пандемия COVID-19 еще не закончилась, можно с уверенностью утверждать, что изучением различных аспектов учебного процесса студентов медицинского вуза занималось довольно большое количество исследователей, что также нашло отражение в публикационной активности ученых и педагогов [12, с. 104]. При этом основные направления работы содержат информацию об удовлетворенности студентами дистанционным этапом обучения, выяснением различных аспектов собственно учебного процесса в медицинском вузе, в том числе и касающихся его организации, размышлением о возможном изменении учебного процесса, направленного на модернизацию и оптимизацию дистанционного формата обучения.

Фактически – практически все направления работ педагогов высшей школы, ориентированы лишь на обучающихся и не затрагивают их окружение: близких родственников, друзей, соседей и т. д. При этом изучение некоторых аспектов их межличностного и психосоциального взаимодействия могло бы стать интересным не только для педагогов высшей школы, занятых в учебном процессе со студентами, но и психологов, психиатров, психотерапевтов и всех тех, кто имеет отношение к изучению психосоциальных взаимодействий.

Актуальность данной тематике придает и тот факт, что будущие медики, возможно были вынуждены проводить 24 часа в сутки – и день и ночь в одном помещении со своими родственниками (если студенты жили с ними) или со своими соседями по комнате или квартире [13, с. 1157] (если студенты проживали в общежитии или снимали жилье вместе со своими будущими коллегами [11, с. 24]. В связи с этим было бы интересно изучить отношение окружающих и родственников будущих врачей к возникшей ситуации в целом, определить их мнение касательно вынужденного перехода на дистанционный формат обучения, проанализировать их удовлетворенность подобными изменениями и выявить возможные страхи и опасения [1, с. 301].

При этом, безусловно, гораздо больший интерес приобретает изучение межличностных взаимоотношений между родственниками в вынужденный период дистанционного обучения и самоизоляции, обусловленный неблагоприятной эпидемиологической обстановкой, вызванной новой коронавирусной инфекцией COVID-19, с определением их уровня стресса и возможных истинно депрессивных или депрессивно подобных состояний.

Цель исследования

Целью представленного исследования стало изучение психосоциального взаимодействия в семьях студентов медицинского вуза во время периода дистанционного обучения, вызванного пандемией новой коронавирусной инфекцией COVID-19.

Материалы и методы

Объектами исследования послужило 359 человек, мужчин и женщин. При этом 200, мужчин и женщин, являлись студентами, а 159 – родителями части студентов, участвующих в исследовании.

В 1 группу вошли 100 будущих медиков, мужчин и женщин, из полных семей, обучающихся в настоящее время на 5 курсе лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, которые на момент перехода учебного процесса в вузе в вынужденный дистанционный формат, проживали одни в квартире.

Во 2 группу вошли 100 студентов – медиков, мужчин и женщин, из полных семей, обучающихся в настоящее время на 5 курсе лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, которые на момент перехода учебного процесса в вузе в вынужденный дистанционный формат, проживали в квартире совместно со своими родственниками.

3 группу составили 159 человек, мужчин и женщин – родственников обучающихся – объектов исследования из 2 группы, которые на момент перехода учебного процесса в вузе в вынужденный дистанционный формат, проживали совместно со своими родственниками-студентами.

Данное исследование проводилось в сентябре 2022 года и было основано на анонимном опросе объектов исследования, пожелавших участвовать в научной работе. Авторами была разработан специальный опросник целью которого было определение основных аспектов психосоциального взаимодействия в семьях студентов медицинского вуза. В частности, определяли половой и возрастной состав объектов исследования, изучали условия проживания объектов исследования, включая определения родственных связей с теми, с кем они проживали, и с определением причин, заставивших часть испытуемых проживать отдельно. Наиболее важными частями исследования стали: определения взаимоотношений между студентами и их родителями и родственниками, с анализом основных аспектов этих взаимоотношений, а также изучение некоторых психоэмоциональных аспектов, таких как подверженность стрессу, определение уровня тревожности и выявление возможных депрессивных или депрессивно подобных состояний.

Результаты и их обсуждение

На начальной этапе изучался половой и возрастной состав объектов исследования, принявших участие в данном научном изыскании. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Половой и возрастной объектов исследования

Объекты исследования / процентное соотношение полового состава	Средний возраст объектов исследования
1 группа (студенты, проживающие отдельно от своих родственников во время периода дистанционного обучения, вызванного неблагоприятной эпидемиологической обстановкой из-за новой коронавирусной инфекции COVID-19) n=100; 20,2 ± 1,6 лет	
Мужчины (n=38) 38%	20,6 ± 1,8
Женщины (n=62) 62%	19,8 ± 1,4
2 группа (студенты, проживающие совместно со своими родственниками во время периода дистанционного обучения, вызванного неблагоприятной эпидемиологической обстановкой из-за новой коронавирусной инфекции COVID-19) n=100; 20,4 ± 1,4 лет	
Мужчины (n=35) 35%	20,3 ± 1,3
Женщины (n=65) 65%	20,5 ± 1,5

Окончание таблицы 1

3 группа (родственники студентов, проживающие совместно обучающимися ВГМУ во время периода дистанционного обучения, вызванного неблагоприятной эпидемиологической обстановкой из-за новой коронавирусной инфекции COVID-19) n=159; 53,1 ± 11,3 лет	
Мужчины (n=66) 41,50%	48,4 ± 10,7
Женщины (n=93) 58,49%	57,8 ± 11,9

Среди студентов, как 1, так и 2 групп, наблюдалось большее количество женщин, чем мужчин. Этот факт вполне объясним тем, что медицинские вузы, в качестве места обучения чаще выбирают девушки и женщины, чем юноши и мужчины. Подобная тенденция сохраняется многие годы и в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко – где в процентном соотношении количественно преобладают женщины над мужчинами. При этом испытуемые 1 и 2 групп были примерно одного возраста.

Среди объектов исследования 3 группы также несколько преобладали женщины – n = 93, против мужчин – n = 66. При этом женщины, входившие в исследование, в среднем были несколько старше мужчин.

Следующим этапом исследования стал анализ родственных связей объектов исследования. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Анализ родственных связей объектов исследования всех 3 групп

С кем проживали во время этапа дистанционного обучения	n / % встречаемости
1 группа (студенты, проживающие отдельно от своих родственников во время периода дистанционного обучения, вызванного неблагоприятной эпидемиологической обстановкой из-за новой коронавирусной инфекции COVID-19) n=100	
Проживали самостоятельно – один (одна) в квартире или доме	100
2 группа (студенты, проживающие совместно со своими родственниками во время периода дистанционного обучения, вызванного неблагоприятной эпидемиологической обстановкой из-за новой коронавирусной инфекции COVID-19) n=100	
Проживали совместно с обоими родителями	n=43 (43%)
Проживали совместно с одним из родителей (мать или отец)	n=14 (14%)
Проживали совместно с бабушкой и дедушкой на их жилплощади	n=12 (12%)
Проживали совместно или с одной бабушкой или с одним дедушкой на их жилплощади	n=19 (19%)
Проживали совместно с дядей и тетей на их жилплощади	n=4 (4%)
Проживали совместно или с одной тетей или с одним дядей на их жилплощади	n=6 (6%)
Проживали с иными родственниками на их жилплощади	n=2 (2%)

3 группа (родственники студентов, проживающие совместно обучающимися ВГМУ во время периода дистанционного обучения, вызванного неблагоприятной эпидемиологической обстановкой из-за новой коронавирусной инфекции COVID-19) n=159;	
Степень родства студенту 2 группы исследования	n частоты встречаемости
Мать	53
Отец	47
Бабушка	28
Дедушка	15
Тетя	10
Дядя	4
Другие	2

Студенты 1 группы проживали во время периода дистанционного обучения, вызванного пандемией новой коронавирусной инфекцией самостоятельно – все 100% (n = 100).

Среди же студентов 2 группы, подавляющее большинство проживало совместно со своими родителями – 43% испытуемых. Примерно каждый пятый испытуемый из 2 группы проживал вместе с одной бабушкой или с одним своим дедушкой – 19%. Несколько меньшее число будущих медиков проживало с кем-то одним из своих родителей (или мать или отец) – 14% или со вместе проживающими дедушкой и бабушкой – 12%. Гораздо меньшее число респондентов проживали либо с одной тетей или с одним дядей – 6%, а всего 4% анкетированных проживали со вместе живущими дядей и тетей. И лишь 2% будущих врачей проживали у дальних родственников.

Среди опрашиваемых родственников студентов из 2 группы – объектов исследования 3 группы, оказалось 93 женщины и 66 мужчин. Среди женщин 3 группы 53 являлись испытуемым матерью, 28 – бабушкой, 10 тетей и 2 – дальними родственницами. Среди опрашиваемых мужчин 3 группы – 47 оказались отцами, 15 – дедушками, а 4 – дядями.

На основании полученных данных можно с уверенностью сказать, что в среднем, большая часть испытуемых проживала со своими родителями, или с одним из них. Несколько меньшая часть с бабушками и дедушками и лишь незначительная часть с дядями и тетями или иными дальними родственниками. Исходя из того, что в исследование входили полные семьи – следующий этап исследования был направлен на выяснение основных причин, почему испытуемые жили с одним родителем или с родственниками или вообще отдельно от них (1 группа). Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Анализ причин отдельного проживания испытуемых 1 и 2 группы

1 группа n=100	
Причина отдельного проживания испытуемых 1 группы (от всех родственников)	n частоты встречаемости
Вынужденный переезд в другой город (В Воронеж) при поступлении в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко	67
Вступление в брак	24
В семье имелась возможность покупки отдельного жилья в близости от ВГМУ им. Н.Н. Бурденко	9
2 группа n=57	
Причина отдельного проживания от родителей испытуемых 2 группы (но с другими родственниками)	n частоты встречаемости
Вынужденный переезд в другой город (В Воронеж) при поступлении в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко	29
Вынужденная командировка одного из родителей или работа одного из них вахтовым методом	14
Переезд к родственникам в виду их более близкого проживания к ВГМУ им. Н.Н. Бурденко	12
Вступление в брак	2

Момент возможного совместного или раздельного проживания объектов исследования был важен с целью понимания аспектов психосоциальных взаимоотношений между студентами, входившими в исследование, и их родственниками.

Среди причин, вынудивших, студентов 1 группы проживать отдельно, в столь непростой со всех точек зрения период – период дистанционного обучения и самоизоляции, вызванный неблагоприятной эпидемиологической обстановкой из-за новой коронавирусной инфекции COVID-19, стал переезд в другой город – 67 испытуемых из 100. Вступление в брак стало еще одной довольно частой причиной отдельного проживания – 24 испытуемых из 100. И, среди студентов 1 группы, реже всего встречалась причина – покупки жилья в относительной близости к ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Позволить себе такую покупку смогли лишь 9 из 100 испытуемых 1 группы.

При этом результаты, полученные при анкетировании испытуемых 2 группы заметно отличались. Анализируя причины, по которым студенты, входившие в исследование, не проживали со своими родителями, а временно жили с другими родственниками стали: вынужденный переезд в другой город – 29 испытуемых из 57; вынужденная командировка одного из родителей или работа одного из них вахтовым методом – 14 будущих врачей из 57; переезд к родственникам в виду их более близкого проживания к ВГМУ им. Н.Н. Бурденко – 12 из 57; вступление в брак – 2 из 57.

Из полученных данных можно сделать вывод, что причиной раздельного проживания в каждом определенном случае стали обстоятельства, а не какие-либо конфликты или негативное отношение в семье. Тем не менее, следующим этапом исследования стала попытка определить основной вектор отношений в семьях и возможные конфликты, с их частотой возникновения. Полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Определение основных взаимоотношений в исследуемых группах		
Основной изучаемых аспект семейных взаимоотношений		п частоты встречаемости / %
1 группа n=100		
Оцените свои отношения с родителями	Теплые	87 (87%)
	Нейтральные	13 (13%)
	Холодные	0 (0%)
Оцените свои отношения с иными родственниками	Теплые	78 (78%)
	Нейтральные	20 (20%)
	Холодные	2 (2%)
Как часто у вас бывают ссоры с родителями	Редко	91 (91%)
	Периодически	9 (9%)
	Часто	0 (0%)
Как часто у вас бывают ссоры с родителями с иными родственниками	Редко	87 (87%)
	Периодически	11 (11%)
	Часто	2 (2%)
Комфортно ли вам проживать отдельно	Да	82 (82%)
	Нет	3 (3%)
	Затрудняюсь ответить	15 (15%)
2 группа n=100		
Оцените свои отношения с родителями или с родственниками, с которыми проживаете	Теплые	88 (88%)
	Нейтральные	11 (11%)
	Холодные	1 (1%)
Оцените свои отношения с иными родственниками	Теплые	82 (82%)
	Нейтральные	15 (15%)
	Холодные	3 (3%)
Как часто у вас бывают ссоры с родителями или иными родственниками, у которых вы проживаете	Редко	84 (84%)
	Периодически	15 (15%)
	Часто	1 (1%)
Как часто у вас бывают ссоры с родителями с иными родственниками	Редко	83 (83%)
	Периодически	16 (16%)
	Часто	1 (1%)
Комфортно ли вам проживать совместно с родителями/родственниками	Да	77 (77%)
	Нет	9 (9%)
	Затрудняюсь ответить	14 (14%)

Окончание таблицы 4

3 группа n=159		
Оцените свои отношения с детьми или проживающими у вас родственниками	Теплые	116 (72,95%)
	Нейтральные	38 (23,89%)
	Холодные	5 (3,14%)
Оцените свои отношения с иными родственниками	Теплые	98 (61,63%)
	Нейтральные	47 (29,55%)
	Холодные	14 (8,80%)
Как часто у вас бывают ссоры с детьми или проживающими у вас родственниками	Редко	109 (68,55%)
	Периодически	45 (28,30%)
	Часто	5 (3,14%)
Комфортно ли вам проживать совместно с детьми или проживающими у вас родственниками	Да	112 (70,44%)
	Нет	8 (5,03%)
	Затрудняюсь ответить	39 (24,52%)

Подавляющее большинство респондентов 1 группы находилось в теплых отношениях со своими родственниками, как близкими – родителями, так и иными. При этом ссоры с родственниками и родителями случались крайне редко и носили единичный характер. При этом 3% анкетированных признались, что им некомфортно жить отдельно, а 15% затруднились с ответом.

Практически все анкетированные 2 группы также признались в теплых отношениях, как со своими родными и близкими родственниками, так и с менее близкими. При этом различные ссоры с родителями и иными родственниками здесь наблюдались несколько чаще, чем среди студентов 1 группы. Так же Часть студентов – 9% 2 группы призналось, что им не комфортно проживать совместно с родителями или родственниками, а 14% затруднились с ответом.

