ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

50 (69)
2022

Педагогические и психологические науки

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

Издатель
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

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

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

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

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

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

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

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2022

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. В. Абдуллаев

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

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

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

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

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

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

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

Подписано в печать 29.09.22
Заказ №

Выход в свет

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 18,83

Тираж 500 экз.

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

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

Редакционная коллегия серии «Педагогические и психологические науки»:

Е. Н. Селиверстова	*доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)*
Е. Ю. Рогачева	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)*
Е. В. Бережнова	*доктор пед. наук, доцент*
М. В. Богуславский	*доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО*
С. Г. Елизаров	*доктор психол. наук, доцент*
С. А. Завражин	*доктор пед. наук, профессор*
А. В. Зобков	*доктор психол. наук, доцент*
В. А. Зобков	*доктор психол. наук, профессор*
В. В. Козлов	*доктор психол. наук, профессор*
А. Д. Король	*доктор пед. наук, профессор (г. Минск, Республика Беларусь)*
Т. И. Миронова	*доктор психол. наук, доцент*
В. И. Назаров	*доктор психол. наук, профессор*
И. В. Осмоловская	*доктор пед. наук*
Л. М. Перминова	*доктор пед. наук, профессор*
Е. А. Плеханов	*доктор пед. наук, доцент*
Т. В. Пушкарёва	*доктор пед. наук, доцент*
В. А. Романов	*доктор пед. наук, профессор*
С. Б. Серякова	*доктор пед. наук, профессор*
Т. П. Скрипкина	*доктор психол. наук, профессор*
О. В. Суворова	*доктор психол. наук, профессор*
А. С. Турчин	*доктор психол. наук, доцент*
Л. К. Фортова	*доктор пед. наук, профессор*
Zdenek Radvanovsky	*Doc. PhD. J. E. Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)*
Susan Knell	*PhD, Pittsburg University, Kansas (США)*

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Болбас Г. В.
ИДЕИ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ Я. СНЯДЕЦКОГО 9

Дорошенко Ю. И.
ВЛИЯНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕДМЕТА «РУЧНОЙ ТРУД» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В. 15

Рогачева Е. Ю.
ВЕЛИКАЯ «ТРУДОВАЯ ТРОИЦА» XX ВЕКА: ДЖОН ДЬЮИ, ГЕОРГ КЕРШЕНШТЕЙНЕР, АНТОН МАКАРЕНКО 25

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Башаримов Ю. П.
ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ: НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ 37

Бодоньи М. А.
КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ТИПЫ 45

Ерофеева О. Г.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 59

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Злобина Е. А.
СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ 66

Мартьянова С. А.
КИНОАДАПТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОЙ КЛАССИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ 78

Хрусталева Н. В., Молева Г. А.
ПРИМЕНЕНИЕ АДДИТИВНЫХ И ЛАЗЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ..... 85

Шерехова О. М.
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У БАКАЛАВРОВ-ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 93

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Лебедева О. В., Повшедная Ф. В.
БУЛЛИНГ И КИБЕРБУЛЛИНГ В ДЕТСКОЙ И ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 106

Фортова Л. К., Юдина А. М., Не Чжань
К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ ПОДРОСТКОВ В РОССИИ И КИТАЕ 114

Шабанов Л. В., Турчин А. С.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ..... 123

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Зобков В. А.
К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ 133

Кашапов М. М., Воскресенский А. М., Кашапов А. С.
КРЕАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ 140

НАШИ АВТОРЫ 156

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 162

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Bolbas G. V.
IDEAS OF NATURAL EDUCATION IN THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL VIEWS OF J. SNYADETSKY 9

Doroshenko Yu. I.
THE INFLUENCE OF FOREIGN PEDAGOGICAL EXPERIENCE ON THE FORMATION OF THE SUBJECT "MANUAL LABOR" IN THE DOMESTIC COMPREHENSIVE SCHOOL OF THE END OF THE XIXth – BEGINNING OF THE XXth CENTURY 15

Rogacheva E. Yu.
GREAT "LABOR TRIO" OF THE XX th CENTURY: JOHN DEWEY, GEORG KERSHENSHTEINER, ANTON MAKARENKO 25

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Basharimov Yu. P.
KNOWLEDGE ECONOMY: SOME FEATURES 37

Bodony M. A.
CRITERIA FOR EDUCATIONAL ASSESSMENT: DEFINITION AND TYPES 45

Erofeeva O. G.
MODERN TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF HEALTH CULTUREIN THE PROCESS OF ORGANIZING SCHOOLCHILDREN PHYSICAL EDUCATION 59

PROFESSIONAL EDUCATION

Zlobina E. A.
STUDENT-CENTERED APPROACH AT TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO MASTER'S STUDENTS 66

Martyanova S. A.
SCREEN VERSIONS OF LITERARY CLASSICS AT THE LESSONS IN PHILOLOGICAL DISCIPLINES IN HIGHER SCHOOL: FROM WORK EXPERIENCE 78

Khrustaleva N. V., Moleva G. A.
APPLICATION OF ADDITIVE AND LASER TECHNOLOGIES IN TRAINING STUDENTS – FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY 85

Sherekhova O. M.
DEVELOPMENT OF ACADEMIC WRITING SKILLS OF LAW STUDENTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION 93

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Lebedeva O. V., Povshednaya F. V.
BULLYING AND CYBERBULLYING IN CHILDREN AND ADOLESCENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM 106

Fortova L. K., Yudina A. M., Nie Zhan
ON THE QUESTION OF THE INTERNET-ADDICTION OF TEENAGERS IN RUSSIA AND CHINA 114

Shabanov L. V., Turchin A. S.
FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY DEPENDING ON THEIR COMMUNICATIVE AND PERSONAL QUALITIES 123

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Zobkov V. A.
TO THE PROBLEM OF THE PSYCHOLOGY OF LEARNING 133

Kashapov M. M., Voskresensky A. M., Kashapov A. S.
CREATIVE COMPONENT OF STUDENTS' CONFLICT COMPETENCE 140

OUR AUTHORS 159

INFORMATION FOR AUTHORS 162

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

Г. В. Болбас

ИДЕИ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ Я. СНЯДЕЦКОГО

В статье актуализируются идеи природосообразного воспитания в философско-педагогическом наследии просветителя Яна Снядецкого, раскрываются его взгляды на взаимосвязь естественных и социальных процессов, а также необходимость в формировании личности следовать общим законам развития природы. Особый акцент делается на психологизации педагогических идей мыслителя, обусловленной веяниями эпохи Просвещения, а также понимании важности в процессе воспитания и обучения учета особенностей психофизической, социальной и этнической природы человека.

***Ключевые слова**: природосообразное воспитание, Я. Снядецкий, эпоха Просвещения, педагогическая мысль Беларуси, психофизическая природа человека, этническая природа человека, индивидуально-возрастные особенности, чувственное познание, познавательная активность, принцип наглядности, принцип доступности.*

Историко-педагогические традиции Беларуси эпохи Просвещения заключают в себе богатый и уникальный опыт осмысления идей природосообразного воспитания. Особенности их интерпретации в отечественной педагогической мысли обусловлены философско-мировоззренческими установками анализируемого исторического периода, сложившимся в это время типом культуры и динамикой транслируемых ценностей. Яркое отражение идеи природосообразного воспитания нашли в наследии Яна Снядецкого (1756 – 1830) – просветителя польского происхождения, доктора философии, деятеля Эдукационной комиссии и реформатора образования на территории Речи Посполитой, в составе которой долгое время находились белорусские земли. После присоединения в результате разделов Речи Посполитой белорусских земель к Российской империи Я. Снядецкий с 1807 г. по 1815 г. являлся ректором Виленского университета – высшего учебного заведения и органа управления Виленского учебного округа, включавшего территорию Беларуси. Будучи ученым-энциклопедистом, автором трудов по философии, метафизике, астрономии, тригонометрии, физической географии и геофизики, он оставался

активным деятелем в сфере образования. Его философские и педагогические взгляды отражали достижения мировой науки и получили широкое распространение на белорусских землях в эпоху Просвещения. В работах Я. Снядецкого вопросы природосообразного воспитания не стали предметом специального изучения, однако они достаточно выразительно представлены в его философских и психолого-педагогических изысканиях.

Идеи природосообразного воспитания в наследии Я. Снядецкого были детерминированы, прежде всего, его научным пониманием мира природы и человека. Ученый-педагог в одной из своих работ пишет о целостности мироздания, тесной связи его событий и явлений, гармоничном единстве всех элементов природы, а также законе, который «охватывает все в едином отношении и в единой системе» [4, с. 611]. При том что просветитель придерживается естественно-научных взглядов, это не мешает ему транслировать идею Всевышнего разума и видеть в Боге наивысшую мудрость, которая разлита по всему миру [6]. Что касается роли и места человека в данной системе, то он стоит на порядок выше всех остальных живых существ и «в мире природы представляет искру наивысшей мудрости» [Там же], является «совокупностью удивительных феноменов и неразгаданных тайн» [4, с. 631]. Таким образом, система мира отличается не только целостностью и единством, но и иерархичностью, что, в свою очередь, не освобождает человека от подчинения общим природным законам. Данная научная идея в преломлении на педагогическое знание определяет необходимость направленности процесса формирования и развития личности на гармонизацию ее отношений с окружающим миром и культивирование экологических установок. К явлению природосообразности, трактуемому как подражание естественному природному миру, Я. Снядецкий относился с осторожностью. Он считал, что наряду с величием и богатством природы, в своих частных проявлениях она может быть как привлекательной, так и вызывающей отвращение, поэтому при подражании окружающей среде необходимо очень избирательно подходить к ее объектам и явлениям [6, с. 10]. Такое понимание природосообразности было обусловлено научным сосредоточением мыслителя не столько на объектах внешнего мира, их интерпретации и сообразности с ними, сколько на внутренней природе человека и его реальных потребностях.

Активное развитие в первой половине XIX в. психологического знания, которое во многом еще балансировало между философией и естествознанием, обусловило интерес к психологической природе человека, а также к психическим процессам и явлениям, которые определяли эту природу и ее совершенствование. Идеи природосообразного воспитания углублялись и обогащались знанием об индивидуально-возрастных особенностях личности, познавательных и эмоционально-волевых процессах, задействованных в ходе ее формирования. Я. Снядецкий в своих работах оперирует такими понятиями, как ощущение, представление, воля, внимание, воображение, память, мышление, разделяет их на простые и высшие силы,

определяя роль в познании окружающей среды и указывая на необходимость учета в процессах развития и формирования личности. Мыслитель обращает внимание на то, что проанализировать данные силы человека можно лишь по продуктам его творчества, тем самым определяет важность диагностического аспекта деятельности педагога. Белорусский ученый Э. К. Дорошевич указывает на перспективность для эпохи Просвещения идей Я. Снядецкого о дифференциации психических способностей и их обусловленности настроенностью, об автоматизме памяти и внимания, соединении интеллектуально-приобретенного и прирожденно-личностного и др. [3, с. 83].