При анонимном анкетировании объектов исследования 3 группы было установлено, что в подавляющем большинстве у них отмечались теплые отношения со своими детьми или проживающими у них родственниками, при этом, зачастую, отношения с иными родственниками, не проживающими с ними, порой были несколько хуже. При этом представители старшего поколения были несколько критичны в оценке количества и частоты ссор с детьми или иными проживающими родственниками. Так о редких ссорах высказалось 68,55% испытуемых 3 группы, против 84% проживающих у них представителей 2 группы. В тоже время уже 28,3% респондентов 3 группы высказались о периодических ссорах, в которых признавалось лишь 15% студентов. При этом также небольшая часть указывала о наличии частых ссор при совместном проживании – 1% студентов и 3,14% их родственников. Некоторая выявленная разница в отношении к скандалам и ссорам при совместном проживании свидетельствует о разном взгляде на возникающие разногласия. Тем не менее, они не являются критичными и в общем позволяют судить о нормальных и теплых взаимоотношениях в семьях. Следующим этапом исследования стало изучение уровня стресса испытуемых, во время периода дистанционного

обучения и перехода на вынужденную самоизоляцию вследствие неблагоприятной эпидемиологической обстановки вызванной новой коронавирусной инфекцией. Полученные данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Оценка некоторых аспектов психоэмоционального состояния у студентов и их родственников, входивших в исследование во время периода дистанционного обучения и вынужденной самоизоляции, вызванной COVID-19

Изучаемый аспект	п частоты встречаемости / %	
1 группа n=100		
Подвержены ли вы стрессу в целом	Да	52 (52%)
	Нет	35 (35%)
	Затрудняюсь ответить	13 (13%)
Оцените свой уровень тревожности до пандемии COVID-19	Высокий	13 (13%)
	Средний	46 (46%)
	Низкий	41 (41%)
Оцените свой уровень тревожности во время периода дистанционного обучения (период COVID-19 первая волна)	Высокий	52 (52%)
	Средний	43 (43%)
	Низкий	5 (5%)
Бывали ли у вас в жизни депрессии или иные депрессивные состояния	Да	6 (6%)
	Нет	86 (86%)
	Затрудняюсь ответить	8 (8%)
По вашему мнению, не было ли у вас депрессии или иных депрессивных состояний в момент перехода к дистанционному формату обучения (период COVID-19 первая волна)	Были	37 (37%)
	Нет	50 (50%)
	Затрудняюсь ответить	13 (13%)
2 группа n=100		
Подвержены ли вы стрессу в целом	Да	47 (47%)
	Нет	37 (37%)
	Затрудняюсь ответить	16 (16%)
Оцените свой уровень тревожности до пандемии COVID-19	Высокий	12 (12%)
	Средний	44 (44%)
	Низкий	46 (46%)
Оцените свой уровень тревожности во время периода дистанционного обучения (период COVID-19 первая волна)	Высокий	34 (34%)
	Средний	48 (48%)
	Низкий	18 (18%)

Окончание таблицы 5

Бывали ли у вас в жизни депрессии или иные депрессивные состояния (период COVID-19 первая волна)	Да	7 (7%)
	Нет	84 (84%)
	Затрудняюсь ответить	9 (9%)
По вашему мнению, не было ли у вас депрессии или иных депрессивных состояний в момент перехода к дистанционному формату обучения	Были	24 (24%)
	Нет	62 (62%)
	Затрудняюсь ответить	14 (14%)
3 группа n=159		
Подвержены ли вы стрессу в целом	Да	99 (62,26%)
	Нет	44 (27,67%)
	Затрудняюсь ответить	16 (10,06%)
Оцените свой уровень тревожности до пандемии COVID-19	Высокий	48 (30,18%)
	Средний	86 (54,08%)
	Низкий	25 (15,72%)
Оцените свой уровень тревожности во время периода дистанционного обучения и работы и вынужденный переход на самоизоляцию (период COVID-19 первая волна)	Высокий	79 (49,68%)
	Средний	66 (41,50%)
	Низкий	14 (8,80%)
Бывали ли у вас в жизни депрессии или иные депрессивные состояния (период COVID-19 первая волна)	Были	27 (16,98%)
	Нет	83 (52,20%)
	Затрудняюсь ответить	49 (30,81%)
По вашему мнению, не было ли у вас депрессии или иных депрессивных состояний в момент перехода к дистанционному формату обучения	Были	54 (33,96%)
	Нет	74 (46,54%)
	Затрудняюсь ответить	31 (19,49%)

В целом больше половины испытуемых периодически подвергаются стрессу. При этом подверженность среди студентов 1 и 2 групп находится примерно на одинаковом уровне – 52% и 47% соответственно. Их взрослые родственники – представители 3 группы, указали, что они подвергаются стрессовым ситуациям чаще – у них данный показатель составил 62,26%.

При оценке уровня тревожности до пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19, представители 1 группы указали, что в их группе преобладал средний уровень тревожности – 46%. У 41% наблюдался низкий уровень тревожности и лишь у 13% испытуемых – высокий уровень тревожности. Подобная ситуация наблюдалась и среди представителей 2 группы – преобладал низкий уровень тревожности – 46%, за ним, по количеству у людей, следовал средний уровень тревожности и также – лишь у малого числа отмечался высокий уровень тревожности. Среди же представителей 3 группы были получены несколько иные результаты. Преобладающим стал средний

уровень тревожности – 54,08%, за ним по частоте встречаемости наблюдался высокий уровень тревожности – 30,18% и минимальным стало число людей с низким уровнем тревожности – 15,72%.

Тревожность объектов исследования существенно изменилась с наступлением пандемии и переходом к вынужденной самоизоляции, дистанционному периоду обучения и работы. Так, среди студентов 1 группы стал преобладать высокий тип тревожности – 52%, затем наблюдался средний уровень тревожности – 43% и лишь у 5% тревожность оценивалась, как низкая. При этом у студентов 2 группы не наблюдалось такой резкой перемены в уровне тревожности между доковидным и ковидным периодом. Среди них преобладал средний уровень тревожности – 48%, несколько у меньшего числа респондентов определялся высокий уровень тревожности – 34%. И лишь у 18% отмечался низкий уровень тревожности. Уровень тревожности, с возникновением пандемии, также изменился и среди представителей 3 группы. Так у них стал преобладать высокий уровень тревожности – 49,68%, и средний уровень тревожности – 41,50%. И лишь у 8,80% отмечался низкий уровень тревожности. Полученные данные могут свидетельствовать о том, более взрослые люди чаще подвержены стрессу и высокой тревожности, особенно в тяжелых эмоциональных ситуациях. При этом несколько низкие показатели тревожности студентов 2 группы – проживающих совместно с родителями или родственниками, могут указывать на определенного рода дополнительный психологический комфорт или психологическую защищенность. При этом было бы интересно провести подобное исследование с большей выборкой объектов исследования и специализированными критериями, направленными именно на выявление и определение факторов психологического комфорта.

Подобная ситуация с ухудшением психоэмоционального фона испытуемых наблюдалась и по двум другим важным исследуемым показателям. Так среди анкетированных 1 группы будущих медиков практически не отмечали наличие истинно депрессивных и иных депрессивных состояний в течении их жизни – 86%. При этом 8% анкетированных затруднялись с ответом и лишь у 6% в течении жизни отмечалось наличие подобных состояний. Похожая картина наблюдалась и среди опрашиваемых 2 группы. 84% указывали на отсутствие каких-либо депрессивных состояний в течении своей жизни. 9% затруднялись с ответом и лишь у 7% в анамнезе имели место истинно депрессивные или иные депрессивно подобные состояния. Однако среди более «взрослых» объектов исследования, родителей и родственников студентов, истинно депрессивные и депрессивно подобные состояния встречались значительно чаще – у 16,98%. При этом практически каждый третий испытуемый затруднялся с ответом – 30,81% и уверенно заявляли об отсутствии подобных состояний 52,20% анкетированных.

Аналогично уровню тревожности, ситуация с формированием у испытуемых истинно депрессивных и депрессивно подобных состояний изменилась с развитием в мире пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19. Так уже 37% будущих медиков из 1 группы заявляло о возможном наличии у себя депрессии или депрессивно подобных состояний во время перехода к дистанционному обучению во время пандемии. При этом 13% затруднялись дать какой-либо – положительный или отрицательный ответ. При этом половина – 50% отрицала наличие у себя каких-либо негативных состояний. Среди же будущих врачей из 2 группы, депрессивные и

депрессивно подобные состояния отмечались у 24% испытуемых. При этом 14% из них затруднялись с ответом и 62% отрицали негативные состояния. При этом среди представителей 3 группы отмечались более негативная тенденция. 33,96% отмечали у себя возможное наличие депрессивных или депрессивно подобных состояний. При этом 19,49% затруднялись с ответом и 46,54% не заявляли о каких-либо негативных состояниях. Интересным фактом по-прежнему стала менее негативная тенденция формирования депрессивных состояний у студентов 2 группы, проживающих со своими родителями и родственниками, что может говорить об определенном чувстве психологической защищенности у них.

Выводы

Среди испытуемых несколько больше преобладали женщины. Среди студентов 1 и 2 группы, это вполне объяснимо – так как медицинские вузы исторически пользуются большей популярностью у женщин, нежели чем у мужчин. Несколько же большее количество женщин в 3 группе можно объяснить целым рядом социальных факторов и социальных традиций. К примеру – выбирая между родственниками женского и мужского пола, студента скорее попробуют поселить с женщиной, как с более хорошей и заботливой хозяйкой.

Студенты 1 группы проживали отдельно, в своих собственных или съемных квартирах. Студенты 2 группы проживали совместно со своими родителями или родственниками, среди которых преобладали дедушки и бабушки и дяди и тети.

Среди причин, вынудивших студентов 1 группы проживать отдельно от родителей выделяли – переезд в Воронеж из другого города для обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, вступление в брак или просто наличие возможности в семье для приобретения жилья в относительной близости от вуза. Причинами же, сподвигнувшими часть студентов 2 группы, жить отдельно от своих родителей или лишь с одним родителем, стали: переезд в Воронеж из другого города для обучения в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко; вынужденная командировка одного из родителей или работа одного из них вахтовым методом; переезд к родственникам в виду их более близкого проживания к ВГМУ им. Н.Н. Бурденко и вступление в брак.

Подавляющее большинство студентов и 1 и 2 групп признались в теплых отношениях со своими родителями и близкими родственниками. При этом признавая периодическое наличие споров или ссор, которых у представителей 2 группы было несколько больше, очевидно в связи с совместным проживанием со своими родственниками, в отличие от отдельно проживающих студентов 1 группы. При этом даже 3% анкетированных 1 группы призналась, что им некомфортно проживать отдельно, а еще 15% затруднилось с ответом. Интересной особенностью стало то, что данные о количестве ссор в семье несколько различалось у студентов 2 группы и их родственников – представителей 3 группы, которые рассказывали о несколько более частых скандалах и ссорах, нежели их юные сожители. Это может найти объяснение в разных подходах к жизненным ситуациям и мировоззрению в целом, очевидно в силу разницы в возрасте или о желаний студентов 2 группы казаться несколько «лучше», чем они есть. Подобный факт заслуживает внимания и авторами рассматривается возможность проведения подобного исследования с большей выборкой людей.

Наиболее интересной частью исследования стало изучение некоторых психоэмоциональных аспектов у объектов исследования. Так подавляющее большинство призналось, что периодически испытывает стресс и вовлекается в стрессовые ситуации. При этом у представителей 3 группы стрессовые ситуации встречались чаще и они были чаще подвержены стрессу. Одновременно с этим изучался и уровень тревожности в период до возникновения пандемии COVID-19, который в большинстве своем составлял средние значения во всех трех группах, несколько меньшие – по низкой тревожности; и наименее часто отмечался высокий уровень тревожности. При этом во всех трех отмечалась одна и также тенденция – с началом пандемии – у представителей всех групп отмечался рост высокого уровня тревожности и снижение частоты встречаемости низкой тревожности. Аналогичная ситуация наблюдалась и при изучении наличия возможных истинно депрессивных и депрессивно подобных состояний, частота развития которых у объектов исследования увеличивалась с развитием пандемии COVID-19.

При этом важной выявленной особенностью стало то, что студенты проживающие совместно с родителями или родственниками были меньше подвержены стрессу и у них реже развивались истинно депрессивные и депрессивные состояния, что может говорить об определенном важном психоэмоциональном и психосоциальном взаимодействии между членами семьи и наличием в таких семья определенное психологического комфорта у молодых членов семьи.

Полученные данные представляют определенный интерес не только для педагогов высшей школы, но и для психологов и работников социальных служб. Авторами планируется продолжение исследования с большей выборкой объектов исследования и использования большего значения различных переменных.

Библиографический список к главе 10

1. Абубякирова И.Н. Влияние учебного стресса на психологическое состояние и физиологические показатели студента / И.Н. Абубякирова // Актуальные проблемы теоретической, экспериментальной, клинической медицины и фармации. Материалы 53-й ежегодной Всероссийской конференции студентов и молодых ученых, посвященной 90-летию доктора медицинских наук, профессора, члена-корреспондента Российской Академии Естественных Наук Бышевского Анатолия Шулимовича. – 2019. – С. 301.

2. Барашкина С.Б. Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / С.Б. Барашкина, И.А. Крутова, О.Ю. Дергунова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2021. – 172 с. – ISBN 978-5-907313-98-9. doi:10.31483/a-10238

3. Басова А.В. Ответственность граждан за свое здоровье в условиях пандемии COVID-19 / А.В. Басова // Трансформация правовых институтов и методов обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия и экологической безопасности в России, странах СНГ и Европейского Союза, на примере борьбы с коронавирусом «COVID-19». Материалы VIII Международной научно-практической конференции преподавателей, практических сотрудников, студентов, магистрантов, аспирантов. – Саратов, 2021. – С. 33–37.

4. Бондарь Е.О. Практика применения новых административных норма, связанных с внесением изменений в статьи КОАП РФ в период распространения коронавируса инфекции (COVID-19) в Российской Федерации в 2020 году / Е.О. Бондарь, Н.В. Михайленко // Административно-правовое регулирование правоохранительной деятельности: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции. Краснодар. – 2021. – С. 41–48.

5. Добряк С.Ю. От низшего к высшему пути и формы решения проблем психологической адаптации / С.Ю. Добряк, Е.В. Великая, Ю.С. Добряк // Вестник военного образования. – 2020. – №6 (27). – С. 83–87.

6. Ишинова В.А. Случай из практики: изменение выраженности психопатологических симптомов у пациентки, перенесшей крайне тяжелую форму COVID-19, в процессе курса восстановительной терапии / В.А. Ишинова, С.В. Громакова, И.В. Сеницын // Давиденковские чтения. Неврология. XXIII конгресс с международным участием. Министерство здравоохранения Российской Федерации; Комитет по здравоохранению Санкт-Петербурга, Отделение медицинских наук РАН; Всероссийское общество неврологов; Ассоциация неврологов Санкт-Петербурга; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова; Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова; Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова; Общественная организация «Человек и его здоровье». СПб., 2021. – С. 108–110.

7. Кластерный механизм межведомственного взаимодействия в области охраны здоровья населения / И.Э. Есауленко [и др.] // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. – 2019. – Т. 18. №1. – С. 138–145.

8. Лучшева Л.М. Психологические аспекты социальной адаптации больных с онкологическим заболеванием / Л.М. Лучшева, А.В. Леушина // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ; Московский государственный университет дизайна и технологии. – 2016. – С. 227–232.

9. Попов В.И. Гигиеническая характеристика подходов, характеризующих возрастные особенности и показатели здоровья детей, подростков и молодежи / В.И. Попов // Здравоохранение Российской Федерации. – 2019. – Т. 63. №4. – С. 199–204.

10. Севастов К.В. Вопросы педагогики и психологии: монография / К.В. Севастов, М.С. Круглова, Н.С. Волкова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-907411-55-5. – doi:10.31483/a-10290

11. Скребнева А.В. Методика определения биологического возраста в рамках фундаментальной характеристики старения / А.В. Скребнева, В.И. Попов, А.С. Буслова // Здравоохранение Российской Федерации. – 2019. – Т. 63. №1. – С. 22–28.

12. Стресс в жизни студентов медицинского вуза / Д.В. Судаков [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23. №1. – С. 103–108.

13. Юдинцева Е.А. Влияние самоизоляции на психологическое состояние индивида / Е.А. Юдинцева, В.А. Трифонов // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения. Материалы VI Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной году науки и технологий. – 2021. – С. 1156–1160.

ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-103554

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУКОБОРЦЕМ МЕХАНИЗМОВ УСПЕХА В ТАКТИЧЕСКОМ ДОСТИЖЕНИИ УСПЕХА В ПОЕДИНКЕ НАД СОПЕРНИКАМИ

Введение.

Актуальность темы исследования заключается в следующем, что на начальном этапе подготовки спортсменов рукоборцев, когда основной является общая физическая подготовка, воспитанию тактических принятий решений практически не отводится времени. Это неправильное решение тренерского состава. Для занятий армрестлингом необходим высокий уровень развития тактического мышления рукоборца. Поэтому необходимо обучать тактическому мышлению на этапе начальной подготовки, с первого года обучения спортсмена. Развитие тактического мышления поможет спортсмену рукоборцу уверенно выступить на его главных соревнованиях сезона, преодолеть трудности тренировочного процесса, противостоять воздействию отрицательных факторов в тренировочном процессе и при участии в соревнованиях важнейшим условием достижением победы в армрестлинге так и в других видах спорта [1]. Важно помнить, что, если у рукоборцу не сформированы тактические умения применения соревновательных действий это может привести к поражению. Именно тактические умения позволяют рукоборцу осуществлять своевременное воздействие на соперников [2; 3]. Также необходимо учитывать, что тактические умения обеспечивают не только ориентировочную функцию, но и искусство применения тактики в поединке. Особое значение имеют умения воздействия на психическую сферу за столом в борьбе против соперником для управления его действиями или для разрушения его соревновательного поведения [4].

Проблематика исследования заключается в получении нового знания о динамике, структуре и возможности оптимизации психического состояния спортсменов высокой квалификации, выступающих в финальных стартах рукоборства.

Изученность проблемы. Вопрос о сило-психологической подготовки спортсменов в различных видах спорта изучается и имеет специфичный характер в зависимости от вида спорта. Данный вопрос изучается и в среде среди любителей армрестлинга [5].

Новизна исследования. Воспитание психологических качеств у спортсменов рукоборцев на начальном этапе подготовки посредством систематической спортивной тренировки. Внесение в систему подготовки тренировок на специальных технических устройствах и применение спортивных снарядов в соревновательном периоде повышает уровень психологической подготовки, повышает подготовленность спортсменов, стабилизирует выступление на главных соревнованиях спортивного сезона этих спортсменов-армрестлеров, что является методом воспитания психологических качеств.

Цель исследования – выявление, влияния, воспитания психологических качеств рукоборцев на результаты соревнований с применением спортивных снарядов.

Задачи исследования: 1) обосновать состав средств и методов для необходимых качеств рукоборцев; 2) проверить эффективность процесса воспитания волевых качеств на результаты выступления армрестлеров на соревнованиях.

Организация исследования, методы и подходы к формированию волевых качеств. Тренировочный процесс спортсменов – рукоборцев 18–20 лет г. Москвы проходил в НИУ МГСУ – Московском государственном строительном университете. Спортсмены начального этапа подготовки были разделены на контрольную и экспериментальную группы [6].

Основным средством воспитания качеств у рукоборцев является систематическое выполнение легкоатлетических, тяжелоатлетических упражнений, выполнение упражнения «стартовый разгон» с применением различных тренажеров, а в соревновательный период – на спортивных снарядах. Методом служат тестирования и соревнования. В тренировочном процессе применяются следующие методы: объяснение и опрос, наблюдение, тестирование, экспертная оценка. Важно объяснить спортсмену перед выполнением упражнения, в подготовительный период – стартовый разгон на разгонной эстакаде, в соревновательный период – спуск на спортивном снаряде, технику выполнения. Наблюдение – метод, определяющий положительные и отрицательные стороны спортсмена при выполнении упражнения, дает нам визуальную составляющую его психологической готовности. Тестирование – метод, подтверждающий эффективность выполнения упражнения, развивающий волевые качества спортсменов первого года обучения в университете. Оценивание результатов тестирования дает нам понять и определить показатель уровня готовности спортсмена на данном этапе подготовки [7].

Практическая значимость работы состоит в том, что при систематическом выполнении упражнений воспитываются психологические качества и формирует характер спортсменов. Эти качества могут быть применимы в спортивной карьере.

Теоретическая значимость проявляется в изучении данного материала начинающими тренерами, занимающимися армрестлингом, так и многих других видов спорта.

Основная часть. В теории армрестлинге было предложено выделять механизмы достижения успеха, в которых аккумулированы закономерности конфликтного взаимодействия с соперником в поединке, позволяющие целенаправленно изменять и контролировать соревновательные действия для достижения победы [8; 9]. Механизм достижения успеха связан с использованием биомеханических, психофизиологических закономерностей противоборства [10], присущих контактному взаимодействию рукоборца в поединке за армстолом при стремлении их к выполнению оцениваемых приемов.

Биомеханические механизмы достижения успеха – это, прежде всего: 1) преднамеренные или ответные движения рукоборца, которые соперник использует в своих интересах; 2) взаиморасположения рукоборца (тела, рук, ног) в захватах, стойках и т. д. – что дает пространственные преимущества при проведении приемов борьбы; 3) инерционные характеристики

движения, которые задают необратимый характер при выполнении действий и пока спортсмен сможет их изменить, он уже проиграет противоборство. К ним также относятся механизмы использования дистанционных, темповых, ритмических и других характеристик биомеханического взаимодействия рукоборцев.

Психофизиологические механизмы достижения успеха базируются на использовании психомоторных, координационных и эмоциональных реакций соперника, а также включают в себя скрытое и открытое воздействие на его психические механизмы ориентировки и управления движением.

В традиционном представлении, тактические умения – это усвоенные и отработанные тактические действия [11]. На практике это не совсем так. Например, если тактическое действие – большей степени «понятие», которое обозначает отдельные моменты (эпизоды) тактики ведения поединка: разведка, маскировка, угрозы, атаки и контратаки вызовы и провоцирования, то тактические умения, по своей сути, являются прикладными и отражают способность рукоборца решить определенную тактическую задачу. При этом необходимо учитывать, что решение тактической задачи связано с использованием конкретного механизма достижения успеха.

В тактическом мышлении необходимо учитывать последовательность решения тактических задач, определяющуюся выбором адекватного тактического умения и использованием соответствующего механизма достижения успеха. Важно учитывать, что тактическое умение позволяет рукоборцу облегчить себе достижение победы в процессе противоборства, а в условиях ответственных соревнований найти путь к победе единственно верным способом. Естественным в спорте высших достижений является то обстоятельство, что двигательный состав технических действий, да и сами тактические умения автоматизированы у рукоборца. Это в свою очередь позволяет ему решать тактические задачи в условиях жесткого лимита времени, со скоростью простого реагирования.

Например, используя метод «мозгового штурма» [12] с привлечением высококвалифицированных экспертов, мы установили следующее минимальное количество тактических умений.

1. Максимально быстрое выполнение стартовых движений с опережением защиты противника.
2. Выполнение отводящих блоков для взятия захватов.
3. Применение приемов маневрирования и совмещение нескольких маневров.
4. Применение комбинаций обманных действий и ложных атак в ситуациях конфликтной неопределенности [13].

Первым тактическим умением является способность опередить соперника при выполнении стартовых движений в поединке за армстолом.

Механизм достижения успеха: выполнять движения из стартовой готовности в момент, когда соперник в ней не находится, или отвлечь его от момента старта выполнением других действий.

Тактические задачи опережения соперника:

– выход на атаковую дистанцию в момент отсутствия у соперника стартовой готовности;

– использование момента начала выполнения соперником подготовливающих движений;

– отвлечение соперника движением руки, ноги или повторяющимися движениями типа – «раздергиваний» [14].

Вторым тактическим умением является действия атакующего захвата и при необходимости контратаковать.

Тактические задачи:

– рывок на себя – повторный рывок влево или вправо («раздергивание»);
– в плечо со скручиванием захваченной руки – выдергиванием на себя или движение влево или вправо.

В армрестлинге некоторые тренеры и спортсмены считают, что основным подходом к успешному началу атаки является опережение соперника, однако существует и другой подход, связанный с упреждающим устранением атаки с помощью маневренных подготовок, раскрывающих защитные реагирования соперника [15].

Третье тактическое умение – выполнение ложных движений влево вправо.

Отвлечение и выполнение захвата и передвижений в различных направлениях при сочетании нескольких приемов маневрирования.

Механизм достижения успеха заключается в одновременном проведении нескольких манеров, что обеспечивает замедление времени реагирования соперника на момент старта и тем самым создает временное преимущество.

Тактические задачи применения приемов атаки и контратаки:

– отвлечение демонстрацией ложного направления движения. Принятие угрожающей позы или взаиморасположения;

– уход атаки влево или вправо;

– сближение с соперником при этом не пересекая половину стола соперника. Начало атаки еще не обеспечивает в полной мере эффективного превосходства, противник может оказать реальное сопротивление.

Чтобы его избежать, на начальной фазе применяются комбинации угроз и ложных атак.

Четвертым тактическим умением является атаки ложными действиями и контратаки, что позволяет использовать защитные реагирования соперника для продолжения эффективного атаки.

Механизм достижения успеха заключается в способности принудить соперника к сложным реагированиям с выбором альтернативных действий.

Тактические задачи применения комбинаций обманных действий и ложных атак:

– выполнять предадаковую подготовку с отвлекающими движениями;

– выполнять ложную атаку с «раздергиванием» одной рукой;

– вызывать соперника начать атаку и встречать его движением в «разрез» встречным контраатакам

В поединках часто возникают ситуации, когда после начала атаки соперника успевает выполнить контратаки. Поиск новых технических действий, позволяет осуществлять переключения на другие действия. Это является пятым тактическим умением применения переключения от выполнения одних атакующих действий к другим при возникновении затруднения в процессе применения действий контратаки.

Выводы.

Таким образом, механизмом достижения успеха является антиципация развития контактного взаимодействия с соперником.

Тактические задачи в процессе ведения поединка с соперником:

- переключаться от атаки к контратаке и повторной атаке;
- переключаться от маневра соперника к атаке на опережение;
- переключаться от атаки к выполнению контратаки;
- переключаться от атаки в одном направлении к атаке в свободном от

защиты направлении.

Выделение в тактическом мышлении тактических умений, механизмов достижения успеха и тактических задач позволяет конкретизировать тактическое мышление рукоборца. Применяя тактические умения, рукоборец может применять приемы технических действий преднамеренно и при этом не опаздывая, а даже опережая соперника. Он начинает решать тактические задачи ситуационно. Освоение тактико-технических структур, включающих тактические умения, улучшает у рукоборца навыки ведения борьбы за армстолом.

Библиографический список к главе 11

1. Бегидова Т.П. Теория и организация адаптивной физической культуры / Т.П. Бегидова. – М.: Юрайт, 2019. – 92 с.
2. Чернов И.В. Организация учебно-тренировочного процесса по физической культуре в высшем учебном заведении (на примере тяжелой атлетики) / И.В. Чернов, Р.В. Ревунов. – М.: Лань, 2019. – 35 с.
3. Виленский М.Я. Физическая культура: учебник / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М.: КноРус, 2020. – 67 с.
4. Сизоненко К.Н. Развитие силовых качеств в процессе физического воспитания студентов: учебное пособие / К.Н. Сизоненко. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2020. – 15 с.
5. Родионова И.А. Физическая культура. Физическая подготовка студентов технического вуза на основе адекватных двигательных установок: учебно-методическое пособие / И.А. Родионова, В.И. Шалупин, М.П. Перминов. – М.: ИД Академии Жуковского, 2020. – 10 с.
6. Рахматов А.И. Армспорт. – 2-е издание / А.И. Рахматов. – М.: Юрайт, 2022. – 22 с.
7. Иссурин В.Б. Научные и методические основы подготовки квалифицированных спортсменов / В.Б. Иссурин, В.И. Лях. – М.: Спорт, 2020. – 42 с.
8. Платонов В.Н. Двигательные качества и физическая подготовка спортсменов / В.Н. Платонов. – Киев: Олимп, 2017. – 67 с.
9. Гузев П. Пауэрлифтинг: методическое пособие / П. Гузев, Ю. Пеганов. – М.: TerraСпорт, 2003. – 56 с.
10. Дворкин Л.С. Силовые единоборства. Атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт / Л.С. Дворкин. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 384 с.
11. Жеков И.П. Биомеханика тяжелоатлетических упражнений / И.П. Жеков. – М.: Физкультура и спорт, 2006. – 192 с.
12. Жичкин А.Е. Атлетическая подготовка в тренажерном зале / А.Е. Жичкин. – Харьков: Изд-во ХГПУ, 1996. – 73 с.

13. Захаров Е.Н. Энциклопедия физической подготовки / Е.Н. Захаров, А.В. Карасев, А.А. Сафонов. – М.: Лептос, 1994. – 368 с.
14. Зацiorский В.М. Методика воспитания силы / В.М. Зацiorский // Физические качества спортсмена. – 1970. – 82–95 с.
15. Ильинич В.И. Физическая культура студента / В.И. Ильинич. – 2000. – 37 с.
16. Дементьев В.Л. Тактические умения и использование механизмов достижения успеха как фактор достижения эффективности решения тактических задач в рукопашном поединке / В.Л. Дементьев, О.Б. Малков, К.П. Калашников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sportfiction.ru/articles/takticheskie-umeniya-i-ispolzovanie-mekhanizmov-dostizheniya-uspekha-kak-faktor-dostizheniya-effekti/>

References

1. Begidova, T. P. (2019). Teoriia i organizatsiia adaptivnoi fizicheskoi kul'tury., 92. M.: Iurait.
2. Chernov, I. V., & Revunov, R. V. (2019). Organizatsiia uchebno-trenirovornogo protsessa po fizicheskoi kul'ture v vysshem uchebnom zavedenii (na primere tiazhioloi atletiki)., 35. M.: Lan'.
3. Vilenskii, M. Ia., & Gorshkov, A. G. (2020). Fizicheskaiia kul'tura: uchebnik., 67. M.: KnoRus.
4. Sizonenko, K. N. (2020). Razvitie silovykh kachestv v protsesse fizicheskogo vospitaniia studentov: uchebnoe posobie., 15. Blagoveshchensk: Amurskii gos. un-t.
5. Rodionova, I. A., & Shalupin, V. I. (2020). Fizicheskaiia kul'tura. Fizicheskaiia podgotovka studentov tekhnicheskogo vuza na osnove adekvatnykh dvigatel'nykh ustanovok: uchebno-metodicheskoe posobie., 10. M.: ID Akademii Zhukovskogo.
6. Rakhmatov, A. I. (2022). Armsport., 22. M.: Iurait.
7. Issurin, V. B., & Liakh, V. I. (2020). Nauchnye i metodicheskie osnovy podgotovki kvalifitsirovannykh sportsmenov., 42. M.: Sport.
8. Platonov, V. N. (2017). Dvigatel'nye kachestva i fizicheskaiia podgotovka sportsmenov., 67. Kiev: Olimp.
9. Guzeev, P., & Peganov, Iu. (2003). Pauerlifting: metodicheskoe posobie., 56. M.: TerraSport.
10. Dvorkin, L. S. (2001). Silovye edinoborstva. Atletizm, kul'turizm, pauerlifting, girevoi sport. Rostov n/D: Feniks.
11. Zhekov, I. P. (2006). Biomekhanika tiazheloatleticheskikh uprazhnenii., 192. M.: Fizkul'tura i sport.
12. Zhichkin, A. E. (1996). Atleticheskaiia podgotovka v trenazhernom zale., 73. Khar'kov: Izd-vo KhGPU.
13. Zakharov, E. N., Karasev, A. V., & Safonov, A. A. (1994). Entsiklopediia fizicheskoi podgotovki., 368. M.: Leptos.
14. Zatsiorskii, V. M. (1970). Metodika vospitaniia sily. Fizicheskie kachestva sportsmena, 82.
15. Il'inich, V. I. Fizicheskaiia kul'tura studenta., 37.
16. Dement'ev, V. L., Malkov, O. B., & Kalashnikov, K. P. Takticheskie umeniia i ispol'zovanie mekhanizmov dostizheniia uspekha kak faktor dostizheniia effektivnosti resheniia takticheskikh zadach v rukopashnom poedinke. Retrieved from <http://sportfiction.ru/articles/takticheskie-umeniya-i-ispolzovanie-mekhanizmov-dostizheniya-uspekha-kak-faktor-dostizheniya-effekti/>

ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-103225

РАБОТА С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

1.1. Создание условий успешной работы с одаренными детьми в образовательном учреждении.

Новая стадия экономического развития современного общества, называемая четвертой промышленной революцией, предполагает абсолютную трансформацию действительности, меняющую не только экономическую, но и социальную реальность. Так, в докладе Федеральной антимонопольной службы РФ [5] указывается: «Нам предстоит увидеть ошеломляющие технологические прорывы в самом широком спектре областей, включая искусственный интеллект, роботизацию, автомобили-роботы, трехмерную печать, нанотехнологии, биотехнологии и многое другое... Среди основных угроз этих глобальных изменений эксперты называют: неравенство как системный вызов; существенное процентное снижение доли труда в ВВП; непредсказуемость технологических, экономических и социальных изменений; концентрация преимуществ и ценностей в руках небольшого процента людей». Жесткая конкуренция на мировом уровне за доступ к ресурсам и технологиям побуждает рассматривать «качество человека» – человеческий капитал как основу прогрессивного развития общества и государства. Приоритетные направления государственной политики в этом вопросе нашли свое отражение в Указе Президента РФ «О национальных целях развития России до 2030 года» от 20.07.2020 г. [20]: «В рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов»: ... формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся». Условия реализации предполагают осуществление комплекса мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденной Президентом РФ 03.04.2012. В Концепции отмечено: «Реализованная возможность каждого человека проявить и применить свой талант, преуспеть в своей профессии влияет на качество жизни, обеспечивает экономический рост и прочность демократических институтов. Современная экономика все больше нуждается в специалистах, обладающих глубокими знаниями и способных к новаторству, поэтому работа по выявлению и развитию молодых талантов, основанная на лучшем историческом опыте и наиболее успешных современных образцах, – необходимый элемент модернизации экономики России... Миссия государства в сфере поиска и поддержки одаренных детей и молодежи состоит в том, чтобы создать эффективную систему образования, обеспечить условия для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации» [6].