Придерживаясь идей сенсуализма, Я. Снядецкий придавал огромное значение в процессе познания мира ощущениям и чувствам человека и считал, что без них тот ничего не способен понять. При этом предостерегал, что важно «ничего сверх не приписывать чувствам», так как они могут быть обманчивы [5, с. 249]. Ощущение он называл чувственной ступенью познания, которая предшествует абстрактной: «Нет у человека никакой, даже самой общей мысли, которая не имела бы истока в ощущениях и которая вне той или иной связи с ними вытекала бы из чистого разума» [1, с. 81]. В данном случае просветитель развивает и психологически углубляет мысль своего предшественника, профессора Киево-Могилянской академии И. Гизеля о том, что «всякое рациональное знание <…> предполагает некоторое познание, при помощи какого-то внешнего органа, ибо ничего нет в разуме, чего бы не было в органе чувств» [2, с. 152]. Я. Снядецкий указывал на необходимость максимального и непосредственного контакта с объектами познания посредством органов чувств, развивая идеи Я. Коменского о наглядности обучения как золотом правиле дидактики. Память, определяемая Я. Снядецким, главной и наиболее необходимой силой души в процессе познания связана с ощущениями, поэтому он определяет устойчивую связь между объемом, яркостью ощущений и степенью запоминания материала. Воздействие предметов на органы чувств, по мнению ученого, приводит посредством ощущений к изменениям в нервной системе. В то же время он указывает на обратную зависимость, когда изменения в нервной системе влияют на ощущения и могут снижать способности человека к познанию. Такая закономерность обусловливает необходимость учета психофизических особенностей ребенка, что возможно лишь при наличии глубоких научных знаний педагога о природе человека.

Педагогические принципы Я. Снядецкий обосновывает законами природы человека, необходимостью рационально организовывать и реализовывать процесс познания, прежде всего сохраняя физическое и психическое здоровье ребенка. Актуализируя принцип доступности обучения, он рекомендует «избегать слов и выражений, значение которых не было бы ясно понято и точно указано» [5, с. 249]. Бессмысленность их использования объясняется не только отсутствием эффективности обучения, но и тем, что рассуждения, перегруженные непонятной терминологией и сложными конструкциями,

лишь отвлекают от познания сущности предмета, а также «перегружают память и ослабляют разум» (автор приводит в пример работы И. Канта) [4, с. 633]. Простота и ясность, по мнению мыслителя, соответствуют не только природе человека, но и природе самого научного знания.

Просветитель говорит о необходимости совершенствовать способы мышления, в чем немалую роль, по его мнению, играет опыт. Умным человека делает не знание логических законов мышления, а их умелое использование в практической деятельности. Теоретическое знание лишь сохраняется в памяти, но не усваивается разумом. На подобном принципе основывается и процесс воспитания, когда правила морали не остаются лишь на уровне рационального осмысления, а эмоционально откликаются в душе человека [Там же, с. 615].

Деятельностная природа человека, согласно Я. Снядецкому, отражается в его активности, поэтому процесс обучения должен быть направлен на активизацию врожденных возможностей и способностей ребенка. Ученый писал: «…человеческая душа имеет силы и разум, свойственные ей от природы: но когда она объединена с телом, эти силы находятся в состоянии сна и неподвижности, пока опыт, упражнения и обучение не выявят их, не пустят в движение, не расширят и не усовершенствуют» [6, с. 69]. Познавательная активность, сформированные навыки мышления способствуют в целом активности личности, которая проявляется в самостоятельности и независимости суждений, критическом анализе устоявшихся авторитетных мнений [4, с. 616]. Немалую роль в познавательной деятельности мыслитель отводит рефлексии, которую определяет как наблюдения, направленные в середину самосознания человека.

Человеческий разум Я. Снядецкий соотносит с понятием «разумная душа», которая должна быть наполнена ощущениями и чувствами, иначе она похожа на состояние человека в состоянии сна либо в плену иллюзий [6, с. 185]. Убежденность просветителя в идее разума человека не приходила в противоречие с его верой в Бога. Более того, согласно Я. Снядецкому, их единство очищает религию от фальши и является способом формирования у человека истинно нравственных качеств, толерантности, воспитания братской любви и усмирения чрезмерного аскетизма [Там же, с. 69]. При этом замечает, что разум человека ограничен, и сложно достичь вершины совершенства ввиду того, что «природа поставила нам далекие пределы» [4, с. 611].

Просветитель определял необходимость учета возрастных и психофизических особенностей и возможностей детей. Опираясь на данные современных ему психологии и физиологии, он утверждал, что ощущения детей значительно отличаются от ощущений взрослых, а чувства ребенка находятся во мгле и мраке, которые со временем рассеиваются. Отдавая приоритет процессу воспитания, Я. Снядецкий настаивал на том, чтобы педагог уделял пристальное внимание поступкам воспитанников, их склонностям, стремлениям и характеру, который ученый называл «следствием физической конституции ребенка» [1, с. 164]. Обязанностью учителя должна

быть подготовка отчета в начале каждого месяца о поведении и здоровье каждого воспитанника. Силы и способности человека, согласно Я. Снядецкому, носят относительно врожденный характер, так как заложены в «человеческую душу как возможности, которые развиваются и совершенствуются только в процессе их использования» [6, с. 81].

Большое значение он придает предупреждению переутомления детей, сохранению и укреплению их здоровья, считая это первостепенными условиями организации воспитания и обучения в школе. Просветитель находит важными физическую активность воспитанников и прогулки на свежем воздухе, настаивает на том, чтобы педагог позволял детям бегать. Также для физического здоровья, согласно Я. Снядецкому, необходимо прививать воспитанникам навыки личной гигиены, формировать у них чистоплотность и аккуратность, следить, «чтобы ребёнок часто менял белье, умывался, причёсывался, всему этому следует приучать с самых ранних лет» [1, с. 165]. Я. Снядецкий рассматривает природу человека в единстве тела, души и разума, соотнося их с определенной способностью либо психическим процессом. Так, на уровне ощущений человек является животным, интеллект делает его разумным существом, а воля как регулятор желаний управляет его нравственными чувствами [4, с. 85]. Просветитель обращает внимание на то, что в воспитании важна не только передача знаний о правильном поведении, но и воздействие на эмоциональную сферу ребёнка посредством, прежде всего, метода примера. При этом Я. Снядецкий указывает на эффективность как положительных, так отрицательных примеров из реальной жизни, которые представляют собой яркие впечатляющие образы и способны вызывать отвращение у воспитанников. При использовании данного метода просветитель рекомендует приводить примеры из истории страны, ее традиций и обычаев, что свидетельствует о понимании важности учета в воспитании этнической природы человека. Что касается поведенческого уровня воспитанности, то мыслитель считал крайне важным формировать у детей «привычки к хорошим делам» [1, с. 164]. Исключительное значение в воспитании человека, по его мнению, имеет пример самого педагога. Будучи ректором Виленского университета, Я. Снядецкий был убежден в том, что профессора – это «тот источник, от которого в конечном счете все зависит» [4, с. 654]. При этом неоднократно указывает на необходимость доверительных и уважительных отношений между воспитателем и воспитанником, которые рассматривает как средство формирования в ребенке прежде всего чувства собственного достоинства.

Процесс воспитания ученый связывает с формированием «настоящих людей», высоконравственных и высокообразованных, а способами достижения этой цели называет прилежное учение, домашнее наблюдение и контроль. Также, анализируя наследие Г. Коллонтая, Я. Снядецкий разделяет с ним идею о том, что одной из целей образования является «выявление дарований и талантов, формирование их и воспитание на пользу и во славу народную» [Там же]. Более того, по его мнению, таланты

необходимо искать во всех сословиях, что обусловлено распространявшейся идеей народного образования и просвещения. При этом заметим, что индивидуальная природа человека, его творческий потенциал, задатки и способности должны проявляться в направлении к «чести и пользе общества» [4, с. 654]. В работах Я. Снядецкого просматриваются идеи о необходимости воспитания у детей социальных качеств, обеспечивающих их адаптацию и жизнеспособность в обществе, в числе которых трудолюбие, честность, бережливость, аккуратность, хозяйственность и любовь к порядку.

Таким образом, идеи природосообразного воспитания в наследии Я. Снядецкого заключают в себе огромный потенциал осмысления вопросов формирования личности с опорой на знание психофизической и социально-нравственной природы человека, который может быть востребован современными учеными-теоретиками и педагогами-практиками.

Литература

1. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. М. : Педагогика, 1986. 468 с.
2. Гизель И. Сочинение о всей философии // Стратий Я. М. Проблемы натурфилософии в философской мысли Украины XVII в. Киев : Наук. думка, 1981. С. 145 – 196.
3. Идеи материализма и диалектики в Белоруссии (дооктябрьский период) / С. А. Подокшин [и др.] ; ред. К. П. Буслов [и др.]. Минск : Наука и техника, 1980. 344 с.
4. Миллер И. С., Нарский И. С. Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей. Т. 1. М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1956. 784 с.
5. Śniadecki J. Pisma filozoficzne. W 2 t. T. 2. Kraków : PWN, 1958. 449 s.
6. Śniadecki J. Pisma rozmaite. W 4 t. T. 4: Zawieraiący rozprawy filozoficzne i filozofiią ludzkiego umysłu. Wilno, 1822. 492 s.

References

1. Antologiya pedagogicheskoj my`sli Belorusskoj SSR / sost.: E`. K. Doroshevich, M. S. Myatel`skij, P. S. Solncev. M. : Pedagogika, 1986. 468 s.
2. Gizel` I. Sochinenie o vsej filosofii // Stratij Ya. M. Problemy` naturfilosofii v filosofskoj my`sli Ukrainy` XVII v. Kiev : Nauk. dumka, 1981. S. 145 – 196.
3. Idei materializma i dialektiki v Belorussii (dooktyabr`skij period) / S. A. Podokshin [i dr.] ; red. K. P. Buslov [i dr.]. Minsk : Nauka i texnika, 1980. 344 s.
4. Miller I. S., Narskij I. S. Izbranny`e proizvedeniya progressivny`x pol`skix my`slitelej. T. 1. M. : Gos. izd-vo polit. lit-ry`, 1956. 784 s.
5. Śniadecki J. Pisma filozoficzne. W 2 t. T. 2. Kraków : PWN, 1958. 449 s.
6. Śniadecki J. Pisma rozmaite. W 4 t. T. 4: Zawieraiący rozprawy filozoficzne i filozofiią ludzkiego umysłu. Wilno, 1822. 492 s.

G. V. Bolbas

IDEAS OF NATURAL EDUCATION IN THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL VIEWS OF J. SNYADETSKY

The article actualizes the ideas of natural education in the philosophical and pedagogical heritage of the educator Jan Snyadetsky, reveals his views on the relationship between natural and social processes, as well as the need to follow the general laws of the development of nature in the formation of a personality. Particular emphasis is placed on the psychologization of the thinker's pedagogical ideas, conditioned by the trends of the Enlightenment, as well as the understanding of the importance in the process of education and training of taking into account the peculiarities of the psychophysical, social and ethnic nature of a person.

***Key words**: natural education, J. Snyadetsky, the Enlightenment, the pedagogical thought of Belarus, the psychophysical nature of a person, the ethnic nature of a person, individual age characteristics, sensory cognition, cognitive activity, the principle of visibility, the principle of accessibility.*

УДК 372.862

Ю. И. Дорошенко

ВЛИЯНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕДМЕТА «РУЧНОЙ ТРУД» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В.

В статье осуществлен анализ отечественной педагогической мысли конца XIX – начала XX в., обращенной к зарубежному опыту введения ручного труда в общеобразовательные школы. Обсуждаются результаты анализа зарубежных систем ручного труда (финской, французской, немецкой, шведской, американской) отечественными теоретиками и методистами конца XIX – начала XX в. Подчеркивается общеобразовательный характер предмета «Ручной труд» в общеобразовательных школах.

***Ключевые слова**: ручной труд, педагогическая мысль конца XIX – начала XX в., финская, датская, шведская, немецкая, русская системы ручного труда, К. Ю. Цируль.*

Предметная область «Технология» переживает период бурного развития. Меняются понятие и сущность технологического образования [6]. Современные школьники должны изучать все основные виды технологий, включая социальные, информационно-коммуникационные, нанотехнологии и др. Совершенно очевидно, что встреча с этим многообразием технологий может носить лишь ознакомительный характер. Но даже ограниченное знакомство

с множеством технологий требует значительного учебного времени и усилий. Поэтому в школьном технологическом образовании неуклонно сокращается доля ручного труда. Большинство комментариев по этому поводу сводится к тому, что ручной труд перестал быть востребованным в быту, снизилось его прямое, прагматическое значение. Роль навыков ручного труда в современном производстве и вовсе подвергается сомнению. Все эти соображения побуждают обратиться к истории введения ручного труда в общеобразовательные школы хотя бы для того, чтобы увидеть: ручной труд в школе никогда не рассматривался как средство ремесленной подготовки; он вводился прежде всего в элитарных учебных заведениях и решал совсем иные образовательные задачи. Более того, введение ручного труда в школьное образование оказалось процессом, никак не альтернативным, но параллельным организации среднего профессионального образования и осмыслению роли политехнического образования в жизни российского общества [12, с. 55].

Введение ручного труда в общеобразовательные школы конца XIX – начала XX в. чаще всего осуществлялось на основе заимствования зарубежного опыта. Но американский и европейский опыт осмысливался и перерабатывался; поэтому можно говорить об отдельном пласте методических и теоретико-педагогических трудов отечественных авторов, осуществлявших критический анализ мирового процесса внедрения в школы ручного труда. Это было сделано многогранно и весьма профессионально. Диалог с зарубежными коллегами позволил отточить аргументы в пользу ручного труда в школе и начать его внедрение сразу с лучших опытов, уже имеющих предысторию успешного внедрения. Реконструкция этого диалога, несомненно, способствует развитию как теории и методики технологического образования, так и сравнительной педагогики.

К концу XIX в. ручной труд стал включаться в различные воспитательные системы (например, система Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера), а также входить в общеобразовательную школу в качестве отдельного предмета. Обучение ручному труду в разных странах совершалось по разным системам. Во второй половине XIX – начале XX в. названия системам трудового обучения давались не по дидактическим особенностям, а по названию страны, где система была разработана и внедрена в школьную практику, или по фамилии автора.

Педагоги рубежа XIX – XX вв. осуществили анализ шведской, датской, французской, немецкой, русской и новой американской систем ручного труда [2; 11; 13].

Изданный в 1884 году «Проект общего нормального плана промышленного образования в России» предлагал начать дело введения ручного труда в русские школы с ознакомления с иностранным опытом. Зарубежные системы трудового обучения оказали значительное влияние на разработку отечественных систем обучения ручному труду.

Впервые подробный обзор зарубежных систем трудового обучения был сделан К. Ю. Цирулем в 1894 году

в книге «Ручной труд в общеобразовательной школе». Он подробно рассмотрел развитие и состояние ручного труда в Финляндии, Дании, Германии, Швеции, Франции, Англии, США и других странах. Характеризуя особенности ручного труда в финских школах, К. Ю. Цируль писал: «Идея ручного труда как общеобразовательного предмета и первые серьезные опыты применения его на практике в школе, бесспорно, принадлежат Финляндии… Родиной “педагогического ручного труда“, таким образом, следует считать Финляндию» [11, с. 34]. В финских школах занимались следующими видами ручного труда: токарным, столярным, резным, кузнечно-слесарным, жестяным и корзиночным. Занятиями руководили учителя, прошедшие специальную подготовку. Большое внимание отводилось связям обучения ручному труду и другим школьным предметам. Целью занятий было «…усвоение учениками некоторых ручных приемов и приучение изготовлять каждый предмет опрятно и точно, соблюдая аккуратность в соединении отдельных частей и соразмерность в формах» [Там же, с. 38]. Программа ручного труда предусматривала при 6-летнем сроке обучения выполнение учеником в течение последних трех лет учебы 70 работ. Они состояли из столярных, ножевых, ложкарных, бондарных изделий (41 изделие), плоской резьбы (2 изделия), токарных (10 изделий), щеточных (2 изделия), корзиночных (7 изделий), папочных (3 изделия), проволочных (3 изделия) и жестяночных (1 изделие). Этот курс является продолжением пропедевтического курса работ для младшего школьного возраста. Помимо этого в финских школах был разработан курс дополнительных работ, состоявший также из 70 наименований. Он включал работы более сложные и трудные и предназначался в основном для учительских семинарий.

Оба этих курса были разработаны специально учрежденной комиссией под председательством Уно Цигнеуса – инициатора введения ручного труда в качестве обязательного предмета в общеобразовательные школы Финляндии. Они были изданы в виде атласа, который стал методическим пособием для учителей труда. Несмотря на то что атлас давал достаточное представление о курсе ручного труда, он имел следующие недостатки: предметы изготовления были изображены лишь в общих видах, отсутствовала деталировка, не был разработан технологический процесс изготовления (ход работы).

Характеризуя финскую систему обучения ручному труду, К. Ю. Цируль отметил такие важные ее особенности, как обязательность ручного труда для всех учеников, преемственность курса ручного труда от младшего школьного возраста до учительской семинарии, учет потребностей экономической жизни Финляндии, осуществление межпредметных связей. В то же время занятия ручным трудом в школах Финляндии характеризовались слишком большим их разнообразием и изменением трудности работ, предлагаемых школьникам. Характерной особенностью финской системы было расчленение процесса изготовления изделий на отдельные операции и превращение этих операций в основной объект учебной деятельности учащихся. Финская система обучения ручному труду оказала значительное

влияние на развитие систем трудового обучения Швеции и Дании. На основе финской системы были разработаны системы трудового обучения в этих странах. Однако в дальнейшем во многих школах Финляндии стали переходить на шведскую систему трудового обучения. Финская система трудового обучения не оказала значительного влияния на становление и развитие ручного труда в России конца XIX – начала XX в.

Большой вклад в распространение и развитие систем трудового обучения в Дании, Швеции, Германии и России внес датчанин А. Клаусон-Каас (1826 – 1906). Его заслуга в том, что вопрос о необходимости преподавания ручного труда в школах выдвинулся сразу во многих государствах. В 1886 г. в Копенгагене основалось общество ручного труда, которое содействовало введению в школы педагогического слойда (стародатское слово, принятое во многих иностранных языках для обозначения ручного труда как общеобразовательного предмета). Влияние общества на педагогов, общественность и правительство усиливалось благодаря деятельности другого датского педагога-практика Акселя Миккельсона. В журналах «Труд и забава» [8], издававшихся с 1906 года, описывались методические элементы слойда – ручного труда по датской системе, сформированной Акселем Миккельсом. В датской системе трудового обучения были элементы операционной системы. В основе лежали приёмы обращения с простейшими инструментами, затем осуществлялся переход к более сложным моделям. Модели находились в таком соотношении, что пропускать ни одну из них было нельзя. Важным достоинством датской системы был взгляд на трудовое обучение как на предмет, имеющий общее образовательно-воспитательное значение, в том числе интеллектуальная насыщенность труда.

Несмотря на всестороннее дидактическое и методическое обеспечение, датская система не была полностью заимствована для русской школы.

Активным пропагандистом и практическим организатором обучения ручному труду в школах Германии выступало «Немецкое общество воспитательного ручного труда для мальчиков», которое было основано на конгрессе немецких учителей в 1886 году в Штутгарте [10, с. 141]. Практические занятия опирались на теоретическую основу, и изготавливались предметы, близкие к школьной жизни. Отечественные педагоги К. Ю. Цируль и Н. В. Касаткин отнеслись к лейпцигской системе критически. Проанализировав программы и перечень наглядных работ, они пришли к выводу, что она дает учащимся очень мало каких-либо технических знаний и навыков, работы производятся без чертежей и рисунков, и вместе с тем требует от школьников многих разнообразных движений при значительном мышечном напряжении, что вряд ли приносит им пользу [3, с. 124].