1.2. Моделирование работы с одаренными детьми в условиях возможностей конкретного образовательного учреждения и его кадрового состава.

Как известно, моделирование в отличие от проектирования допускает не только построение прогностической модели развития событий, но и применяется для осмысления уже существующего практического педагогического опыта. При этом принято выделять прогностическую, концептуальную, инструментальную, рефлексивную, эвристическую, логико-смысловую модели [4] и модель мониторинга, каждая из которых имеет собственное предназначение.

Так, построение прогностической модели применяется для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей. Концептуальную модель разрабатывают на основе информационной базы данных и программы действий в целях выработки определенного способа понимания, трактовки изучаемого явления. Инструментальная модель предназначена для подготовки средств реализации и обучения учителей работе со средствами организации педагогического процесса. Модель мониторинга позволяет выстроить механизмы обратной связи и разработать способы влияния на бифуркации. Рефлексивная модель предназначена для выработки решения в условиях неопределенности в случае возникновения непредвиденных ситуаций. Эвристическая модель носит гипотетический характер и применяется для создания реальной модели, обоснованной теоретически и доказанной практически. Логико-смысловая модель, в основе которой семиотический и герменевтический подходы, применяют для наглядного представления структуры знания об объекте. Каждая из моделей должна обладать свойством «педагогической валидности», т.е. быть концептуально, критериально и количественно обоснована в силу своей многофакторности.

Так как ни одна из моделей не может дать исчерпывающее описание изучаемого объекта, однозначно предсказав его развитие, то в педагогической литературе перспектива видится в построении комплекса моделей, описывающих разные факторы развития образовательной системы.

Например, А.Н. Дахин [4] указывает, что необходимо рассматривать комплекс моделей, приводящий к «эклетиčnosti, произвольности и хаотичности описания». Этот подход он рассматривает как оптимальный при моделировании системы работы с одаренными детьми в силу того, что образовательная и организационная модели каждого образовательного учреждения отличает собственная специфика.

Сходна с этой позицией идея Е.А. Ямбурга [24] о построении адаптивной модели, включающей в себя оптимально сочетаемые четыре основных модуля с собственными образовательными моделями.

Известна также модель школы эвристического обучения, разработанная А.В. Хуторским. Эта модель образовательного процесса предполагает решение задач творческой самореализации учащихся и усиление продуктивного компонента общего образования. В ходе образовательного процесса школьниками создаются образовательные продукты (суждения, тексты, рисунки, поделки и т. п.), благодаря чему предполагается изменение личностных качеств учеников. «Процесс обучения насыщается личностными знаниями и опытом учащихся» [22].

По исследованиям В.М. Монахова определяются четыре возможных результата проектирования: педагогическая система, система управления образованием, система методического обеспечения, проект образовательного процесса [14].

Выделение концептуальных идей, базовых ценностей позволяет обозначить образовательному учреждению место работы с одаренными детьми в педагогическом процессе и ее роль в становлении и развитии ребенка. Учитывая опыт создания теоретических и практических разработок по формированию моделей работы с одаренными детьми, можно указать следующие концептуальные идеи, лежащие в их основе:

- сочетание синергетического, гуманитарно-культурологического, личностно-деятельностного, рефлексивного и диалогического подходов;
- открытость образовательной среды;
- приоритет сочетанию творчества, идей самореализации с обратной связью;
- интегративность, вариативность образования.

Ю.В. Шаронин [23] предлагает применять синергетический подход, позволяющий выйти за рамки кибернетических моделей управления учебным процессом в поле многовариантных решений при разработке основ творческой деятельности учащихся. Пример построения модели педагогического взаимодействия на основе синергетического подхода представляет системно-синергетическая теория воспитания Н.М. Таланчука, выстроенная на сопоставлении взаимовлияния систем открытого типа: человек, группа, школа, – с учетом принципов самоорганизации систем, описанных в работах В.Г. Афанасьева, Н.Н. Моисеева, А.И. Пригожина, Е.Н. Степанова, Г. Хакена и других. Таким образом, система работы с одаренными детьми может рассматриваться в качестве самоорганизующегося и саморазвивающегося социального явления на основе синергетического подхода, так как педагогическая организация образовательного процесса при работе с одаренными детьми результативна только при направленности на развитие способности человека к самостоятельному, осознанному решению проблем.

Так, Л.Г. Логинова [3] отмечает, что неформальное сочетание всех источников образования – обучения, самообразования, дополнительного образования, индивидуального жизненного опыта, – необходимы для формирования целостного мировоззрения, готового к выполнению интеграционных функций, позволяющих от обобщения частного прийти к самостоятельному общему решению. Синергетичность работы с одаренными детьми предполагает обеспечение разностороннего подхода к ребенку, индивидуализацию и создание ситуаций, способствующих накоплению социального опыта во взаимодействии как с детьми, так и со взрослыми.

Таким образом, ведущей идеей при создании модели работы с одаренными детьми является объединение всех видов деятельности учащихся (учебной, внеклассной, внеурочной, внешкольной, воспитательной) с целью реализации идей педагогики сотрудничества и сотворчества. Выбор педагогических технологий работы с одаренными детьми определяется направленностью на создание проблемных ситуаций, находящихся в диагностированной зоне ближайшего развития конкретных учащихся, целенаправленная педагогическая поддержка одаренных детей при преодо-

лении познавательных трудностей, благодаря чему достигается высокий уровень общего развития, создается благоприятная социально-педагогическая среда, способствующая духовному росту детей.

Технология моделирования системы работы с одаренными детьми базируется на следующих этапах [3].

1) *диагностичная постановка целей обучения и воспитания для определения стратегии развития системы работы с одаренными детьми.* На этом этапе выявляется соответствие целей педагогического процесса и направлению деятельности конкретного образовательного заведения, и социальному заказу. Для оптимальной формулировки целей необходимо:

- изучить образовательную среду учебного заведения, осуществить проблемно-ориентированный и рефлексивный анализ его деятельности, зафиксировать тенденции развития образования, отражающие направление его деятельности;

- выявить тренды и контртренды в образовании для определения социального заказа;

- диагностировать виды одаренности конкретных учащихся (практическая, познавательная, духовно-ценностная, коммуникативная, художественно-эстетическая);

2) *на основе анализа возможностей образовательного учреждения построение проекта модели системы работы с одаренными детьми.*

На этом этапе на основе характеристики мотивационных, кадровых, нормативно-правовых и финансовых возможностей школы, материальных ресурсов, физических, психических, материальных возможностей обучающихся, соотношения педагогических принципов построения системы взаимодействия с уровнями соподчинения, распределением функционала осуществляется схематичное построение модели работы с одаренными детьми;

3) *определение структуры и содержания компонентов системы работы с одаренными детьми.*

Этот этап связан с выявлением структурных компонентов существующих педагогических технологий, пригодных для работы с одаренными детьми в соответствии с поставленными педагогическими целями;

4) *выбор методов исследования для определения эффективности подготовленной модели системы работы с одаренными детьми.*

На этом этапе осуществляется выделение направлений оценивания результативности, определение критериев диагностики эффективности разработанной модели работы с одаренными детьми;

5) *коррекция разработанной модели работы с одаренными детьми и ее подсистем в учебном заведении на основе обратной связи.*

Этот этап выстроен на рефлексивном анализе достижений при применении разработанной модели работы с одаренными детьми, поиске причин возникших сложностей выстраивания педагогических взаимодействий на каждом этапе педагогического процесса, выстраивании алгоритма решения выявленной проблемы и его реализация.

Описанная технология моделирования позволяет каждому учебному заведению на основе учета специфики возможностей внутренней и внешней среды и с учетом социального заказа разработать модель системы работы с одаренными детьми, отвечающую интересам конкретных субъектов педагогического процесса.

Базовыми позициями, определяющими успешность создания модели системы работы с одаренными детьми, являются:

- поиск технологий, методик по выявлению одаренных детей;
- наличие службы психолого-педагогической поддержки;
- соответствующий уровень профессиональной компетентности педагогов, руководителей всех уровней;
- готовность к осуществлению социальной поддержки одаренных детей, их стимулированию и поощрению, а также готовность к стимулированию педагогов;
- диверсификация образования, подразумевающая вариативность образовательных услуг, образовательных программ, типов и видов образовательных учреждений внутри «школы как образовательного центра», с передачей некоторого объема образовательных функций общественным организациям, с введением новых направлений обучения, новых курсов и дисциплин, созданием междисциплинарных программ;
- оптимальный отбор технологий по развитию детской одаренности, позволяющих выстраивать индивидуальные образовательные траектории одаренных детей.

Среди критериальной базы, определяющей успешность системы работы с одаренными детьми, должен присутствовать такой показатель как положительная динамика развития одаренных детей, отраженная в росте их достижений, профессиональное определение одаренных детей.

Модель содержания основной деятельности административного персонала разработана Е.Ю. Ривкиным [17] на основе системно-деятельностного подхода к управлению образованием и представлена как конкретный план реализации управленческих функций по развитию детской одаренности, отраженный в функциональной модели (см. таблицу 1).

Таблица 1

Директор	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе	Учитель
<p>организует деятельность педагогического коллектива и направляет ее на реализацию программы по работе с одаренными детьми; осуществляет контроль качества образовательного процесса, выполнения развивающих программ и учебно-тематических планов; осуществляет контроль качества подготовки педагогов, работающих с одаренными детьми; создает условия для развития одаренных детей и повышения профессионального мастерства педагогов</p>	<p>оказывает методическую помощь по разработке программ и методической продукции; обобщает и распространяет передовой педагогический опыт; планирует и организует обучение педагогов для повышения их профессионального мастерства</p>	<p>составляет программы и планы работы, обеспечивает выбор необходимых форм, методов и средств обучения и соблюдения санитарно-гигиенических норм; осуществляет руководство объединением обучающихся с повышенным уровнем интеллектуального развития; систематически повышает свою профессиональную квалификацию; организует работу с родителями и органами детского самоуправления.</p>

1.3. Разработка специальных развивающих программ по отдельным учебным предметам и в рамках программ индивидуализации обучения одаренных детей.

Среди общих принципов обучения, выделяемых как особо значимые при работе с одаренными детьми, принято указывать [3]:

– принцип развивающего и воспитывающего обучения, означающий обязательность отслеживания влияния обучения на развитие всех сфер личности (мотивационно-потребностную, эмоционально-волевою, двигательнo-моторную сферы, а также мышление, речь, память) и воспитание духовно-нравственных качеств личности;

– принцип индивидуализации и дифференциации обучения, состоящий в необходимости наиболее полного учета индивидуальных особенностей личности при организации обучения одаренных детей, индивидуальные различия которых выражены в наиболее яркой форме;

– принцип учета возрастных возможностей, предполагающий учет специфических возможностей одаренных учащихся, которые способны провоцировать завышение уровня сложности обучения, закономерно приводящее к отрицательным последствиям.

В современную образовательную практику решения проблем одаренных детей вошли такие приемы обучения как обогащение и ускорение.

В условиях обычной школы ускорение принимает форму более раннего поступления ребенка в первый класс и последующего «перепрыгивания» через классы. Этот способ «помощи» одаренному учащемуся не является оптимальным, так как в полной мере не учитывает возрастных особенностей ребенка, оказавшегося в ситуациях социального взаимодействия среди учеников на 2–3 года старше.

Другой распространенный метод поддержки одаренных детей при обучении – обогащение, реализуемый в формах дополнительных занятий или факультативов, через который достигается повышенный уровень сложности изучаемого материала. В этом случае ребенок, посещающий дополнительные занятия, факультативы по одному или нескольким учебным предметам, продолжает заниматься по остальным общеобразовательным предметам по схеме, не соответствующей его индивидуальным особенностям, т.е. проблема снимается только частично. При этом одаренный ребенок не продвигается быстрее, а получает дополнительный материал к традиционным курсам, в виде возможности развития мышления и креативности, формирования умения работать самостоятельно и одновременно, одновременно с этим подвергая перегрузке собственные психические и физические силы.

Более продуктивной представляется трактовка стратегии обогащения, разработанная Д. Рензулли, в соответствии с такими направлениями развития как расширение кругозора знаний, углубление этих знаний, развитие инструментария получения знаний, самопознание.

Психолог предложил решать проблемы одаренных детей через метод обогащения в три уровня.

Первый уровень охватывает всех детей и включает занятия по общему ознакомлению с широкими мировоззренческими темами, выходящими за рамки обычной школьной программы. Задача работы в рамках первого уровня заключается в том, чтобы помочь ученикам найти интересующую их область занятий.

Второй уровень направлен на развитие когнитивных и эмоциональных процессов. Особенностью идеи Д. Рензулли является попытка совместить когнитивное обучение с интересами ребенка, проявившимися на основе занятий первого уровня. Два первых уровня рассчитаны на всех детей, но в ходе этих занятий выделяются особо одаренные дети.

Третий уровень предполагает не просто методы интеллектуального обогащения учеников, но и методы выявления, наиболее одаренных из них на основании самого учебного процесса, а не психологических тестов.

Применение метода Д. Рензулли позволяет не противопоставлять, а сочетать интересы одаренных детей и остальных учащихся класса.

Еще один способ решения проблем, возникающих у одаренных детей, – создание малых учебных групп, которые не превышают 10 человек. В таких группах можно достичь эффективного индивидуального подхода, обеспечить индивидуальное расписание ученикам и снять проблемы межличностных отношений. В малых группах легко организовать занятия по типу «свободного класса». Этот тип занятий, допустимый при небольших размерах учебных групп, предполагает возможность перемещения учеников по классу во время занятий, образования групп, занятых различными вопросами, и относительно свободный выбор работ детьми. Но возможности использования такого способа организации работы с одаренными сопряжены с ресурсами конкретного образовательного учреждения.

Среди существующих педагогических решений при организации работы с одаренными детьми:

- использование проблемных мини-курсов;
- методы активизации творческой деятельности;
- ролевые тренинги, групповые дискуссии, способствующие формированию исследовательских умений.

Среди методов активизации творческой деятельности для работы с одаренными детьми рекомендуются приемы творческого решения проблем [12] – метод каталогов (Ф. Кунце), метод фокальных объектов (Ч. Вайтинг), принудительные аналогии (Р. Олсон), принудительный перенос и принудительные сравнения (Дж. Викофф), метод эвристических вопросов, модификации метода вопросов (Д. Пойя, Т. Эйлоарт, Р. Кроуфорд, Д. Пирсон А. Осборн и др.), метод ассоциаций, метод гирлянд случайностей и ассоциаций (Г. Буш), метод свободных ассоциаций – «поток сознания», метод аналогий и метафор, метафорическое мышление (Г. Морган) и визуальное мышление (Р. МакКим), управляемая визуализация, метод реверсирования, метод инверсии проблемы (Ч. Томпсон), метод интеллектуальных карт или «Майнд Мэппинг» (Т. Бюзен), латеральное мышление (Э. Де Боно), «метод шести мыслящих шляп» (Э. Де Боно), модель веера, метод провокаций (Э. Де Боно), ТРИЗ – теория решения изобретательских задач (Г.С. Альтшуллер, М.И. Меерович и др.)

При этом среди базовых методов активизации творчества принято выделять метод «мозгового штурма» А. Осборна, синектику У. Гордона и морфологический анализ Ф. Цвикки. Опишем эти методы подробнее.

Метод «мозгового штурма» применяется для генерирования разнообразных идей. Классический «мозговой штурм» – это вербальный метод обсуждения проблем и поиска их решений, применяемый в группах с числом участников от 3 до 12 человек. При этом необходимо наличие в

группе хорошо подготовленного лидера-фасилитатора, постановка конкретной проблемы перед участниками, двухэтапная работа по генерации идей и их оценке.

«Мозговой штурм» проводится в соответствии с рядом правил: 1) количество порождает качество, поэтому количество идей важнее их качества; 2) на этапе генерации идей запрещается любая критика; 3) приветствуются любые идеи, в том числе самые необычные, фантастические; 4) на этапе оценивания идеи комбинируются и улучшаются [12].

В настоящее время существует большое количество вариантов «мозгового штурма». Так, варианты организации «мозгового штурма», построенные на учете структурных и процедурных различий приводят к реверсивному (отрицательному) «мозговому штурму», комбинированному «мозговому штурму», челночному «мозговому штурму» (Shuttle Brainstorming), к методу «генерации вопросов» (Question Brainstorming), к «мозговому штурму» с остановками (Stop-And-Go Brainstorming), методу Гордона (или технике последовательного раскрытия), дидактическому мозговому штурму (Didactic Brainstorming), калейдоскопическому «мозговому штурму» Мурти (или конференции множественных интеллектов), «методу безумных идей» (Wildest Idea Technique), «письменному мозговому штурму» (Brainwriting). Среди наиболее известных вариантов «мозгового штурма», в которых особое значение придается групповым формам работы, «метод галереи» (The Gallery Method), «мозговой штурм в движении» (Brainwalking), «метод круглого стола» С. Кагана (Round-Robin and Roundtable Brainstorming), метод номинальных групп (А. Дельбек, Э. Ван де Вен), игровой мозговой штурм (Brainwriting Game), ролевой мозговой штурм Р.Е. Григгса и А.Б. Ванганди (Rolestorming Technique) [12].

Среди основных преимуществ «мозгового штурма» можно выделить простоту применения, низкую ресурсозатратность, высокую продуктивность в небольшом временном отрезке. Этот метод позволяет преодолеть инертность мышления, стимулирует творческое мышление и воображение, комбинируется с другими методами. Он утверждает равноправие участников, создает дух сотрудничества, нормализует психологический климат в группе.

При этом недостатки «мозгового штурма» связаны со следующими аспектами его применения. Эффективность метода зависит от мастерства лидера-фасилитатора группы. Поэтому при организации учебного процесса с использованием «мозгового штурма» учитель должен быть готов постоянно подменить школьника, заявленного как лидер-фасилитатор. Учителю необходимо контролировать управляемость процесса при генерации идей и их критике. Также необходимо понимать, что избыточное количество идей, отсутствие надежных критериев выбора качественного решения затрудняют отбор и трансформацию замыслов в конкретные действия, поэтому учителю следует обращать внимание членов группы на идеи, обладающие подлинным потенциалом. Кроме того, метод неприменим при решении задач, требующих предварительных расчетов, не гарантирует тщательную разработку сгенерированной идеи. При выстраивании внутригрупповых отношений также могут возникнуть сложности, связанные с неготовностью членов группы высказать «революционные» идеи, и со стремлением других членов группы проявить лидерские качества за счёт менее подготовленных членов группы.

Обратимся теперь к синектике, предложенной В. Гордоном и Д. Принцем в 1950 годах для активизации творческого потенциала и решения творческих проблем. Синектика основана на «сознательном управлении подсознательной активностью и на целенаправленном использовании интуитивно-образного и метафорического мышления участников» [12].

Применение этого метода предполагает выявление новых связей, синтез новых идей на основе разрыва существовавших смысловых связей и создании нового контекста. Для этого применяется использования отдаленных ассоциаций, неожиданных метафор, получаемых через прямую, личную символическую и фантастическую аналогии.

Среди преимуществ синектики можно указать направленность на достижение качественного оригинального результата, развитие творческого мышления и способностей участников, возможность комбинирования с другими методами.

При этом недостатками применения синектики является зависимость успешности от мастерства руководителей творческих групп, высокая ресурсозатратность, не рассчитана на предварительный анализ проблемы.

Третий метод активизации творчества из числа базовых – это морфологический анализ, разработанный Ф. Цвикки в 1942 г. как эвристический метод систематизации перебора всех теоретически возможных вариантов с целью нахождения оптимального решения поставленной задачи. При применении этого метода осуществляется системный анализ новых связей и отношений, процессов и явлений, на основе которого составляются неожиданные комбинации известных элементов, процессов, идей или комбинации известного с неизвестным. «Данная модель основывается на понимании творческого процесса как последовательности двух этапов: комбинирования элементов знания и последующего отбора полезных комбинаций. А. Пуанкаре» [12]. Метод морфологического анализа направлен на упорядочение процесса рассмотрения различных вариантов решения и систематического охвата всех основных элементов совершенствуемого объекта. «Систематическое комбинирование различных альтернатив позволяет обнаружить варианты, которые ранее не рассматривались. Практическая цель морфологического анализа состоит в создании максимального числа альтернативных идей и комбинаций и составлении наиболее полного списка возможных вариантов решения» [12]. Этот метод привел к созданию метода ассоциаций атрибутов (Р. Кроуфорд, А. Ван Ганди), системы SCIMITAR (Д. Карсон), метода детализации компонентов (Я. Вэйкин), метода модификационной матрицы последовательности действий.

Преимущества метода морфологического анализа заключаются в возможности выявления наиболее полных списков нетривиальных решений проблемы. Он прост в применении, может использоваться для прикладных и конструкторских задач, при проектировании новых объектов, технологий, не требует обязательного использования групповых форм работы.

К числу недостатков метода морфологического анализа можно отнести избыточную информативность получаемых сочетаний в сочетании с отсутствием гарантий учета всех параметров исследуемой системы, трудоемкость при переборе большого количества решений. В условиях цифровизации образования и расширением возможностей работы в системе

Big Data можно прогнозировать усовершенствование способов применения метода морфологического анализа. Однако, это предполагает изготовление специального программного продукта, ориентированного на применение в учебном процессе, при котором обучаемые смогут задавать программе (коду), осуществляющей перебор вариантов сочетаний, критерии отбора наиболее эффективного решения поставленной проблемы.

1.4. Авторские и коллективные педагогические системы работы с одарёнными детьми. SRH-технология как технология работы с одарёнными детьми.

Рост эффективности способов работы с одаренными детьми связывается с применением современных технологий обучения (в том числе дистанционных), создающих условия для выявления и развития задатков и способностей детей и молодежи в образовательных учреждениях. Отечественная педагогика представляет разнообразную палитру подходов, систем, технологий, ориентированных на работу с одаренными детьми. Примерами таких систем являются проблемное обучение (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин), креативная педагогика (А.Г. Алейников, А.И. Башмаков, А.И. Владимиров), эвристическое обучение (А.В. Хуторской). Наряду с названными кафедра педагогики и современных образовательных технологий МГОУ представляет описание инновационной SRH-технологии, обладающей возможностями применения при работе с одаренными детьми.

SRH-технология направлена на формирование творческой личности с развитой коммуникативной культурой и организаторскими способностями, обладающей лидерскими качествами, готовой к саморазвитию. Эти характеристики коррелируют с требованиями, указанными в федеральных государственных образовательных стандартах образования для всех ступеней образования, а также с требованиями к образовательной деятельности и подготовке обучающихся, направленными на «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [21].

Теоретическое обоснование допустимости применения SRH-технологии обучения при работе с одаренными детьми в рамках средней общеобразовательной школы следует из ряда позиций, изложенных ниже. Для доказательств в качестве методов исследования были выбраны сравнение, анализ, синтез, прогнозирование.

Теоретико-методологическим основанием исследовательского поиска послужили труды Л.С. Выготского (идея развития способностей путем освоения культурного наследия [2]), А.Н. Леонтьева (понимание деятельности как процесса, несущего «в себе те, внутренние движущие противоречия, раздвоения и трансформации, которые порождают психику, являющуюся необходимым моментом собственного движения деятельности» [11]), В.А. Петровского (принцип деятельностного опосредствования межличностных отношений [15]), В.П. Беспалько («диагностичная методика целобразования» при применении педагогической технологии [1]),

работы по проблеме одаренности Б.М. Теплова (идея развития способностей путем включения детей в деятельность [18]), Д.Б. Богоявленской (идея о необходимости мотивации, сформированной саморегуляции и воли для реализации способностей), В.Д. Шадрикова (понимание одаренности как совокупности способностей, проявляющихся в деятельности), В.С. Юркевич (идея «стимуляции исследовательской активности» [13] как способа развития внимания в творческих процессах).

Для описания SRH-технологии при работе с одаренными детьми применяется понятие дидактических конструктов как структурных компонентов SRH-технологии [7; 8; 9; 10; 25] обучения. Эта технология была разработана как общепедагогическая и первоначально предназначалась для обучения студентов бакалавриата по любым дисциплинам ФГОС ВО. SRH-технология состоит из следующих дидактических конструктов:

- лекционный модуль;
- AR-модуль (занятие-исследование, экскурсия в онлайн или офлайн-форматах с выполнением проектной работы, учебная конференция);
- нетворкинг с ридинг-группами (предполагается поиск обучающимися новых смыслов при ознакомлении с известными решениями сформулированной преподавателем проблемы);
- хакатон (создание в ходе дискуссионного обсуждения единого субъективно-нового решения, сформулированной преподавателем проблемы);
- форсайт-сессия (создание студентами субъективно-нового решения самостоятельно-выявленной в ходе мини-исследования проблемы).

Принципиальная возможность применения каждого из дидактических конструктов SRH-технологии для обучения одаренных детей среднего и старшего школьного возраста существует.

Особенности организации учебной деятельности учащихся в соответствии с SRH-технологией допускают выполнение всех требований к реализации программы обучения интеллектуально одаренных детей, отраженных в Рабочей концепции одаренности [16].

Так необходимость предлагать «изучение проблем «открытого типа», позволяющих учитывать склонность детей к исследовательскому типу поведения, проблемности обучения и т. д., а также формировать навыки и методы исследовательской работы», «поддерживать и развивать самостоятельность в учении» [16], «гарантировать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации» [16], «предусматривать качественное изменение самой учебной ситуации и учебного материала вплоть до создания специальных учебных комнат с необходимым оборудованием, подготовки специальных учебных пособий, организации полевых исследований, создания «рабочих мест» при лабораториях, музеях и т. п...» [16], «обучать детей оценивать результаты своей работы с помощью содержательных критериев, формировать у них навыки публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов творческой деятельности» [16], «способствовать развитию рефлексии, самопознания, а также пониманию индивидуальных особенностей других людей» [16] возможны на любом из дидактических конструктов, включая лекционный модуль, реализуемый через проблемные лекции, лекции-дискуссии, лекции с запланированными ошибками.

Требование «учитывать интересы одаренного ребенка и в максимальной мере поощрять углубленное изучение тем, выбранных самим ребенком» [16], «использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания», «содействовать изучению способов получения знаний (процедурных знаний, или «знаний о том, как»)…» [16] выполняется посредством учебных конференций в рамках дидактического конструкта «AR-модуль» и дидактического конструкта «нетворкинг».

Условие о изучении «широких (глобальных) тем и проблем, что позволяет учитывать интерес одаренных детей к универсальному и общему, их повышенное стремление к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему» [16] соблюдается с помощью таких дидактических конструктов как хакатон и форсайт-сессия [9, 25].

При этом отдельное требование к программе обучения о включении элементов «индивидуализированной психологической поддержки и помощи с учетом своеобразия личности каждого, одаренного ребенка» [16] не противоречит SRH-технологии, выстроенной на применении деятельностного, личностного и системного подходов в обучении, а лишь предполагает готовность учителя к осуществлению такого типа поддержки.

Согласно Рабочей концепции одаренности: «Рассмотрение уникального по своей природе явления детской одаренности требует подхода, учитывающего как способности, так и особенности личности одаренного ребенка, его нравственного, духовного облика…» [16]. SRH-технология, апробированная при обучении студентов бакалавриата МГОУ, показала положительную динамику развития как hard-skills, так и soft-skills, тем самым доказав многоплановость позитивного влияния форм и методов в рамках SRH-технологии на формирование личности обучающегося.

Обратимся к инструментальному и мотивационному аспектам поведения одаренных детей, связанными с признаками одаренности, при реализации SRH-технологии. Покажем, что SRH-технология позволяет учитывать эти признаки в учебном процессе.

Инструментальный аспект, характеризующий способы деятельности ребенка, связан с четырьмя признаками.

Первый признак – «наличие специфических стратегий деятельности» [16], характеризуемые тремя уровнями ее успешности:

- «быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения»;
- «использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации»;
- «выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных, на первый взгляд, идей и решений».

Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом третий уровень успешности – новаторство как «выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет ему открывать новые приемы и закономерности» [16].

SRH-технология создает условия для проявления специфических стратегий деятельности на всех трех уровнях успешности. Дидактические конструкты «AR-модуль», «нетворкинг» способны привести к первому и второму уровням успешности («быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения») и «использование и изобретение новых

способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации»), а «хакатон», «форсайт-сессия» к третьему уровню успешности («выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных, на первый взгляд, идей и решений»).

Лекционный модуль, реализуемый через диалоговую технологию, также позволяет достичь первого уровня успешности деятельности учащихся и подготовить их переход ко второму уровню.

В рамках AR-модуля («Action Research»-модуля) учащиеся имеют возможность исследовать эмпирический материал, концентрируясь на проблемных аспектах, выделенных преподавателем с помощью кейс-материалов. Навигация, осуществляемая учителем, помогает достичь первых двух уровней успешности выполнения деятельности. Принципиальная возможность организации занятий с применением «Action Research» как метода обучения школьников была экспериментально доказана нашими коллегами из Казахстана. В ходе зарубежной образовательной стажировки в Национальной академии образования им. И. Алтынсарина «Система образования Республики Казахстан: стратегия инновационного прорыва» из доклада коллег из Инновационного Евразийского университета Республики Казахстан мы узнали об успешном опыте применения «Action Research» при обучении учащихся школьного возраста. Таким образом, AR-модуль, состоящий из занятий-исследований, экскурсий в онлайн или офлайн-форматах с выполнением проектной работы, учебной конференции с применением «Action Research»-методов обучения можно использовать в общеобразовательных учреждениях при работе с одаренными детьми.

Нетворкинг (networking) с выделением ридинг-групп (reading group) позволяет выйти на второй уровень успешности выполнения деятельности одаренными детьми и подготовить их к третьему уровню, так как организация работы учащихся направлена на побуждение обучаемых к поиску собственных смыслов, нарративов в изучаемом материале. Учащимся необходимо разделится (можно по желанию) на ридинг-группы для изучения материала учебного кейса. После выделения в нем ключевых позиций по критериям, определенным учителем, учащиеся начинают общение с представителями других ридинг-групп. Они обмениваются информацией друг с другом, расширяя свое представление о подходах к решению проблемы. После чего, возвращаясь в исходные ридинг-группы, пытаются найти решение проблемы, исходя из нарративов, созданных сообща. Готовясь к вербальному описанию созданного нарратива, каждая из ридинг-групп создает коллаж, отражающий субъективное восприятие найденных смыслов. Таким образом, дидактический конструкт «нетворкинг» содержит потенциал формирования специфических стратегий деятельности.

Хакатон и форсайт-сессия [7; 8; 25] как дидактические конструкты обладают ярко выраженным потенциалом при формировании третьего уровня успешности.

Второй признак инструментального аспекта поведения одаренных детей – «сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной

системой саморегуляции» [16], – благодаря применению SRH-технологии может получить свое развитие в рамках таких дидактических конструктов, как «нетворкинг», «хакатон» и «форсайт-сессия».

Третий признак инструментального аспекта – «особый тип организации знаний одаренного ребенка: высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности). Это обеспечивает удивительную легкость перехода от единичного факта или образа к их обобщению и развернутой форме интерпретации» [16]. Возможность повлиять на развитие этого признака инструментального аспекта поведения одаренного ребенка мы получаем на каждом из дидактических конструктов SRH-технологии.

И последний, четвертый признак инструментального аспекта – «своеобразный тип обучаемости» [16], который проявляется в нетипичном темпе усвоения знаний. Каждый из дидактических конструктов SRH-технологии создает условия для самообучения, к которому проявляют склонность одаренные дети, так как создают вариативную, обогащенную и индивидуализированную образовательную среду.

Возможности SRH-технологии при формировании мотивационного аспекта поведения одаренных детей раскрываются при включении одаренных детей в деятельность. Согласно терминологии А.Н. Леонтьева предмет деятельности есть ее действительный мотив, который может быть как вещественным, данным в восприятии, так и идеальным, представляющим в воображении, в мысли. Среди признаков мотивационного аспекта поведения одаренных детей указываются [16]:

«1. Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т. д.) либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т. д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия.

2. Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности.

3. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием паразитное упорство и трудолюбие.

4. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

5. Высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству». При этом авторы Рабочей концепции одаренности отмечают, что «поведение одаренного ребенка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам» [16], так как «поведенческие признаки одаренности (инстру-

ментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста» [16].

SRH-технология в силу возможностей комбинирования содержательного компонента изучаемой учебной дисциплины с наиболее эффективной формой обучения из соответствующего дидактического конструкта раскрывает широкие возможности для развития одаренности, раскрывая мотивационный аспект поведения одаренных детей.