В основе лейпцигской системы ручного труда лежала предметная система трудового обучения. Были в России у данной системы и сторонники. А. Сабанин отмечал следующие ее достоинства:

1) разнообразие видов ручного труда, который включает в себя курс по обучению детей младшего возраста,

работы папочные, столярные, слесарные, резьбу по дереву, моделирование, отдел сельских работ по дереву и металлу, садоводство и огородничество;

2) обучение ручному труду имеет строго систематический характер: от простого к сложному;

3) при обучении используются межпредметные связи;

4) большое внимание уделяется эстетическому воспитанию;

5) предметы, изготовленные учениками, остаются в их собственности, что способствует их энергии и прилежанию.

Немецкие педагоги видели в ручном труде главным образом педагогическое средство, которое способствовало устранению недостатков, вытекающих из господства умственной, рецептивной работы учеников в немецких школах [5, с. 169].

К. Ю. Цируль, характеризуя постановку трудового обучения в школах, обращал внимание на то, что «посредством обучения ручному труду достигаются еще и другие благотворные цели: учащиеся приобретают практические сведения относительно материалов, которые служат для общего употребления, и правильные взгляды на способы их обработки; знакомство с наиболее часто встречающимися инструментами и умение с ними обращаться; верная оценка хорошей работы сравнительно с плохой; основательное знание своих собственных творческих сил, облегчение выбора призвания, применение своих сил соответствующему способностям ремеслу; подъем ремесел и художественно-ремесленных занятий...» [10, с. 145].

Немецкая система ручного труда, разработанная в Лейпцигской учительской семинарии, оказала определенное влияние на развитие трудового обучения в общеобразовательных школах России. В поисках в области расширения видов ручного труда русские педагоги обращались к опыту Лейпцигской учительской семинарии. В отличие от финской, датской, шведской систем немецкая характеризовалась большим разнообразием видов ручных работ.

К. Ю. Цируль считал, что основная идея выбора нескольких видов ручного труда прекрасна, но лишь тогда, когда эти виды установлены в логической последовательности. Другой особенностью немецкой системы ручного труда, по его мнению, было то, что на изготовление одних и тех же геометрических тел отводилось большое место в каждом виде работ в ущерб разнообразию предметов и интересу учеников [11, с. 56 – 57].

Большое влияние на разработку целей и задач общеобразовательной школы в России оказали идеи видного немецкого педагога Г. Кершенштейнера, одного из основоположников теории трудовой школы. Г. Кершенштейнер рассматривал ручной труд в школе как самостоятельный учебный предмет и как принцип обучения. Свои теоретические представления о трудовой школе он реализовал в практике народных школ в Мюнхене. В этих школах много внимания уделялось урокам «наглядного преподавания». Целью занятий ручным трудом в народной школе в первую очередь было развитие мышечной деятельности, ловкости, воспитание воли. Непосредственного влияния

на становление и развитие систем трудового обучения в русской школе идеи Г. Кершенштейнера не оказали.

Французская система обучения ручному труду также анализировалась русскими педагогами. В 1882 г. Французский парламент включил в число обязательных предметов для воспитанников учительских семинарий и учеников народных школ ручной труд. Этим законодательным актом Франция признала важность ручного труда как общеобразовательного предмета и средства, дополняющего одностороннее «книжное» образование. Генеральный инспектор ручного труда над школами Франции Г. А. Салисис (1818 – 1892) разработал следующие принципы организации преподавания ручного труда в народных школах:

1) обучение ручному труду ставит цель познакомить ученика только с главными приемами обработки материала, характерными для основных ремесел;

2) приемы и навыки отрабатываются на специальных упражнениях, а не на изготовлении законченного предмета;

3) классному преподавателю отдается предпочтение перед индивидуальным.

По мнению Н. В. Касаткина, сухость французской системы, предложенной Салисисом, состояла в том, что из ремесел для ручного труда берутся только отдельные упражнения [3]. Упражнения располагались не только по степени трудности самих приемов, но и по степени легкости и трудности употребления различных инструментов, распределенных строго на группы. Система предусматривала не изготовление цельных, законченных предметов, а только их составных частей, т. е. является по своей сути операционной системой.

К. Ю. Цируль выделял и другую особенность французской системы трудового обучения. Курс ручного труда включал в себя работы столярные, токарные, слесарно-кузнечные, бумажные и папочные, скульптурные и лепные, при этом особое внимание обращалось на технологическую и художественную стороны выполнения заданий. Программы по ручному труду на различных ступенях французских школ составляли одно неразрывное целое, начиная с детских садов и кончая высшими народными училищами [11, с. 125 – 127].

Для детей от 3 до 7 лет проводились занятия по системе Фребеля, специально подготовленными для этого учительницами. На элементарном школьном курсе, для учеников 8 – 9 лет, продолжались предыдущие занятия, но они имели уже связь с моделированием геометрических фигур, ограниченных прямыми поверхностями. Девочки в это время знакомились с началами шитья. У каждого ученика имелась особая тетрадочка – «карнэ», куда он заносил план работы, ее чертёж и названия линий, которые ему встречались. На среднем курсе, 10 – 11 лет, что соответствовало 3-му и 4-му годам обучения, выполнялись работы папочные, соединения проволоки с деревом, моделирование архитектурного орнамента, проходило знакомство с наиболее часто встречавшимися инструментами. В «карнэ» заносится по-

дробный чертеж изготавливаемой детали. Девочки упражнялись в изготовлении легких швейных изделий (полотенец, передников, рубашек) и вязании. Высший курс ручного труда, для учеников в возрасте 12 – 13 лет, что соответствовало 5 – 6-му годам обучения, включал в себя упражнения в рисовании, черчении по заданному масштабу, освоение приемов работы самыми необходимыми инструментами, которые встречаются при обработке дерева и металлов, а также приемов точения и ковки. Девочки занимались кройкой, шитьем и работами по домашнему хозяйству. В высшей элементарной школе или при изучении дополнительного курса ручного труда продолжалась и дополнялась работа предыдущей ступени. Только после двухлетних занятий на дополнительном курсе обучение школьников принимало профессиональный характер.

Курс ручного труда для французских народных школ давал и элементарную подготовку к профессиональной деятельности. Французская система ручного труда основывалась на применении отдельных упражнений при изготовлении различных частей каких-либо предметов. Таким образом, она готовила учеников к работе на производстве с высокой степенью разделения труда, развивала точность и аккуратность.

С целью повысить интерес школьников к занятиям ручным трудом французские педагоги стали вводить в различные курсы большое количество законченных предметов. Впоследствии во французских школах получила распространение программа, разработанная инспектором школ Парижа Жоли. Она имела следующие особенности:

1) занятия по ручному труду проводились с учетом межпредметных связей с рисованием, черчением, геометрией;

2) работы по дереву и металлу проходили параллельно;

3) выполнению работы предшествовала четкая разметка обрабатываемой детали;

4) соблюдалась строгая последовательность как при обучении приемам обработки, так и в применении орудий производства.

Широкую известность и популярность среди педагогов многих стран приобрела в конце XIX в. шведская система ручного труда. Создателем ее был директор Нэсской учительской семинарии, расположенной недалеко от Готербурга, в Швеции, Отто Саломон. В педагогической литературе эта система известна под названием нэсской, или системы Саломона. По мнению К. Ю. Цируля, эта система отличалась замечательной полнотой, ясностью и глубиной.

Отто Саломон одним из первых обратил внимание на то, что преподавать ручной труд должен лишь учитель, прошедший специальную подготовку; что в общеобразовательной школе следует ограничить занятия ручным трудом в целях основательности лишь одним видом работ. Таким видом работ оказался, по мнению О. Саломона, слойд, домашняя работа по дереву, имеющая много общего со столярным ремеслом.

Ограничившись одними домашними работами по дереву, О. Саломон привел их в систему по степени трудности относительно формы, приемов и инструментов. Система Саломона

предполагала изготовление полезных в обиходе предметов для дома и для школы. Система Саломона была эффективной именно с общеобразовательных позиций, она активизировала познавательную, творческую деятельность учащихся.

Особенности шведской системы таковы:

1) ученик самостоятелен в нахождении и выборе приемов работы (работы выполняются по моделям-образцам);

2) не обращается внимание на строгое соблюдение правильных рабочих поз;

3) используются обычные инструменты и приспособления, которые соответствуют силам и росту взрослого человека;

4) ручной труд не был обязательным для всех учеников. Обучение носило индивидуальный характер;

5) от учеников требовались точность и безукоризненность выполнения заданий с самого начала обучения;

6) преподавать ручной труд должен подготовленный учитель, а не мастер-ремесленник;

7) учитель должен сам предварительно изготовить все образцы работ [1].

От некоторых крайностей своей системы Отто Саломон впоследствии отказался. Так, например, он включил в курс ручного труда холодную обработку металлов.

Шведская система по своему характеру являлась предметной системой, так как основное внимание в ней уделялось изготовлению комплекса изделий – предметов учебного, производственного или бытового назначения. Обучение приемам пользования рабочими инструментами предусматривалось в таком объеме и последовательности, как этого требовало изготовление предметов. В обязательную программу изготовления включалось 83 изделия (всего 100) с указанием на необходимость достижения высокого качества. В шведской системе предпочтение отдавалось индивидуальному обучению перед классно-урочной системой. Характерной особенностью системы являлся также ее практицизм, недооценка теоретического обучения. Согласно этой системе теоретические знания учащиеся должны были приобретать самостоятельно, путем опыта и наблюдения.

Шведская система трудового обучения оказала большое влияние на развитие ручного труда в России, Англии, Германии, США и других странах мира. В то же время К. Ю. Цируль указывал на то, что она далека от совершенства и ее достоинства уже значительно исчерпаны.

Процесс взаимодействия отечественной и зарубежной педагогики был во многом интеграционным (как уже указывалось, в американской школе ручной труд как могучее средство образования появился в виде «русской системы» после 1876 г.). Однако нельзя отрицать очевидных фактов, свидетельствующих о том, что на первом этапе обоснования необходимости ручного труда весьма сильной была тенденция простого заимствования. Так, В. И. Фармаковский считал наиболее подходящими для использования в школах России педагогические идеи доктора О. Саломона из Швеции. Изучив опыт школ Швеции, Норвегии, Дании, а также практику работы Санкт-

Петербургского учительного института, он сделал вывод, что система ручного труда О. Саломона «строго продумана, наиболее разработана с методической стороны и дает вполне удовлетворительные результаты» [9, с. 8]. Исходя из этого, В. И. Фармаковский подготовил капитальное учебное пособие «Методика ручного труда по системе Саломона, директора Нееской учительской семинарии» (1889 г.).

Некоторые теоретики педагогики рассматриваемого периода критически относились к зарубежному опыту. Так, П. Ф. Лесгафт резко критиковал на заседаниях комиссии по ручному труду, организованной после Первого съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию при Русском техническом обществе, постановку ручного труда в низших школах, отрицал имитационный метод, который в основу кладет модель-шаблон, отбрасывал шведские программы как непригодные для русской школы, требовал строить программу не на моделях-шаблонах, а на общих приемах обработки материалов для целого ряда изделий, указывал на односторонность ручного труда в низшей школе [7].

Таким образом, можно утверждать, что введение ручного труда в школах России на рубеже XIX – XX вв. не было политизированным актом, направленным на смягчение социальных противоречий, не было и попыткой массовой ремесленной подготовки. Отечественные педагоги, глубоко проанализировав и обобщив американский и европейский опыт, вводили ручной труд как средство физического, эстетического воспитания, естественно-научного образования, интеллектуального развития учеников. Возможность учета зарубежных достижений позволила отечественной педагогике за несколько лет адаптировать и преобразовать существующие наработки, осуществить их интерпретацию в соответствии с реалиями русской школы и потребностями общества. Наиболее значительное влияние на отечественную школу оказала шведская система ручного труда. Однако она не была калькообразно внедрена в школу. К. Ю. Цируль и другие педагоги переработали и усовершенствовали систему. Это позволяет говорить не только о практике внедрения ручного труда в школы конца XIX – начала XX в., но и о формировании отечественной теории трудового обучения, оказавшей столь значительное влияние на отечественную педагогику XX в.

Литература

1. Salomon O. The Theory of Educational Sloyd: The Only Authorized Edition of the Lectures of Otto Salomon. M. : Nobel Press, 2021, 172 p.
2. Грос Н. У столярного верстака // Труд и забава. 1908. С. 22 – 31.
3. Касаткин Н. В. Ручной труд в общеобразовательных школах как первая ступень технического образования. М. : Типография М. Г. Волчанинова, 1897. 20 с.
4. Котряхов Н. В. Педагогический ручной труд в русской школе // Советская педагогика. 1985. № 4. С. 123 – 126.
5. Пискунов А. И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII – начала XIX в. М. : АПН РСФСР, 1960. 198 с.

6. Серебряников Л. Н. Методика преподавания технологии (труда) : учебник. 2-е изд. М. : Юрайт, 2020. 226 с.
7. Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России, 1-й. Петербург. 1889 – 1890. Секция 2. Реальные и коммерческие училища. СПб. : 1890. 151 с.
8. Труд и забава / под ред. М. П. Петрова. СПб., 1906. 80 с.
9. Фармаковский В. И. Методика ручного труда по системе Саломона. Одесса : типогр. Фесенко Е. И., 1889. 194 с.
10. Цируль К. Ю. IX немецкий конгресс по воспитательному ручному труду в Гамбурге // Русская школа. 1890. № 3. С. 141.
11. Цируль К. Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. Педагогическое значение труда, его история, современное развитие и состояние, практическая подготовка и литература. СПб., 1894. 246 с.
12. Щеглова Т. М. Развитие системы отечественного среднего профессионального образования // Историко-педагогический журнал. 2022. № 1. С. 45 – 60.
13. Янжул Е. Американская школа. Очерки методов американской педагогики. Изд. 6-е. Петроград, 1917. 542 с.

References

1. Salomon O. The Theory of Educational Sloyd: The Only Authorized Edition of the Lectures of Otto Salomon. M. : Nobel Press, 2021, 172 p.
2. Gros N. U stolyarnogo verstaka // Trud i zabava. 1908. S. 22 – 31.
3. Kasatkin N. V. Ruchnoj trud v obshheobrazovatel`ny`x shkolax kak pervaya stupen` texnicheskogo obrazovaniya. M. : Tipografiya M. G. Volchaninova, 1897. 20 s.
4. Kotryaxov N. V. Pedagogicheskij ruchnoj trud v russkoj shkole // Sovetskaya pedagogika. 1985. № 4. S. 123 – 126.
5. Piskunov A. I. Ocherki po istorii progressivnoj nemeczkoj pedagogiki koncza XVIII – nachala XIX v. M. : APN RSFSR, 1960. 198 s.
6. Serebryanikov L. N. Metodika prepodavaniya texnologii (truda) : uchebnik. 2-e izd. M. : Yurajt, 2020. 226 s.
7. S``ezd russkix deyatelej po texnicheskomu i professional`nomu obrazovaniyu v Rossii, 1-j. Peterburg. 1889 – 1890. Sekciya 2. Real`ny`e i kommercheskie uchilishha. SPb. : 1890. 151 s.
8. Trud i zabava / pod red. M. P. Petrova. SPb., 1906. 80 s.
9. Farmakovskij V. I. Metodika ruchnogo truda po sisteme Salomona. Odessa : tipogr. Fesenko E. I., 1889. 194 s.
10. Cirul` K. Yu. IX nemeczkij kongress po vospitatel`nomu ruchnomu trudu v Gamburge // Russkaya shkola. 1890. № 3. S. 141.
11. Cirul` K. Yu. Ruchnoj trud v obshheobrazovatel`noj shkole. Pedagogicheskoe znachenie truda, ego istoriya, sovremennoe razvitie i sostoyanie, prakticheskaya podgotovka i literatura. SPb., 1894. 246 s.

12. Shheglova T. M. Razvitie sistemy` otechestvennogo srednego professional`nogo obrazovaniya // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2022. № 1. S. 45 – 60.
13. Yanzhul E. Amerikanskaya shkola. Ocherki metodov amerikanskoj pedagogiki. Izd. 6-e. Petrograd, 1917. 542 s.

Yu. I. Doroshenko

THE INFLUENCE OF FOREIGN PEDAGOGICAL EXPERIENCE ON THE FORMATION OF THE SUBJECT "MANUAL LABOR" IN THE DOMESTIC COMPREHENSIVE SCHOOL OF THE END OF THE XIXth – BEGINNING OF THE XXth CENTURY

The article analyzes the domestic pedagogical thought of the late XIXth – early XXth century, addressed to the foreign experience of introducing manual labor in secondary schools. The results of the analysis of foreign systems of manual labor (Finnish, French, German, Swedish, American) by Russian theorists and methodologists of the late XIX th – early XXth century are discussed. The general educational nature of the subject "Manual labor" in general education schools is emphasized.

***Key words**: manual labor, pedagogical thought of the late 19th – early 20th century, Finnish, Danish, Swedish, German, Russian systems of manual labor, K. Yu. Tsirul.*

УДК 371.4+101.9

Е. Ю. Рогачева

ВЕЛИКАЯ «ТРУДОВАЯ ТРОИЦА» XX ВЕКА: ДЖОН ДЬЮИ, ГЕОРГ КЕРШЕНШТЕЙНЕР, АНТОН МАКАРЕНКО

Статья посвящена педагогическому вкладу великих педагогов XX века Джона Дьюи, Георга Кершенштейнера и Антона Макаренко в трудовое воспитание учащихся. Актуальность формирования трудовых навыков, уважительного отношения к труду в школе XXI века не вызывает сомнения. Педагогический поиск этих выдающихся теоретиков и практиков трудовой школы и сегодня остается значимым для мировой педагогики и школы, поскольку он был эффективным. В статье доказывается схожесть идей великих реформаторов школы XX века, а также раскрывается уникальный подход каждого педагога к решению данной проблемы.

***Ключевые слова**: трудовое воспитание, трудовая школа, реформаторы.*

Великую «трудовую троицу» XX века – Джона Дьюи (1859 – 1952), Георга Кершенштейнера, (1854 – 1932) и Антона Семеновича Макаренко (1888 – 1939) – знают сегодня во всем мире. Немецкий историк и педагог-компаративист Отто Анвайлер с трибуны ЮНЕСКО в 1988 году назвал с гордостью их имена, указав на то, что идеи этих выдающихся педагогов не только повлияли на развитие педагогики в XX веке, но и заложили ее основы в целом. Внимательный исследователь эволюции прогрессивного движения в США отмечал: «Педагогика XX столетия имеет немного деятелей, чье значение выходит за рамки их родины. Может быть, их только четыре: американец Джон Дьюи, итальянка Мария Монтессори, немец Георг Кершенштейнер и украинец и советский гражданин А. С. Макаренко» [1].

Благодаря усилиям Дьюи, Кершенштейнера и Макаренко школа XX века во многом изменила подходы к трудовому обучению. Конечно, идеи трудового обучения входили в проблемное поле многих педагогов прошлых эпох. Однако именно эти ученые сумели создать эффективную модель трудового воспитания, реализовав ее на практике. Дьюи сыграл очень важную роль в развитии образования не только США, но и целого ряда стран, выступал международным экспертом в сфере образования и участвовал в образовательной реформе в Мексике, Турции, во многом повлиял на развитие школы в Японии и Китае.

О популярности Дьюи в Японии, к примеру, свидетельствует тот факт, что 81 наименование из имеющихся 176 в японской Педагогической библиографии в серии «Изучение мыслителей в педагогике» значится под фамилией Дьюи. Это во многом связано с тем, что ученый жил почти два года в Стране восходящего солнца, читал там лекции в крупнейших университетах. Университет Васеда стал практически всемирно известным центром изучения наследия Дьюи. Антон Макаренко не был в Японии, однако и он там известен, в Педагогической библиографии на его имя пришлось 18 наименований [8].

До революции русская педагогика во многом ориентировалась на немецких авторов, до 1913 года идеи Г. Кершенштейнера занимали первостепенное место. Но после революции отечественные педагоги стали обращать внимание на американские педагогические инновации. В отечественных педагогических журналах того времени содержались статьи исследователей, посвященные американскому школьному опыту в школе разных ступеней. Именно «в Америке находилась в ту пору главная педагогическая экспериментальная лаборатория» [3, с. 4].

В Советской России Дьюи стал очень известным во второй декаде XX века, даже превзошел по популярности Кершенштейнера. Об этом Пинкевич писал в 1925 году, отмечая, что Дьюи был «намного прогрессивнее, чем педагог из Мюнхена» [11, с. 59]. Немецкая модель немного уступала место западно-европейской образовательной модели до начала революции, но особую популярность американские образцы организации школьной практики завоевали в 1920-е годы.