В современных условиях одним из путей повышения мотивации учебной деятельности школьников видится геймификация образования. Оценивая игру как способ организации учебной деятельности, на панельной дискуссии «Игровые и интерактивные подходы в образовании: готовы ли люди и школы к обучению через игру?» в рамках конференции EdCrunch on Demand (17.07.2021 г.) М. Забелин отметил, что «одно из важнейших достоинств игры заключается в том, что она позволяет «поиграть» в ситуацию, в которой ты вряд ли когда-то окажешься в реальности... Игры помогают создавать настоящие миры». Применение SRH-технологии позволяет использовать в дидактическом конструкте AR-модуля игру-симуляцию, в которой ученик примеряет на себя роль персонажа игры. В практике работы с обучающимися возможно онлайн-посещение музеев в форме квеста, результатом которого становился бы материал, использовавшийся в проектной работе. В оффлайн-формате учащимся можно предложить в AR-модуле игру, связанную с реальными жизненными ситуациями, предполагающую поиск решения проблемной ситуации на основе содержания образования изучаемой учебной дисциплины. Подобные возможности SRH-технологии могут быть использованы для работы с мотивационным аспектом поведения одаренных детей школьного возраста при формировании категории «хочу», необходимой для становления саморегуляции и воли.

Изложенное доказывает возможность применения SRH-технологии при работе с одаренными детьми среднего и старшего школьного возраста, доказывая эффективность научно-поисковой деятельности кафедры педагогики и современных образовательных технологий МГОУ в области решения проблем работы с одаренными детьми.

Библиографический список к главе 12

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем) [Текст] / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1997. – 304 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – Изд.: Национальное образование, 2019. – 368 с. ISBN: 978-5-4454-0723-2
3. Галич Т.Н. Технологии работы с одаренными детьми: методическое пособие для бакалавров / Т.Н. Галич; КФУ. – Елабуга: Капитал, 2017. – 112 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/portal/docs/F80999163/tehnologii.raboty.s.odarennyimi.detmi.pdf>
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование [Текст]: монография / А.Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2005. – 230 с.
5. Доклад о состоянии конкуренции в Российской Федерации за 2018 год. Федеральная антимонопольная служба. 31.05.2019 [Элек-

тронный ресурс]. – Режим доступа: https://fas.gov.ru/documents/685117#_Тос10132542

6. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов. Утв. Президентом РФ 03.04.2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://natsrazvitiye.ru/koncepciya_razvitiya_molodyh_talantov/

7. Кузнецова В.Е. О возможностях трансформации инновационных форм очного обучения студентов бакалавриата в формат e-learning [Текст] / В.Е. Кузнецова // «Цифровое образование: новая реальность: сб. материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием». – Чебоксары, 2020. – С.107–112.

8. Кузнецова В.Е. Инновационные формы организации обучения бакалавров [Текст] / В.Е. Кузнецова, М.Е. Иванова, Е.Н. Старкова // Междисциплинарный подход к подготовке современного педагога: сб. научных трудов / ред. Л.В. Мосиенко, В.П. Сморгчова, Л.П. Илларионова. – М., 2021. – С. 84–91.

9. Кузнецова В.Е. Об эффективности технологий цифровизации образовательной среды вуза [Текст] / В.Е. Кузнецова, М.Е. Иванова, Е.Н. Старкова // Современные вызовы образования и психология формирования личности: монография ред. Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. – Чебоксары, 2020. – С. 16–23.

10. Кузнецова В.Е. Пассионарная аксиология цифровой революции образования в России [Текст] / В.Е. Кузнецова // Журавлевские чтения. Взаимосвязь педагогической науки и практики: сб. трудов к V Международной научно-практической конференции. – М.: МГОУ, 2021.

11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. – Изд. 2-е / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyeatyeinnost/txt00.htm> от 22.07.21

12. Марков С.Л. Методы активизации творчества и творческого решения управленческих проблем / С.Л. Марков, А.И. Захаров // *Genvive*. Универсус творческих людей. 01.06.2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://geniusrevive.com/metody-aktivizatsii-tvorchestva-i-tvorcheskogo-resheniya-upravlenscheskix-problem/>

13. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников [Текст] / А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.

14. Монахов В.М. Матричный подход к моделированию педагогических объектов в дидактических и методических исследованиях [Текст] / В.М. Монахов, Т.М. Ерина // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2015. – №4. – С. 30–50 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/matrichnyy-podhod-k-modelirovaniyu-pedagogicheskix-obektov-v-didakticheskix-i-metodicheskix-issledovaniyah>

15. Петровский В.А. Деятельностное опосредствование межличностных отношений: феномены, сущность [Текст] / В.А. Петровский // Социальная психология и общество. – 2011. – Том 2. №1. – С. 5–16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/social_psy/2011/n1/39610_full.shtml

16. Рабочая концепция одаренности / авторы: Богоявленская Д.Б. (отв. ред.), Шадриков В.Д. (науч. ред.), Бабаева Ю.Д., Брушлинский А.В.,

Дружинин В.Н., Ильясов И.И., Калиш И.В., Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Мелик-Пашаев А.А., Панов В.И., Ушаков В.Д., Холодная М.А., Шумакова Н.Б., Юркевич В.С. [Текст] Изд. 2-е. – М., 2003 / Северный (Арктический) федеральный университет. Университетский лицей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://narfu.ru/school/deti_konchep.pdf

17. Ривкин Е.Ю. Системно-деятельностный подход как условие обеспечения современного образовательного результата / Е.Ю. Ривкин // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2013. – №5. – С. 3–9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/bibliotekapoipkro/deatelnostnyj-podhod-v-obucenii>

18. Теплов Б.М. Способности и одаренности [Текст] / Оренбургский государственный университет. Отдел сопровождения дистанционных образовательных технологий. Полнотекстовые версии учебных пособий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cde.osu.ru/courses2/course15/article_5.html от 26.07.2021.

19. Терновой В.В. Теоретические основы креативной педагогической технологии / В.В. Терновой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://videouroki.net/razrabotki/tieorieticheskie-osnovy-kriativnoi-pied-aghoghichieskoi-tiekhnologhii.html>

20. Указ о национальных целях развития России до 2030 года. 21.07.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://krem-lin.ru/events/president/news/63728>

21. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>

22. Хуторской А.В. Эвристическое обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://khutorskoj.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm

23. Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в условиях непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-kachestv-tvorcheskoi-lichnosti-v-usloviyakh>

24. Ямбург Е.А. Школа для всех [Текст] / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

25. Kuznecova V. Innovative undergraduate education strategy / V. Kuznecova, M. Ivanova, E. Starkova // Conference «ITSE 2020» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://itno.donstu.ru/en/main-directions-of-the-itse-2020-conference>

ГЛАВА 13

DOI 10.31483/r-103651

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Проблема нарушений письменной речи у младших школьников – одна из самых актуальных, так как письмо является основой и средством дальнейшего обучения ребенка не только в начальной школе, но и в среднем звене. По статистике, около 15–20% людей на планете имеют симптомы дислексии и других речевых трудностей.

По расчетам кафедры нейропсихологии факультета психологии МГУ и данным, предоставленным международной организацией IDA, в нашей стране симптомы дислексии наблюдаются примерно у 10–15% населения, а, включая другие трудности обучения, число людей с выраженными сложностями может составлять диапазон 10–25%. То есть это более 9 млн. школьников и 20 млн. взрослых россиян, что указывает на масштаб проблемы и острую необходимость создания системы выявления и оказания помощи данной группе населения.

Дети с нарушением письменной речи терпят неудачи в процессе обучения при освоении языков, у них постепенно снижается мотивация обучения в школе, появляется заниженная самооценка, они становятся замкнутыми или наоборот агрессивными. Поэтому важно много говорить о дисграфии и дизорфографии, потому что неосведомленность учителей и родителей приводит, прежде всего, к большому стрессу для ребёнка, столкнувшегося со школьной неуспешностью.

Исследование возможностей цифровых образовательных технологий в условиях образовательной среды непосредственно в коррекционной работе с детьми с дисграфией и дизорфографией позволит выявить потенциал цифровых образовательных технологий в исправлении нарушений письменной речи. Логопедия – это сложная наука, которая находится на стыке, психологии, медицины и педагогики, и она по своему содержанию является практико-ориентированной. Работа логопеда заключается в непосредственном, личном взаимодействии с ребенком, имеющим те или иные нарушения речи. Однако в условиях пандемии возник вопрос и насущная проблема: «Как проводить коррекционную работу с детьми с нарушением речи, когда непосредственное взаимодействие ограничено?». Коррекционная работа с такими детьми не должна останавливаться и должна оставаться эффективной. В связи с чем возникает еще один вопрос, требующий ответа: «За счет какого потенциала ребенок с нарушением чтения и письма может достичь высоких результатов?» Конечно, в этих условиях становится востребованной и актуальной проблема использования цифровых образовательных технологий в логопедической практике. Мы полагаем, что наше исследование позволит науке решить вопрос использования эффективных цифровых коррекционных

технологий в логопедической практике в условиях ограниченного взаимодействия (в условиях пандемии) в работе с детьми с дислексией.

В отечественной логопедической науке для раскрытия нарушений чтения и письма принято оперировать следующими терминами: дисграфия, дислексия и дизорфография. В рамках зарубежной логопедической науки отдельно нарушения письменной речи не выделяются, они рассматриваются совместной с нарушениями чтения и обозначаются одним термином – дислексия.

Исходя из целей и задач нашего исследования, мы подробнее остановимся на дисграфии и дизорфографии.

Садовникова И.Н. определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма [10]. Р.И. Левина трактует нарушения письма как системные нарушения речи, которые возникают вследствие недоразвития устной речи во всех ее звеньях [8].

Мы исходим из понимания Р.И. Лалаевой [7], что дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Следует обратить внимание, что дисграфия это именно наличие стойких специфических ошибок не связанных со знанием правил русского языка. Многие учителя начальных классов беспочвенно относят к дисграфикам детей, которые совершают много ошибок на письме, например связанных с правописанием безударных гласных. Дисграфия представляет собой нарушение преимущественно фонематического принципа правописания.

Дизорфография, как определяет О.И. Азова, – это стойкое и специфическое нарушение в усвоении, в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками и использовании морфологического принципа орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках [1].

Причины возникновения нарушений письменной речи различны А.Р. Лурия считал, что дисграфия возникает при органических расстройствах [9]. Б. Хальгрэн выявил наследственную связь к дисграфии [15]. Исследования последних лет показывают, что причиной нарушений письменной речи становятся трудности формирования процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). М. Суле полагал, что одной из причин развития нарушений письменной речи является нарушение в области праксиса и гнозиса, которые обеспечивают восприятие пространства и времени.

Дисграфия и дислексия, как считают М. Суле и Ф. Кошер, может быть связано с расстройством, имеющим место в значительной области праксиса и гнозиса, которые способствуют восприятию пространства и времени. Поэтому одним из важных факторов, способствующих возникновению дислексии и дисграфии является наличие трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности.

Temple, Elise и Poldrack Russell A. в процессе своих исследования пришли к выводу о том, что при нарушениях письменной речи и чтении (дислексии) могут наблюдаться нарушения в нейронных основах как фоновых, так и орфографических процессов, важных для чтения [14].

Lucianne Fragel-Madeira, Juliana S. C. de Castro¹, Cristina M. C. Waisenhowerk V. Melo в совместном исследовании пришли к выводу, что дислексия связана с нарушением функционирования нейронных процессов. Поэтому очень важно вовремя распознать и проводить своевременную коррекцию нарушений чтения и письма у детей [13].

Опираясь на данные нейропсихологического исследования Т.Г. Визель и Е.Д. Дмитриевой [3], следует отметить, что у детей, страдающих дисграфией и дизорфографией существует неблагоприятный анамнез органического характера, а в частности:

- остаточные явления органического поражения головного мозга;
- незавершенная латерализация речевых процессов;
- специфические нарушения, указывающие на вовлеченность в патологический процесс определенных зон левого полушария (для данного нарушения характерны возникновение проблем связанных с выделением в предмете пространственно-геометрических признаков, появление сложностей анализа образов зрительных предметов и также выделение их признаков, нарушение понимания смысла слов их значений [3]).

Что касается причин возникновения дизорфографии, то следует заметить, что среди ученых нет единой точки зрения.

Известный научный деятель А.Н. Корнев считает, что одну из важнейших ролей в возникновении орфографических ошибок играет дефицит произвольной концентрации, переключения и распределения внимания, нарушения сукцессивной слухоречевой памяти [6].

Коррекционная работа с детьми с выявленными проблемами речи и письма наиболее продуктивна при условии её начала в младшем школьном возрасте. Обусловлено это особенностями возрастной категории, так как считается, что в данном возрасте происходит закладка навыков и знаний.

Однако бывает так, что в связи с различными обстоятельствами дизорфография у ребенка диагностируется только в средних и старших классах. К этому возрасту проблемы речи становятся резисцентными к исправлению и связано это в первую очередь с слабой научно-исследовательской базой в области работы с данной возрастной группой. Недостаточное количество практических материалов и теоретических исследований, диагностических критериев и методических рекомендаций – все это усложняет коррекционную работу с подростками.

Дисграфию необходимо корректировать еще в начальной школе, чтобы она не превратилась в стойкое нарушение и не переросла в дизорфографию. Однако следует заметить, что сегодня зачастую у детей встречаются сочетанные нарушения, когда у одного ребенка встречаются как признаки дисграфии, так и признаки дизорфографии.

Нарушения письменной речи по своему характеру сложные нарушения и для успешной коррекционной работы необходимо, чтобы образовательная среда, в которая окружает ребенка содействовала преодолению признаков дисграфии и дизорфографии. Как отмечают А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова в «Инструктивно-методическом письме о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе», что «срок коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР и нарушением чтения и письма, обусловленного общим недоразвитием речи – примерно 1,5 – 2 года» [6, с. 23].

«Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её

развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении», – как утверждает *Витольд Ясвин* [12].

Виктор Панов трактует образовательную среду как систему психолого-педагогических условий и различных факторов, которые способствуют раскрытию как еще не проявившихся интересов и способностей, так и развитию проявившихся способностей и личности учащихся в соответствии с требованиями окружающей среды к личности обучающихся в процессе социализации.

С целью психолого-педагогического сопровождения детей с дисграфией и дислексией в условиях образовательной организации нами был разработан проект «Грамотейка», который получил поддержку от Фонда Президентских грантов.

В рамках реализации проекта в течение учебного года проводятся два раза в неделю групповые логопедические занятия по коррекции нарушений письма с детьми младшего школьного возраста. С целью коррекции акустико-артикуляционной дисграфии (которая требует постановку и коррекцию нарушений звукопроизношения) и нарушений чтения проводятся два раза в неделю индивидуальных логопедических занятий с детьми. В рамках развивающих занятий для детей с нарушением письменной речи «Грамотейка» организуются с периодичностью два раза в месяц развивающие занятия с психологом, которые направлены на стабилизацию психоэмоционального состояния и на развитие познавательных процессов (памяти, внимания, мышления) у детей, страдающих нарушением письменной речи. Как показывают наши исследования у детей с дисграфией и дислексией имеются существенные проблемы с вниманием и памятью. Им бывает очень сложно сосредоточить внимание на одном объекте, имеются трудности в переключении и концентрации внимания, страдает слуховая память. На слух таким детям бывает сложно запомнить даже предложение, состоящее из 4 слов. Социальный проект включает не только организацию работы с детьми, имеющими нарушения чтения и письма, но и с их родителями и учителями начальных классов. Так в рамках работы проекта проводятся вебинары для родителей по вопросам коррекции нарушений письма и чтения с периодичностью один раз в два месяца. С целью просвещения педагогов и обмена опытом был проведен Всероссийский форум с международным участием и курсы повышения квалификации с использованием дистанционных технологий по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением чтения и письма. Одной из баз реализации социального проекта «Грамотейка» стала образовательная школа «Университетская» Елабужского института «Казанского (Приволжского) федерального университета».

С целью выявления детей с признаками дислексии и дисграфии нами было проведено исследование нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста (среди 2–4 классов). Базой исследования послужила общеобразовательная школа «Университетская» Елабужского института КФУ. Всего в диагностике нарушений письменной речи приняли участие 153 ученика.

Методологической основой нашего исследования является системно-деятельностный подход. Системно-деятельностный подход позволяет нам рассматривать личность как систему взаимосвязей всех структурных компонентов личности (развитие познавательных процессов, эмоционально-

волевой сферы, способностей личности). Все многообразие личности, и в частности, ее устойчивость к преодолению различных жизненных трудностей мы можем с вами увидеть сквозь призму деятельности. *Деятельность представляет собой динамическую, саморазвивающуюся иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром. В нашем исследовании мы рассматриваем повышение результативности детей с дислексией через систему коррекционной деятельности и учебной деятельности.*

Методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования. В качестве эмпирических методов использованы: тестирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности (письменные работы учащихся, показатели результативности обучения), методы количественного и качественного анализа результатов исследования.