В 1920-е годы идеи Джона Дьюи были на пике популярности в Советской России. Доказательством тому может служить написанное С. Т. Шацким предисловие к работе Джона Дьюи «Введение в философию воспитания», где он называл его лучшим философом школы. Павел Петрович Блонский в своем известном труде «Трудовая школа», страницы которого пестрели пометками В. И. Ленина, в 1918 году указывал, что «…Дьюи, Маркс и российская реальность практически выступили в качестве единственных советчиков и направляющих источников в эволюции его концепции трудовой школы» [4, с. 138]. Именно от Дьюи советские педагоги узнали, как можно создать школу, соответствующую требованиям современности, а также нуждам и интересам ребенка [5, с. 4].

Новаторство всех трех крупнейших реформаторов школы XX века разворачивалось в разных культурных контекстах, но многие их идеи созвучны. Масштабность их вклада в разработку идей трудового воспитания связана с тем, что они были удивительно творческими натурами, профессионалами своего дела и ответственно подходили к воспитанию будущего поколения. Все они считали, что трудовые навыки формируются в семье и школе в виде элементарных представлений о трудовых обязанностях. Антон Семенович Макаренко, в высказываниях которого прослеживается тесная связь с идеями педагогической антропологии К. Д. Ушинского о роли труда в жизни детей, отмечал, что «… неправильно думать, что в трудовом воспитании развиваются только мускулы или внешние качества – зрение, осязание, развиваются пальцы и т. д. Физическое развитие в труде, конечно, тоже имеет большое значение, являясь важным и совершенно необходимым элементом физической культуры. Но главная польза труда сказывается в психическом, духовном развитии человека» [10, с. 58].

Поразительно, но лишь во второй половине XIX века «Ручной труд» стал полноценным учебным предметом в школе. Впервые это случилось в начальной школе Финляндии в 1866 году. Благодаря усилиям У. Сигнеуса это стало возможным. Во второй половине XIX века этот предмет был введен в школы Франции (1882), Великобритании (1890), Италии (1854), США (1895) и других стран. В России это произошло в 1884 году.

Сопоставление подходов Дьюи, Кершенштейнера и Макаренко к роли школы и трудового воспитания в воспитании подрастающего поколения показало, что у них много общего. Прежде всего они стремились реформировать школу книжной учебы, пассивного слушания и создать школу нового типа, где такие понятия, как учеба, игра и труд, соединились бы в процессе организации образовательного процесса. Период, в рамках которого разворачивалась педагогическая деятельность обозначенных выше авторитетных педагогов, оказался очень важным в формировании концепции трудовой школы.

Ряд исследователей называли Георга Кершенштейнера «немецким Дьюи», так как многие их подходы к организации образовательного процесса были схожи. Поразительно, но Антона Семеновича Макаренко за рубежом

называли «советским Дьюи», а Джона Дьюи – «американским Макаренко». Эти факты убеждают в том, что, находясь совершенно в разных культурных контекстах, и Дьюи, и Кершенштейнер, и Макаренко думали в одном направлении, но с присущими им особенностями. И Дьюи, и Кершенштейнер считали, что школа должна стать прообразом государства, «слепком с общества», «обществом в миниатюре», выдвигающим перед учащимися различные задачи социального плана. Именно в повседневной школьной жизни, по мнению реформаторов, учащиеся должны отрабатывать свои обязанности, прежде чем они будут обучены своим правам. И Дьюи, и Кершенштейнер требовали, чтобы учащиеся были активными участниками общественной жизни, демонстрировали свою активную позицию в делах государства. Главнейшей задачей школы Дьюи было «развитие у детей навыков рефлективного мышления и социального поведения» [7]. Требовалось подготовить активных, самостоятельных личностей. Дьюи считал, что «общество станет более достойным и гармоничным, если школа пропитает члена своей маленькой свободной общины духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности» [11].

Известно, что Джон Дьюи и Георг Кершенштейнер знали друг друга лично, хотя общение их было фрагментарным. Немецкий педагог посещал школу Дьюи при Чикагском университете и был очень доволен его инновациями. Профессор Георг Кершенштейнер стал крупнейшим теоретиком трудовой школы Германии, защитником профессиональной школы. Ценными предстают и их научные труды. Джон Дьюи оставил миру педагогическое наследие, включающее свыше 180 работ по педагогике, а всего написал свыше тысячи трудов по разным отраслям научного знания. Профессиональные биографии ученых свидетельствуют о том, что все они пришли в педагогическую науку с хорошим багажом знаний и опыта. Выпускник Мюнхенского университета Кершенштейнер работал сначала в коммерческих училищах этого города, а затем преподавал в гимназиях Нюрнберга, Швайнфурта, Мюнхена. С 1918 года он получил звание профессора в университете Мюнхена. Джон Дьюи имел опыт работы в Мичиганском университете, стал позднее «звездой» Чикагского университета, а затем Педагогического колледжа Колумбийского университета в Нью-Йорке. Он набирался профессиональных умений и исследовательской культуры в «Метафизическом Клубе» университета Джона Хопкинса, читал гостевые лекции в Шотландии, Франции, Китае и Японии.

Выпускник Полтавского института Антон Макаренко пришел в педагогическую науку не с пустым багажом. Он уже наработал ценный педагогический опыт в процессе заведования в 1917 – 1919 годах школой в Крюкове; в 1920 году Макаренко руководил детской колонией под Полтавой (в дальнейшем колония имени Горького). Ему удалось всего за четыре года создать образцовое воспитательное учреждение – «Трудовую колонию имени Горького». Из беспризорников, неуправляемых и не привыкших к труду, он сумел сделать настоящих патриотов, новых граждан. Его подопечными были подростки с

уголовным прошлым. Он воспитал в них дисциплинированность, научил по-настоящему работать. В конце 1920-х годов Макаренко принимал активное участие в организации детской трудовой коммуны им. Дзержинского в поселке под Харьковом, созданной в честь памяти Ф. Э. Дзержинского чекистами после его смерти. Хотя ему было непросто находить с чекистами общий язык, он сумел реализовать свое творческое начало и доказал на практике, что правильно организованное промышленное производство может стать эффективным средством трудового воспитания, что и обеспечило ему мировую славу. Налаженное им производство фотоаппаратов и электросверл колонистами стало мировой сенсацией. На территории коммуны функционировали три завода: электроинструментов, инструментальный и фотографический. Продукция этой коммуны пользовалась большим спросом. На заработанные честным трудом деньги подопечные Макаренко ходили в музеи, театры, покупали одежду. Макаренко был убежден, что «… трудовая подготовка, воспитание трудового качества человека – это подготовка и воспитание не только будущего хорошего или плохого гражданина, но и воспитание его будущего жизненного уровня, его благосостояния» [10, с. 51].

К сожалению, при жизни Макаренко не был оценен по заслугам в своей стране. Но мировое сообщество признало значимость его педагогического опыта. Американский реформатор Джон Дьюи с восторгом писал: «Это педагогический урок могущества свободы, любви к труду и игре, … урок, который должен научить и нас». Организованное Макаренко в коммуне прибыльное производство кроме большого экономического значения было важно и в педагогическом смысле, оно требовало от воспитанников большой аккуратности и точности в работе. На своем примере Макаренко учил бывших преступников трудиться с любовью, проявлять творчество, осознавать радость от совместного труда, видеть пользу и необходимость своих трудовых порывов. Целевая программа Макаренко оказалась не из легких. Но Макаренко удалось осуществить свой трудовой проект. Макаренко настаивал на том, чтобы педагогическая теория строилась на обобщении практического опыта воспитания. Сторонник систематического преподавания учебных предметов, Макаренко придавал огромное значение воспитанию в труде. Но он изначально был против формализма в организации трудового обучения, вовлекал ребят в серьезные трудовые дела, доверял колонистам. Поэтому ему и удалось сделать труд основной формой проявления личности и таланта своих подопечных.

Концепция трудовой школы Кершенштейнера родилась в самый нужный для страны момент. Хотя под влиянием деятельности Вильгельма Гумбольдта (1767 – 1835) «образование» стало одним из важнейших понятий в истории немецкой культуры [11, с. 120], тем не менее уже в конце XIX века ситуация изменилась. Так, «... на исходе XIX столетия понятие “образование” было термином идеологии самих “образованных”» [13, с. 120]. Уже в XIX веке над школой разных ступеней усиливаются

государственный надзор и общественное управление. В конце XIX века в Германии существовали огромные различия между городской и сельской школой первой ступени, элементарная школа носила религиозный характер.

Привилегиями в правах на получение высшего образования обладали лишь дети богатых, а для детей из рабочих семей путь в высшую школу был закрыт. Их уделом была начальная школа. Дети из богатых, аристократических семей до 16 или 18 лет находились на домашнем обучении, им нанимали лучших учителей и гувернанток, им открывался путь в университеты. Дети из семей среднего класса могли посещать гимназии, что давало им право поступить в университеты или коммерческие училища. Политика Германии до 1914 года не отличалась демократизмом в сфере образования, проявляла заботу только об элите. Обучение народных масс было ограничено, был взят политический курс на воспитание граждан как верноподданных. Все альтернативные программы либерального характера не соответствовали официальной политике этой страны.

Георг Кершенштейнер выступил с целевой установкой новой школы. По его мнению, школа должна предоставить ученику уже с начальных классов основы профессионального образования, которое он может совершенствовать в будущем. Он ратовал за обеспечение индивидуального подхода к ученику. Уже в своей первой экспериментальной трудовой школе в Мюнхене Кершенштейнер начал изучение своих подопечных, внимательно наблюдая за каждым ребенком с начальных классов. Он провел сравнительный анализ около 100 000 детских рисунков, отмечал сильные и слабые стороны учащихся, стремился в организации своей школы опираться на интересы своих подопечных. Важным выводом ученого стало то, что дети младшего школьного возраста лучше воспринимают информацию наглядно в виде рисунков и схем. Это было услышано и принято немецкими педагогами начальных классов.

В 1910 году Георг Кершенштейнер решил отправиться в США с целью знакомства с системой американского образования. Он был потрясен педагогическим экспериментом Дьюи, увидев в его подходе принципиально иную модель школы – «школу труда», «школу активности». Являясь противником традиционной школы гербартианского толка, игнорировавшей интересы ученика, блокировавшей процесс его личностного становления, Дьюи предложил модель новой школы – «мини-общества», имевшей такую обучающую среду, в которой ребенок мог реализовать свои потребности и интересы. Школа Дьюи призывала к демократии, сотрудничеству, взаимопомощи, совместному принятию решений и основывалась на общении в ходе значимой деятельности, учитывающей интересы конкретного ученика [12].

Дьюи считал, что если включить ребят в продуктивную трудовую деятельность, то это будет стимулировать их ознакомление с достижениями науки и техники, поможет освоить продукты человеческой культуры. Дети будут приучены к эффективному сотрудничеству, у них будет развиваться самодисциплина. Тогда они смогут проявить самостоятельность в принятии решений и ответственно относиться к этому. Это

позволит достичь органичного единства школьного воспитания и обучения с самыми широкими социализирующими процессами, а образования – с повседневной жизнью детей. Дьюи противопоставлял «навязыванию извне – свободную активность; обучению посредством учителя и учебника – учение посредством опыта; приобретению навыков и умений путем механического заучивания и тренировки – приобретение их как средств достижения целей, имеющих жизненно важный смысл; подготовке к будущему – активную жизнедеятельность в настоящем, знакомство с окружающим миром» [6, с. 20].

Функция учителя менялась. Из ментора он превращался в организатора различных видов деятельности ученика, тонкого психолога, старшего члена группы, призванного осуществлять компетентное руководство. Главнейшей задачей школы Дьюи, в которой ему видился своеобразный социальный центр, «зародыш общественной жизни», было развитие у детей навыков рефлективного мышления и социального поведения [7]. При этом школа была нацелена на подготовку активных, самостоятельных личностей. Дьюи считал, что общество станет более достойным и гармоничным, если школа пропитает члена своей маленькой свободной общины духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности [11].

Кершенштейнер много заимствовал у американского коллеги в контексте организации школы нового типа. Как и Дьюи, он считал, что время школы слушания и сидения в затылок уже прошло, динамически меняющийся XX век требовал подготовки специалистов совершенно иного типа.

Кершенштейнер настаивал на том, чтобы в эпоху разделения труда, сопутствующего развитию культуры, каждый человек имел профессиональную специализацию. Он считал, что в трудовой школе необходим минимум научного материала, но требуется развить максимум умений, способностей, пробудить радость от труда на службу государству. И учитель, «пропитанный духом трудовой школы», должен сделать ручной труд основой собственного опыта детей.

Как и его американский коллега Дьюи, Кершенштейнер предлагал вводить больше практических занятий в трудовых школах для рабочих. Он отводил много времени для работы в саду, столярной мастерской. Хотя для учеников гимназий он считал теоретические знания более важными, чем практические. И Дьюи в своей школе также обучал детей работе с прялкой, ткацким станком, они сажали цветы и овощи на пришкольном участке, ухаживали за растениями, занимались кулинарным делом.

Соединение преподавания с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью объявлялось немецким педагогом важным делом. Он широко использовал опытническую и лабораторную работу. Через непрерывную цепь упражнений, преодоление трудностей, которые ребёнок в состоянии преодолеть самостоятельно, Кершенштейнер помогал ученикам осваивать ремесло. Самостоятельным учебным предметом провоз-

глашался ручной труд. Особое значение игровая методика имела на младшей ступени обучения, являясь эффективным средством обучения и воспитания. Поэтому немецкий педагог активно использовал игровую методику и всячески ее пропагандировал среди своих коллег.

Георг Кершенштейнер был единственным немецким педагогом, не только тщательно изучавшим Дьюи, но и переводившим его тексты до конца Первой мировой войны. Его называли «немецким Дьюи» не случайно. Ведь он не только критически анализировал идеи американского реформатора, частично адаптировал их, но и в какой-то степени интегрировал многие его положения в свою собственную систему мышления.

Но в Германии под влиянием очень авторитетного в то время Эдварда Шпрангера новации Дьюи не были приняты [2, с. 91]. Шпрангер ратовал за классический и гуманистический идеал в педагогике. Под влиянием своего друга Кершенштейнер вскоре забросил процесс изучения педагогических подходов Дьюи. Его внимание сконцентрировалось на проблеме немецкого образования и немецкой политической науки. Поэтому он и не пропагандировал тексты Дьюи, хотя работы американского реформатора «Реконструкция в философии», «Школы будущего», «Школа и ребенок», «Как мы думаем» уже были переведены на немецкий язык.

Появившаяся брошюра Дьюи «Школа и общество» получила известность в Германии уже в первые годы XX века. Есть доказательства, что «Школа и общество» «... оставалась главной опорой для ссылок со стороны немецких реципиентов Дьюи вплоть до первых лет Федеральной Республики, даже тогда, когда уже были переведены на немецкий язык куда более важные работы Дьюи» (*пер. с англ. автора* – Е. Ю. Рогачевой) [2, с. 83]. Фундаментальная работа Дьюи «Демократия и образование» была опубликована в Нью-Йорке уже в 1916 году, но немцы смогли увидеть ее только в 1930 году.

Джон Дьюи сформировал свое педагогическое мышление под влиянием теоретика научной педагогики Гербарта, однако именно на него направлено острие критики Дьюи. В процессе осмысления своей философии образования и модели новой школы – школы труда, Дьюи увидел слабые стороны гербартианства и резко критиковал его школу «пассивного слушания». Эти же моменты в концепции Гербарта не устраивали и Георга Кершенштейнера.

Пытаясь разработать принципиально новую модель школы, немецкий педагог размышлял: «Что требуется для новой школы работы – так это обширное поле ручного труда, которое, смотря по способностям ученика, может сделаться для него полем умственной работы. Ручной труд для громадного большинства людей прежде всего плодотворное поле для развития. Далее необходимы такие области труда, которые по возможности стояли бы в связи с хозяйственным и домашним кругом работ родителей, чтобы те нити, которые прядёт школа, не обрывались ежедневно, когда ребёнок сбрасывает с плеч свою школьную сумку» [9, с. 92].

Дьюи и его немецкий коллега придавали огромное значение активности ребенка в ходе познания, трудовой деятельности, его самовыражению.

И Дьюи, и Кершенштейнер старались расширять образовательные возможности школы за счет экскурсий, широко использовали наглядность, проводили много практических работ. В трудовых школах Кершенштейнера, как и у Дьюи в его Лабораторной школе, были свои мастерские, сады и огороды, лаборатории для естественно-научных опытов. Г. Кершенштейнер писал: «... 90 процентов всех мальчиков и девочек, вопреки нашему книжному воспитанию, далеко предпочитают всякое практическое занятие рассуждениям и абстрактному мышлению. У них сохранила себе полное значение поговорка, что «пробовать – выше, чем изучать». Только там, где чужое знание помогает в собственном опыте, там навостривают они уши и с жадностью слушают; глотают также и книги и не только с занимательными рассказами. В мастерской и в кухне, в саду и в поле, в конюшне и на рыбацкой лодке они всегда готовы к работе. Здесь самое широкое поле для их обучения. Здесь тысячи предметов живо схватываются разумом: здесь бессознательно приобретаются мышцами тысячи навыков; здесь, в своих собственных поступках, прежде всего учатся дети чувствовать биение пульса социальной жизни» [9, с. 81].

Однако Кершенштейнер не пытался ограничиться подготовкой хорошего и исполнительного «работяги». Он видел в своих выпускниках знающих и грамотных людей, подготовленных к жизни и знающих свои права в обществе. «Не ради только одних умений нужны нам мастерские; не для того, чтобы наши сограждане научились практически работать; не для того, чтобы дети хорошо строгали, пилили, буравили, шили, ткали, учились стряпать; не для того, чтобы они сохранили любовь к своей работе, – нет, нам нужны они, чтобы воспитать людей, которые понимали бы цель и благо государственного союза и из благодарности посвящали бы себя ему на службу» [Там же, с. 86].

В тематическом поле Кершенштейнера были и проблемы женского образования. Он считал, что для них важными являются и начальная, и средняя ступени (средне-специальное образование). Новая школа, по мнению Кершенштейнера, должна оставить в памяти ученика светлые воспоминания. Дьюи говорил о том, что школа – не подготовка к будущей жизни, а сама жизнь. Как и Дьюи, Кершенштейнер утверждал, что старая школа мешает формированию личности ребенка. Надо сохранять учебу, овладение знаниями, но акцент следует сделать на труд, работу, которая влияет на развитие характера и воли ребенка. Идея гражданского воспитания, опора на природосообразность, гуманистическая направленность школы и акцент на теорию и практику трудового обучения – вот основные принципы школы Кершенштейнера, целью которой было отвечать не только природным и интеллектуальным стремлениям ребенка, но и его социальным инстинктам. Это очень созвучно и позиции Джона Дьюи, для которого социальные составляющие ребенка очень значимы. Очень важным считал Кершенштейнер и самообразование учащихся, он содействовал тому, чтобы в обычных школах появились библиотеки. В Лабораторной школе Дьюи имелась прекрасная библиотека, его

ученики часто проводили уроки в Чикагском институте искусств, где знакомились с шедеврами европейской и американской живописи. И Дьюи, и Кершенштейнер считали воспитание в любви и уважении к труду важным средством развития патриотического начала в ученике. Они были уверены в том, что только в процессе значимой трудовой деятельности ученики смогут ценить своих товарищей и свою профессиональную деятельность. Немецкий педагог прослеживал трудовую судьбу своих выпускников, помогал трудоустройству, поощрял и патронировал развитие и становление первых молодежных организаций.

Однако Георг Кершенштейнер был противником насильного труда, каждый ребенок выбирал себе занятие по душе. Советский педагог Антон Семенович Макаренко, создавая свою трудовую колонию для малолетних преступников, также был противником навязывания собственной позиции и силы. Он, как и Кершенштейнер, внимательно следил за развитием своих колонистов, старался при всей своей требовательности учитывать как их индивидуальность, так и творческий потенциал и возможности.

Принципы трудовой школы Кершенштейнера и Дьюи стали основой для реформирования американской школы и европейских школ в XX веке. В Германии в первые годы XX века в разных городах получили распространение экспериментальные школы по типу трудовой школы Г. Кершенштейнера. Практически благодаря Кершенштейнеру была реформирована народная школа Германии. Он реорганизовал работу средних школ первой ступени, именно им была создана профессиональная школа. Учащиеся немецких школ смогли посещать публичные библиотеки, которые открывались благодаря инициативе немецкого реформатора. Открытая Дьюи в Чикаго в 1896 году Лабораторная школа дала толчок к появлению целого движения лабораторных школ как в США, так и других странах мира. Трудовая педагогика А. С. Макаренко и по сей день привлекает к себе исследователей разных стран, поскольку помогает подобрать необходимый инструментарий не только в работе с трудными подростками в процессе трудового обучения, но и обеспечивает школу компасом в организации трудового аспекта летних лагерей для учащихся, помогает осознавать радости труда. Эта великая «трудовая троица» сумела внести весомый вклад в решение важнейшей задачи школы – формировать основные профессиональные навыки учащихся, нравственное начало, самостоятельность и ответственность, доказав это на практике. Не случайно и в XXI веке позиции этих выдающихся педагогов остаются релевантными.