В качестве эмпирического инструментария нами был использован пакет методик, разработанный И.Н. Садовниковой по выявлению признаков дисграфии [10] и пакет методик О.Б. Иншаковой по выявлению признаков дизорфографии [5].

На первом этапе нашего исследования нами были проанализированы навыки чтения и письменные работы учащихся с целью выявления характера специфических ошибок у детей с дислексией. Для этого использовалась методика диагностики дислексии по И.Н. Садовниковой, тест фонематического слуха Ю. Гильбуха и методика «Палочки и крестики» для оценки самоконтроля.

Во втором этапе нашего исследования нами был проведен формирующий эксперимент. В процессе формирующего эксперимента, исходя из целей и задач нашего исследования, дети с дислексией были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальной выборке исследования на коррекционно-развивающих занятиях наряду с традиционными технологиями по коррекции нарушений письменной речи использовались инновационные технологии, с применением цифровых компьютерных программ (аппаратурно-программный комплекс «БОС – здоровье» и логопедический тренажер с цифровым программным обеспечением «Дэльфа – 141.2»). Аппаратурно-программный комплекс «БОС – здоровье» направлен на формирование навыков диафрагмального-релаксационного дыхания. Диафрагмальное-релаксационное дыхание способствует усиленному обогащению головного мозга кислородом, что в свою очередь положительно влияет на уровень концентрации и избирательности внимания. Логопедический тренажер «Дэльфа – 141.2» предназначен для коррекции нарушений голоса, звукопроизношения, развития речи и обучения грамоте. В тренажере «Дэльфа» имеются задания, направленные на формирование навыков анализа и синтеза звуков, слогов, грамматического построения предложения, работа над слоговой структурой речи. Одновременно представленные задания в логопедическом тренажере способствуют коррекции восприятия, внимания, памяти с помощью таких заданий, как «Найди ошибку», «Встать пропущенные буквы в слово», в рамках проведения занятий с использованием цифровых образовательных технологий дети выполняли с помощью Логопедический тренажер «Дэльфа – 141.2», Аппаратурно-программный комплекс «БОС – здоровье» определенные задания сидя за компьютером. Программа контролировала правильность выполнения этих заданий и если ребенок ошибался, то он не имел возможность перейти на следующий этап

выполнения работы пока не выполнит предыдущее задание. Компьютерные программы оснащены качественным визуальным видеорядом, что способствует лучше запоминанию обучающего материала. На третьем этапе нашего исследования проводился сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента с помощью метода статистического анализа – t-критерия Стьюдента.

Из 153 младших школьников нами было выявлено 38 учащихся, имеющих признаки дисграфии и дизорфографии, что составляет 24% от общего числа респондентов.

В процессе исследования нарушений письменной речи нами были выявлены следующие дисграфические ошибки: 1) несоблюдение границ предложения; 2) пропуски букв; 3) недописывание элементов букв; 4) ошибки по типу антиципации; 5) вставки букв; 6) замены букв «у-ю», «т-д», «в-ф», «г-к». В диктантах детей также встречались такие дизорфографические ошибки как правописание безударных гласных и правописание приставок. Встречались работы детей, где ребенок писал одно слово, отделяя его от другого.

О.Б. Иншакова в своих трудах также акцентирует наше внимание на то, что в младшем школьном возрасте чаще всего не встречаются изолированные формы дисграфии [5]. Следовательно, как показали и наши исследования, смешанная форма дисграфии является доминирующей формой дисграфии в младшем школьном возрасте.

Приведем пример анализа ошибок, попущенных в процессе слухового диктанта у ученика Н. Так, у ученика Н. вместо слова «голодно» в диктанте было написано «галатно». В данном примере ребенок совершил ошибку и на безударную гласную и заменил букву «д» на «т». То есть, в данном слове мы видим сочетание как дисграфической ошибки, связанной с заменой звуков по глухости и звонкости, так и дизорфографической ошибки, связанной с правописанием безударных гласных в корне слова. Аналогично ребенок вместо слова «кладут» написал «клатут». В данном случае мы видим опять замену буквы «д» на «т». Это дисграфическая ошибка. У этого же ребенка в нескольких словах было недописывание элементов буквы «щ». Вместо буквы «щ» ребенок писал букву «ц», например, вместо слова «защита» было написано «зацита», вместо слова «пищу» написано «пицу». При недописывании элементов букв мы имеем дело с признаками оптической дисграфии, а ошибки, связанные с дифференцировкой звуков по «глухости – звонкости» свидетельствуют о признаках акустической дисграфии. Следовательно, исходя из анализа ошибок, мы можем поставить смешанную дисграфию, а наличие орфографических ошибок позволяет нам говорить о признаках морфологической дизорфографии.

Необходимо заметить, что если при проведении слухового диктанта отмечаются единичные ошибки, связанные с заменами, пропусками или недописыванием элементов букв, то не следует сразу же ребенка записывать в число детей, имеющих признаки дисграфии или дизорфографии. Возможно, в данном случае была проявлена невнимательность со стороны ребенка при написании слухового диктанта. Поэтому для уточнения ситуации необходимо провести более детальную диагностику с написанием слогов, слов различной структуры, слухового диктанта, где содержатся слова, в структуре которых есть буквы, которые заменял ребенок при первичной диагностике.

Таблица 1
 Развитие фонематического слуха и самоконтроля у детей
 с нарушением письменной речи

	Фонематический слух	Самоконтроль
Высокий уровень	51%	35%
Средний уровень	42%	35%
Низкий уровень	7%	30%

В ходе эмпирического исследования нами был выявлен уровень развития фонематического слуха у детей с дислексией (таблица 1). «Фонематический слух» и «фонематическое восприятие» по утверждению Р.И. Лалаевой являются синонимами. Термин «фонематическое восприятие» отмечает – специальные умственные действия для различения фонем и установлению звуковой структуры слова и соответствует современным представлениям о процессах восприятия речи [7]. Таким образом, сохранный фонематический слух позволяет нам в процессе коррекции дисграфии и дизорфографии опираться на умение детей распознавать фонемы родного языка.

Фонематический слух у детей с дислексией развит на уровне выше среднего (у 51% – респондентов на высоком уровне, а у 42% – на среднем уровне, у 7% респондентов на низком уровне). Исходя из результатов нашего исследования, мы видим, что дети с дислексией могут распознавать и различать фонемы, но в некоторых случаях, из-за дефектов звукопроизношения, у детей с дислексией фонематический слух снижается, и как следствие допускаются ошибки при письме и чтении.

Самоконтроль как составная часть волевой регуляции поведения личности является очень важным аспектом в коррекции нарушений письменной речи. Самоконтроль – понятие сложное и в каждой науке трактуется по-разному. Мы понимаем под самоконтролем компонент учебной деятельности учащихся, который включает в себя умение контролировать свою деятельность и в случае необходимости корректировать. Это является очень важным навыком в учебной деятельности, так как позволяет ребенку видеть и корректировать свои ошибки, в том числе и те ошибки, которые он допускает на письме. Как мы видим из результатов таблицы 1 у детей с нарушением письменной речи средний уровень навыка самоконтроля. Следовательно, в большинстве случаев дети с нарушением письменной речи умеют находить свои ошибки. Но, в некоторых случаях особенно, если грамматическая структура слова сложная они не всегда способны видеть собственные ошибки на письме.

Конечно же, особую тревожность вызывает 30% детей, у которых был выявлен низкий уровень самоконтроля. Соответственно можно сделать предположением о том, что коррекционная работа с данной группой детей будет проходить с большим количеством трудностей.

В современных условиях логопедические занятия уже не мыслимы без применения новых компьютерных технологий. Логопед сам может готовить задания в электронном виде, используя такие программы как MS PowerPoint, Word, Excel и другие. В коррекционной деятельности логопед использует электронные книги, CD диски («Веселая азбука» Маршака, «Уроки тетюшки Совы», «Голоса птиц и зверей», «Маруся и логопед», «Говорящий логопед», «Трудные звуки», «Весёлая логоритмика» Е. Железнова и др.), специальные компьютерные игры.

В процессе психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением письменной речи нами также использовались инновационные технологии, с применением цифровых компьютерных программ (аппаратурно-программный комплекс «БОС-здоровье» и логопедический тренажер с цифровым программным обеспечением «Дэльфа – 141.2»).

Анализ результатов коррекционной деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с дислексией и дисграфией в рамках реализации социального проекта «Грамотейка» в образовательной школе показал, что у 33% детей наметилась тенденция к повышению уровня развития концентрации и распределения внимания ($t=2,24$ при $p \leq 0,05$). Дети стали более внимательными, при списывании текста с доски количество допускаемых ошибок у детей уменьшилось, что говорит о повышении распределения внимания. При проверке своих работ они начали замечать свои ошибки и их исправлять. Это свидетельствует об улучшении показателей избирательности внимания. До эксперимента дети с дислексией «не видели» своих ошибок при проверке заданий.

Опираясь на данные статистического анализа ($t=2,73$ при $p \leq 0,01$) мы можем утверждать, что у 44% детей улучшились показатели объема памяти, у 48% ($t=2,78$ при $p \leq 0,01$) детей уменьшилось количество специфических ошибок на письме. В процессе коррекционной работы проводилась работа над увеличением словарного запаса детей и грамотного построения предложений. Улучшение питания головного мозга кислородом при формировании навыка диафрагмального релаксационного дыхания с помощью тренажера «БОС – здоровье» на наш взгляд способствовало и улучшению показателей объема слуховой памяти. Детям уже легче давались задания, которые были связаны с сочинением рассказа. Особенно большой положительный эффект оказали цифровые технологий при обработке навыков звукового анализа слова и лексико-грамматического строя речи.

Выводы. Таким образом, мы видим, что проблема нарушений письменной речи является очень актуальной для начальной школы. В основном преобладает у детей акустическая дисграфия и аграмматическая дисграфия, чуть реже встречается дисграфия языкового анализа и синтеза и практически не встречается у детей 2–4 классов оптическая дисграфия. Следует отметить, что у детей, обучающихся в первом классе оптическая дисграфия является своего рода нормой их возрастного развития на первоначальном этапе обучения. У более 57% продиагностированных нами детей сочетается несколько видов дисграфии, что позволяет нам говорить о смешанной дисграфии.

Коррекцию дисграфии и дизорфографии очень важно начинать у детей уже на втором году обучения в школе, когда ребенок освоил азбуку и начертание прописных букв. Если в начальной школе не скорректировать дисграфию и признаки дизорфографии, то в последующем у детей закрепляется неправильный стереотип письменной речи, который в среднем звене переводится в стойкую форму смешанной дизорфографии. Также очень важно еще в дошкольном возрасте своевременно устранять у детей нарушения звукопроизводительной стороны речи, что будет способствовать профилактике появления признаков акустико-грамматической дисграфии.

Совместная коррекционно-развивающая работа логопедов и психологов способствовало улучшению показателей уровня концентрации и распределения внимания, объема памяти; комплексный подход позволил снизить количество специфических ошибок в письменной речи у детей.

Библиографический список к главе 13

1. Азова О.И. Дизорфография [Текст]: моногр. / О.И. Азова. – М.: ТЦ «Сфера», 2015. – 368 с.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
3. Визель Т.Г. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы [Текст] / Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитрова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: мат-лы I Межд. конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во МСГИ, 2004. – 296 с.
4. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2004.
5. Иншакова О.Б. Изменчивость форм дисграфии у школьников в период начального обучения [Текст] / О.Б. Иншакова // Специальное образование. – 2018. – №1 (49). – С. 115–124.
6. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2005. – 533 с.
7. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекции [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
8. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р.Е. Левина – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 312 с.
9. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2018. – 768 с.
10. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия преодоления [Текст] / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2017. – 280 с.
11. Ястребова А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению про граммы обучения родному языку у детей с речевой патологией) [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: Когито-Центр, 1996. – 47 с.
12. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.
13. Lucianne Frangel-Madeira, Juliana S. C. de Castro, Cristina M. C. De Louç, Waisenhowerk V. Melo, Gustavo Henrique V. S. Alves, Patricia P. Teixeira, Helena C. Castro Dyslexia: A Review about a Disorder That Still Needs New Approaches and a Creative Education. Creative Education Vol.06 No.11(2015), Article ID:57459, 14 pages.
14. Temple Elise, Poldrack Russell A. Neural Deficits in Children with Dyslexia Ameliorated by Behavioral Remediation: Evidence from functional MRI. Proceedings of the National Academy of Sciences April 2003 100(5):2860-5.
15. Hallgren B. Specific dyslexia (congenital word-blindness); a clinical and genetic study. Acta Neurol Scand (Suppl) 1950651-287.

ГЛАВА 14

DOI 10.31483/r-103523

АНАЛИЗ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Базисным условием физического воспитания дошкольников, способствующим гармоничному развитию личности, является всесторонняя физическая подготовка, одним из важных аспектов которой является развитие ловкости [3]. Ловкость является базой для воспитания и совершенствования других физических качеств, различных движений, выполняемых в процессе бытовой, трудовой, учебной деятельности.

Человек рождается с физическими задатками, которые в индивидуальной жизни превращаются в способности. Физические качества – это отдельные качественные стороны двигательные способности человека.

При изучении научно-практической и методической литературы мы увидели, что большинство работ посвящены вопросам методики развития способности к равновесию у детей дошкольного возраста [6; 7; 8]. В основном по этому вопросу упор делался на изучение младшего школьного возраста. Работ, посвященных исследованиям функции равновесия у детей дошкольного возраста, встретили крайне мало. Имеются лишь отдельные работы, освещавшие сведения об эффективности применения разных видов физических упражнений для развития функций равновесия у дошкольников [1; 10].

Формирование координационных механизмов зависит, как считает Б.Л. Вавилова (1981, 1994) от пластичности корковых нервных процессов, от способности человека различать темп, амплитуду и направленность движений; важна также степень расслабления и напряжения мышц, особенности окружающей обстановки. Если в детстве много двигательной активности, основанной на координации сложных мышечных напряжений, уровня достигнутой быстроты, силы, ловкости, то процесс овладения незнакомыми формами движений происходит быстрее и эффективнее. Благодаря целенаправленным занятиям физической культурой в детском саду, начиная с самого раннего детства, к моменту перехода в старшую группу дети обладают уже достаточно прочным запасом двигательных навыков и умений [4; 5].

В настоящее время не определены доступные методы, позволяющие с достаточной точностью исследовать развитие ловкости; не разработаны нормативные показатели, характеризующие уровень развития ловкости у дошкольников; не уточнены объём, темп, дозировка интенсивность и подбор упражнений. Без изучения и выявления этих вопросов невозможно осуществлять педагогическое руководство формированием и развитием ловкости у детей дошкольного возраста, а также управлять их совершенствованием в процессе физического воспитания [1; 2]. В связи с этим возникла необходимость исследования, целью которого является оптимизация процессов воспитания физических качеств у детей 5–6 лет.

Исследовательская работа с детьми 5–6 лет была направлена на изучение проявления и развития ловкости: статическое и динамическое равновесие, способность к реакции, ориентировка в пространстве, согласованность движений.

Для проведения исследовательской работы были отобраны две группы, с одной из которых и была проведена специальная работа. Для начала все дети были обследованы по антропометрическим показателям (табл. 1). Результаты обследования обрабатывались, используя дополнительную надстройку табличного редактора MS Excel «Анализ данных» – Описательная статистика (рис. 1).

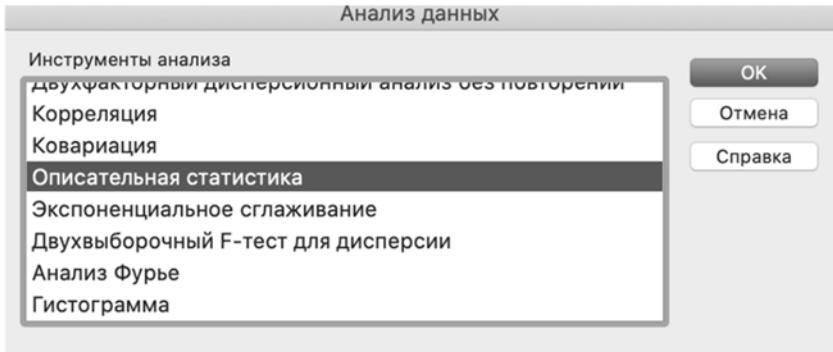


Рис. 1. Инструменты анализа «Описательная статистика»

При определении достоверности различий уровней физической подготовленности контрольной и экспериментальной группы применялся критерий Стьюдента для независимых вариантов [9]: функция СТЬЮДРАС-ПОБР и математическая формула:

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}| * \sqrt{n_x * n_y * (n_x + n_y - 2)}}{\sqrt{(\sum(x_i - \bar{x})^2 + \sum \sum(y_i - \bar{y})^2) * (n_x + n_y)}}$$

где \bar{x} , \bar{y} – средние значения тестирования контрольной и экспериментальной группы;

n_x , n_y – количество спортсменов контрольной и экспериментальной группы

Достоверность изменения показателей физической подготовленности в каждой группе до и после эксперимента определяли с помощью «Анализа данных» – Парный двухвыборочный t-тест для средних (рис.2), или с использованием математической формулы критерия Стьюдента для зависимых вариантов [9]:

$$t = \frac{|\bar{z}| * \sqrt{n * (n - 1)}}{\sqrt{\sum(z_i - \bar{z})^2}}$$

где $z_i = x_i - y_i$; $|\bar{z}| = |\bar{x} - \bar{y}|$;

\bar{x} , \bar{y} – средние значения тестирования группы до и после эксперимента.

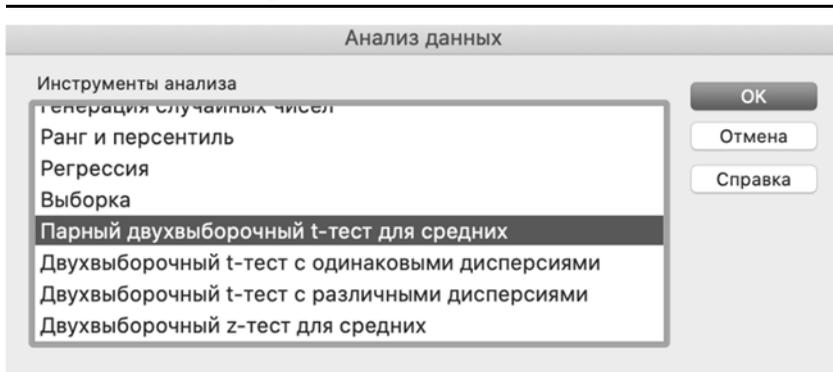


Рис. 2. Инструменты анализа «Парный двухвыборочный t-тест для средних»

Таблица 1
Показатели антропометрии контрольной и экспериментальной групп в начале педагогического эксперимента

Тесты	Контрольная группа	Экспериментальная группа	t	p
Рост, см	109,172±0,571	109,302±0,592	0,162	>0,05
Вес, кг	18,383±0,372	19,023±0,313	1,331	>0,05
Окружность груди, см	55,791±0,213	56,181±0,342	0,983	>0,05

Статистический анализ данных показал, что до начала эксперимента средние значения антропометрических показателей у обеих групп не имеют достоверных различий, что указывает на их однородность.

Для определения уровня физической подготовленности детей до эксперимента проведено тестирование по четырем тестам (табл. 2).

Таблица 2
Показатели физической подготовленности контрольной и экспериментальной групп в начале педагогического эксперимента

Тесты	Контрольная группа	Экспериментальная группа	t	p
Бег 30 м, с	9,572±0,203	9,652±0,243	0,263	>0,05
Прыжок в длину с места, см	89,103±1,352	87,521±2,032	0,632	>0,05
Метание теннисного мяча правой рукой, м	6,821±0,442	6,742±0,321	0,112	>0,05
Метание теннисного мяча левой рукой, м	5,523±0,491	5,013±0,492	0,721	>0,05

В сравнении с нормативными показателями, предложенной Программой воспитания и обучения в детском саду, обе группы показали средние результаты, соответствующие уровню физической подготовленности детей 5–6 лет.

Данные показатели до эксперимента имели незначительные отличия, варьировали слабо, здесь также группы однородны ($P > 0,05$).

Чтобы определить влияние методики, предложенной нами, на развитие координационных способностей, необходимо проанализировать показатели тестирования до и после эксперимента (табл.3).

Таблица 3
Средние результаты тестирования показателей ловкости до эксперимента

Тесты	Контрольная группа	Экспериментальная группа	t	p
Балансирование со зрительным контролем, с	4,123±0,171	3,832±0,183	1,092	>0,05
Балансирование без зрительного контроля, с	2,112±0,213	2,202±0,183	0,373	>0,05
Ихнография, см	58,421±2,722	58,981±3,383	0,231	>0,05
Ходьба по шнуру, количество ошибок	7,132±0,414	6,562±0,271	1,162	>0,05
Челночный бег, с	13,503±0,281	13,623±0,172	0,371	>0,05
Определение реакции, с	16,932±0,383	17,051±0,323	0,403	>0,05

Сравнительный анализ показал, что до эксперимента по показателям развития ловкости между экспериментальной и контрольной группами достоверных различий не выявлено ($P > 0,05$).

После изучения различных подходов к воспитанию ловкости нами разработаны специальные упражнения, направленные на их развитие и определенные системы. Упражнения подбирались по принципам постепенного нарастания сложности, применения необычного исходного положения, временного выключения зрительного контроля, более сложного сочетания движений, использования различного темпа выполнений. Упражнения составлялись в мини-комплексы, направленные на развитие отдельных координационных способностей, и включались в занятия по физической культуре как в основную, так и вводную часть (рис. 3). При этом обогащение, совершенствование навыков и последующий их перенос в повседневную жизнь шло в определенной последовательности с учетом постепенного нарастания их сложности. Использовалась практика домашних заданий.

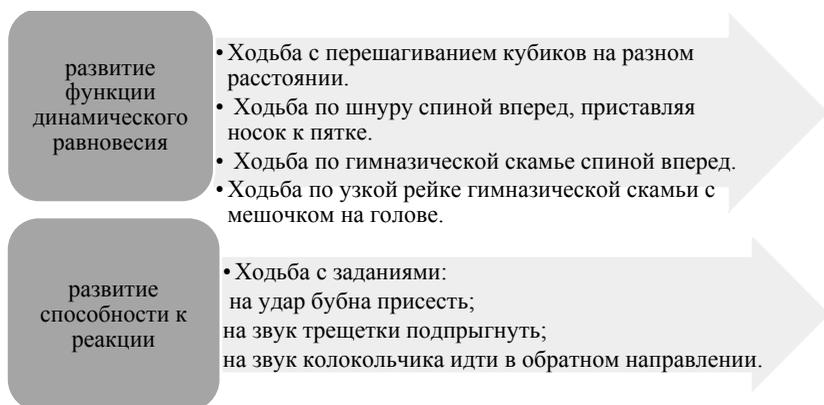


Рис. 3. Мини-комплексы развития функции динамического равновесия и способности к реакции

После предварительного обследования проводились работы на занятиях с детьми экспериментальной группы.

Изучая результаты обследования антропометрии контрольной группы после проведения основного эксперимента, можно отметить следующие показатели: длина тела составила 115,112 сантиметра, вес – 20,951 килограмм, окружность груди – 57,341 сантиметра (табл. 4).

У участников экспериментальной группы на этом этапе исследования показатель длины тела равен 114,321 сантиметра, вес – 21,203 килограмм, результат окружности груди составил 57,623 сантиметра (табл. 4).

Таблица 4
Средние антропометрические показатели после эксперимента

Тесты	Контрольная группа	Экспериментальная группа	t	p
Рост, см	115,112±0,543	114,321±0,543	1,031	>0,05
Вес, кг	20,951±0,342	21,203±0,351	0,512	>0,05
Окружность груди, см	57,341±0,213	57,623±0,281	1,091	>0,05

После эксперимента прирост значений антропометрических измерений в обеих группах существенно не увеличивается, достоверных различий в изменениях нет, то есть, наша работа не оказывает влияния на увеличение роста, веса и окружности груди детей данного возраста.

Анализируя показатели физической подготовленности участников контрольной группы после проведения эксперимента, отмечаем результат в беге 8,263 секунды, в прыжке – 96,802 сантиметра, метание правой рукой выполнено с показателем 8,121 метра, левой рукой – 6,703 метра (табл. 5).

После проведения эксперимента дети экспериментальной группы демонстрируют результат в беге 8,172 секунды, в прыжке – 93,631 сантиметра, метание правой рукой – 8,063 метра, левой рукой – 6,331 метра (табл. 5).

Таблица 5
Средние показатели физической подготовленности после эксперимента

Тесты	Контрольная группа	Экспериментальная группа	t	p
Бег 30 м, с	8,263±0,151	8,172±0,131	0,45	>0,05
Прыжок в длину с места, см	96,802±1,493	93,631±1,623	1,01	>0,05
Метание теннисного мяча правой рукой, м	8,121±0,414	8,063±0,331	0,12	>0,05
Метание теннисного мяча левой рукой, м	6,703±0,42	6,331±0,204	0,89	>0,05

За период исследования более выраженные сдвиги произошли у детей, занимающихся в экспериментальной группе.



Рис. 4. Динамика результатов теста «Прыжок в длину с места» дошкольников экспериментальной группы

Под влиянием специальных упражнений у детей экспериментальной группы значительно улучшились показатели в прыжках в длину с места (рис. 4). Прирост составил 12,1 см. Улучшение этих показателей статически достоверно ($P > 0,05$).

Остальные показатели также увеличились, за период эксперимента дали больший прирост, чем в контрольной группе. Но этот прирост не достоверен.

Судя по увеличению показателей физической подготовленности, наша работа не оказывает отрицательного влияния на физическую подготовленность детей. То есть работу по развитию координационных способностей детей 5–6 лет можно вести параллельно с работой по повышению уровня физической подготовленности.

Показатели ловкости после проведения эксперимента в контрольной группе в тесте «Балансирование со зрительным контролем» составили 5,832 секунды, а в тесте «Балансирование без зрительного контроля» – 2,604 секунды; тест «Ихнография» выполнен с результатом 48,251 сантиметра, в тесте «Ходьба по шнуру» допущено ошибок 6,012 раз, результат теста «Челночный бег» равен 13,021 секунды, в тесте «Определение реакции» – 16,212 секунды (табл. 6).

У ребят экспериментальной группы на этом же этапе исследования показатели ловкости в тесте «Балансирование со зрительным контролем» составили 7,283 сантиметров, в тесте «Балансирование без зрительного контроля» – 3,310 сантиметров, тест «Ихнография» – 40,682 сантиметров, в тесте «Ходьба по шнуру» результат составил 4,521 раза, в тесте «Челночный бег» – 12,712 сантиметров, показатель теста «Определение реакции» равен 15,013 секунды (табл. 6).

Таблица 6
Средние результаты тестирования показателей ловкости
после эксперимента

Тесты	Контрольная группа	Экспериментальная группа	t	p
Балансирование со зрительным контролем, с	5,832±0,231	7,283±0,214	4,691	< 0,001
Балансирование без зрительного контроля, с	2,604±0,152	3,310±0,161	3,242	< 0,01
Ихнография, см	48,251±2,032	40,682±2,363	2,431	< 0,05
Ходьба по шнуру, кол-во ошибок	6,012±0,271	4,521±0,202	4,463	< 0,05
Челночный бег, с	13,021±0,154	12,712±0,161	1,371	> 0,05
Определение реакции, с	16,212±0,193	15,013±0,292	3,173	< 0,01

В статическом равновесии со зрительным контролем результаты улучшились в экспериментальной группе (рис. 5). Это улучшение статически достоверно, значительно выше, чем в контрольной группе и говорят об улучшении функции статического равновесия.

При выключении зрительного контроля также наблюдаются достоверные улучшения в экспериментальной группе, что говорит об эффективном влиянии предложенных специальных упражнений на развитие функции статического равновесия как со зрительным контролем, так и без него. Но выключение зрительного контроля, как и в начале эксперимента, дает меньшие результаты.

По показателям динамического равновесия произошли более выраженные сдвиги у детей экспериментальной группы, чем у ребят контрольной группы, особенно в тесте со зрительным контролем.



Рис. 5. Динамика результатов теста «Балансирование со зрительным контролем» дошкольников экспериментальной группы

Показатели в тесте на определение реакции дают прирост в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной (рис. 6). Уменьшение времени выполнения теста на определение реакции у детей экспериментальной группы на 2 секунды свидетельствуют о повышении способности к реакции, что статически достоверно ($P < 0,01$).



Рис. 6. Динамика результатов теста «Определение реакции» дошкольников контрольной и экспериментальной групп

Улучшение показателей экспериментальной группы в челночном беге не достоверно ($P < 0,01$).

В ихнографии прирост в экспериментальной группе меньше, чем в контрольной группе.

По всем тестам наблюдаются лучшие результаты в экспериментальной группе, кроме теста 3, то есть наблюдается достоверное влияние предложенной методики на развитие координационных способностей, кроме способности сохранить динамическое равновесие без зрительного контроля. Вероятно, для этого необходимы некоторые другие факторы (подбор более специализированных упражнений или же созревание центральной нервной системы ребенка).

За период исследования более выраженные, статически достоверные сдвиги произошли у детей, занимающихся в опытной группе (табл. 6).

У детей контрольной группы также улучшились показатели, однако, улучшение незначительно и статически недостоверно ($P > 0,05$).

Таким образом, отмечаем наибольший прирост в показателях экспериментальной группы по тестам на статическое равновесие, динамическое со зрительным контролем, а также в развитии реакции. Следовательно, с уверенностью можем сказать, что проведение предложенной работы влияет на развитие координационных способностей, но не в полной мере и не на все их стороны. Вероятная причина этого – малая выборка или короткий срок эксперимента.

Важным моментом педагогического эксперимента являлось то, что специальные упражнения, направленные на формирование координационных способностей, оказали положительное влияние на физическую подготовленность детей (комплексы упражнений предлагаются в приложении).

Воспитатели, работающие в экспериментальной группе, отмечали большее внимание детей, ориентировку во время выполнения упражнений, более точную координацию движений.

В качестве средства формирования и совершенствования ловкости можно использовать различные упражнения из числа средств общей физической и специальной подготовки. Определяющими критериями выбора двигательных заданий и применения специальных упражнений для воспитания и совершенствования ловкости детей 5–6 лет должны быть новизна, необычность и возрастающая трудность выполняемых движений.

Упражнения для развития функции динамического равновесия и способности к ориентированию в пространстве рекомендуем включить в вводную часть физкультурного занятия.

Упражнения для развития функции статического равновесия и способности к реакции наиболее целесообразно включать в основную часть физкультурного занятия перед общеразвивающими упражнениями и упражнениями на силу и выносливость.

Библиографический список к главе 14

1. Аерян А.Б. К вопросу о физическом состоянии детей дошкольного и младшего возраста / А.Б. Аерян // Научно-методическая конференция. – Ереван, 1990. – С. 45–46.
2. Ануфриева Л.А. Общефизическая подготовка детей на прогулке / Л.А. Ануфриева // Дошкольное воспитание. – 1996. – №2. – С. 17–21.
3. Бейпина А.Ф. Игры и игровые средства / А.Ф. Бейпина, Ф. Фребель // Дошкольное воспитание. – 1995. – №3. – С. 56–67.
4. Вавилова Е.Н. Воспитание координационных способностей у детей дошкольного возраста 4–6 лет на занятиях физической культурой: материалы конференции. – Омск, 1994. – С. 45–47.
5. Вавилова Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость. Пособие для воспитателя детского сада / Е.Н. Вавилова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 96.
6. Гусарова П.И. Развитие движений детей 5–6 лет / П.И. Гусарова // Дошкольное воспитание. – 1994. – №1. – С. 12.
7. Демидова Е.В. Влияние упражнений повышенной координационной сложности на физическое развитие детей дошкольного возраста (4–7 лет): автореф. дис. ... канд. биол. наук / Е.В. Демидова. – Краснодар, 1989. – С. 19.
8. Кабанов Ю.М. Методика развития равновесия у детей школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.М. Кабанов. – Минск, 1992. – С. 23.
9. Костенко Е.Г. Математика и математическая статистика: учебное пособие / Е.Г. Костенко. – Краснодар, 2020. – 165 с.
10. Михайлович Г.Н. Двигательное развитие детей 5–6 лет в связи с организацией сложнокоординационной спортивной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Н. Михайлович. – М., 1992. – С. 19.

Научное издание

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная верстка *Л. С. Миронова*
Дизайн обложки *Н. В. Фирсова*

Подписано в печать 11.10.2022 г.

Дата выхода издания в свет 19.10.2022 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,695. Заказ 1896. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52