Литература

1. Anweiler O. (1995). Origin and Development of Progressive Education in Eastern Europe. In Rőhrs, H., & Lenhart, V. (Eds.), Progressive Education Across the Continents (pp. 121 – 130). Frankfurt am Main : Peter Lang.
2. Bittner S. German Readers of Dewey – before 1933 and after 1945, in Studies in Philosophy of Education: 19, Kluwer Academic Publisher, 2000. P. 83.
3. Бернштейн М. С. По педагогической Америке. М., 1930. С. 43.

4. Blonsky P. P. Die Arbeitschule. Schoningh, Paderborn, 1973. P. 138.
5. Блонский П. П. Новые программы ГУСа и учителя. М. : Работник Просвещения, 1925. С. 4.
6. Dewey J. Experience and Education. New York, copyright 1938 by Kappa Delta, Macmillan Publishing Company, 1963. P. 20.
7. Dykhuizen. G. The Life and Mind of John Dewey. Carbondale: Sothern Illinois University Press, 1973. P. 9.
8. Japanese Society for the Study of Education (The Bibliography covers the period August 1945 – to March 1957). Tokyo, 1958.
9. Кершенштейнер Г Основные вопросы школьной организации. Вопросы воспитания : сборник. СПб. : Изд. газеты «Школа и Жизнь», 1911. 140 с.
10. Макаренко А. С. Воспитание в труде // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2 / под ред. И. А. Каирова [и др.]. М. : Педагогика, 1977. С. 51 – 60.
11. Пинкевич А. П. Педагогика. Трудовая школа. М. : Работник Просвещения, 1925. Ч. 2. С. 59.
12. Рогачева Е. Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе : монография. Владимир : Транзит-ИКС, 2015. 170 с.
13. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: История и современность. (Древек Петер, Эльмар Тенорт. Германия). М. : Пед. об-во России, 2001. С. 120.

References

1. Anweiler O. (1995). Origin and Development of Progressive Education in Eastern Europe. In Rőhrs, H., & Lenhart, V. (Eds.), Progressive Education Across the Continents (pp. 121 – 130). Frankfurt am Main : Peter Lang.
2. Bittner S. German Readers of Dewey – before 1933 and after 1945, in Studies in Philosophy of Education: 19, Kluwer Academic Publisher, 2000. P. 83.
3. Bernshtejn M. S. Po pedagogicheskoj Amerike. M., 1930. S. 43.
4. Blonsky P. P. Die Arbeitschule. Schoningh, Paderborn, 1973. P. 138.
5. Blonskij P. P. Novy`e programmy` GUSa i uchitelya. M. : Rabotnik Prosveshheniya, 1925. S. 4.
6. Dewey J. Experience and Education. New York, copyright 1938 by Kappa Delta, Macmillan Publishing Company, 1963. P. 20.
7. Dykhuizen G. The Life and Mind of John Dewey. Carbondale : Sothern Illinois University Press, 1973. P. 9
8. Japanese Society for the Study of Education (The Bibliography covers the period August 1945 – to March 1957). Tokyo, 1958.
9. Kershenshtejner G. Osnovny`e voprosy` shkol`noj organizacii. Voprosy` vospitaniya : sbornik. SPb. : Izd. gazety` «Shkola i Zhizn`», 1911. 140 s.
10. Makarenko A. S. Vospitanie v trude // Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. T. 2 / pod red. I. A. Kairova [i dr.]. M. : Pedagogika, 1977. S. 51 – 60.
11. Pinkevich A. P. Pedagogika. Trudovaya shkola. M. : Rabotnik Prosveshheniya, 1925. Ch. 2. S. 59.

12. Rogacheva E. Yu. Dzhon D`yui: pedagogicheskie e`ksperimenty` v sem`e i shkole : monografiya. Vladimir : Tranzit-IKS, 2015. 170 s.
13. Calimova K., Dodde N. Pedagogika narodov mira: Istoriya i sovremennost`. (Drevek Peter, E`l`mar Tenort. Germaniya). M. : Ped. ob-vo Rossii, 2001. S. 120.

E. Yu. Rogacheva

GREAT "LABOR TRIO" OF THE XXth CENTURY: JOHN DEWEY, GEORG KERSHENSHTEINER, ANTON MAKARENKO

The paper is devoted to the pedagogical contribution of the great XXth century educators-John Dewey, Georg Kershensteiner and Anton Makarenko. The actuality of labor skills formation and respectful attitude to labor in XXI century school have no doubt. Educational search of these outstanding theoreticians and practitioners of labor school is still very meaningful for world pedagogy and school as it was very effective. The similarity of the ideas as well as unique approach of every of these great school reformers are proved in the paper.

Key words*: labor upbringing, labor school, XX century school reformers*.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

Ю. П. Башаримов

ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ: НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Автор акцентирует внимание на необходимости обращения к понятию «экономика знаний» для того, чтобы найти подходы к объяснению и описанию сущности трансформационных процессов, происходящих в современном образовании. С этих позиций в статье представлены границы инфраструктуры экономики знаний и на основе методологии гуманистического подхода в образовании предлагается ее качественная характеристика.

***Ключевые слова**: экономика знаний, цифровизация, инновация, образование, гуманистический подход в образовании, информационно-коммуникационные технологии.*

Ситуация в системе образования, складывающаяся в современном мире, сложна и неоднозначна. С одной стороны, развитие системы образования является важным направлением государственной политики и предпосылкой открытий в разных областях научного знания. Представляется, что вскоре одним из центральных понятий экономики как базы развития человеческого потенциала станет экономика знаний.

С другой стороны, трансформация сферы образования в условиях использования новых цифровых технологий характеризуется рядом проблем, которые могут быть связаны с необходимостью следования мировым тенденциям и удовлетворения потребностей общества. В связи с этим имеет смысл говорить о кризисе образования, который изучается современными исследователями. Учёные ищут пути решения имеющихся проблем в разных областях научного знания [6, с. 17].

Роль образования в современной социальной иерархии невозможно переоценить. Получение людьми образования позволяет совершенствовать их знания, умения, навыки, формировать профессиональные качества, развивать кадровый потенциал и совершенствовать личные качества. Сегодня требования цифровой экономики сужают рамки профессионального самоопределения людей, которые не поддерживают концепцию lifelong learning, но открывают дорогу тем, кто хочет учиться всю жизнь и понимает суть экономики знаний. Постараемся рассмотреть это понятие более подробно.

Под экономикой знаний понимают высший этап в развитии экономики постиндустриального типа, а также в

экономике с преобладанием инноваций. Часто это понятие применяется в качестве синонима инновационной экономики, но на самом деле оно «венчает» инновационную экономику и представляет собой базу современного информационного общества. Очевидно, что эта база не может быть прочной без человеческого капитала, который, в свою очередь, не представляется всеобъемлющим без фундамента в виде образования.

В настоящее время производство высоких технологий и знаний – это главный источник роста экономики в развивающихся и развитых государствах. При этом фактором стабильного и одновременно поступательного развития экономики знаний становится человеческий капитал, инвестиции в который становится максимально целесообразными. Это позволяет получить решающее преимущество в интеллектуальном и технологическом развитии и обеспечивает опережающий рост качества жизни граждан.

В развитых государствах человеческий капитал как часть экономики знаний – это основной производительный фактор, обеспечивающий технологические прорывы. Доклады ООН о развитии общества свидетельствуют, что человеческий капитал в сущностном выражении с каждым годом составляет всё больший процент национального богатства государств. Это становится возможным благодаря созданию ведущими государствами мира оптимальных условий для результативного и быстрого воплощения планов и идей представителей научного сообщества и превращения их в конкретные продукты, товары, работы, услуги. Проведение фундаментальных исследований и рост инвестиций в человеческий капитал, а также прорывные технологии обеспечивают быстрое развитие экономики знаний и лидерство ведущих стран мира.

Очертим границы инфраструктуры экономики знаний:

– самые эффективные институты государства, которые наполняют смыслом и содержанием понятие высокого качества жизни населения;

– высокое качество образования;

– эффективное развитие фундаментальной науки;

– венчурные проекты и развитие бизнеса с использованием инноваций;

– персонализированное образование и выстраивание индивидуальных образовательных траекторий людей разного возраста;

– производство hi-tech и знаний в целом;

– инфраструктура реализации задач в рамках инновационных производств.

Экономика знаний – это фактически синоним экономической свободы, которая оценивается по специфическим индексам. Также этот термин определяет уровень развития гражданского общества, институтов демократии, общества знаний.

По нашему мнению, Россия всё ещё находится в процессе создания экономики знаний. Для достижения оптимальных результатов и полноценного перехода к постиндустриальному обществу, в котором ценится в первую очередь человеческий капитал, необходимо восстановить высокие позиции в образовании, здравоохранении, обеспечении защиты

окружающей среды, безопасности граждан, науке.

Человеческий капитал, как можно убедиться, это часть интеллектуального капитала. Рост его значимости характеризует рост зависимости компаний от нематериальных активов. Ежедневно появляются фирмы нового типа, у которых есть только нематериальные активы и которые производят только нечто нематериальное, распространяя такую продукцию, например только в сети Интернет. К числу таких компаний относятся СМИ (самый быстрорастущий сегмент отрасли – электронные средства массовой информации). Применение интеллектуальных ресурсов как части интеллектуального капитала и экономики знаний в целом отличается конкретным набором элементов:

– навыки;

– инновационная активность;

– знание внутренней и внешней среды и рынка.

Соответственно, нематериальный капитал подразумевает сбор знаний и навыков, хранение информации, реализацию их посредством деятельности уполномоченных специалистов.

По результатам анализа специфики, содержания, направленности использования ресурсов в экономике знаний можно определить разновидности этих знаний по потребительскому характеру и направленности на воплощение в определённых товарах, работах, услугах (прямая связь с действиями). На наш взгляд, образование и образовательную деятельность в экономике знаний невозможно представить без формирования нескольких видов знаний.

1. Процедурные знания применяются для выполнения определённых действий и отвечают на вопрос, каким образом осуществлять эту деятельность.

2. Декларативные – отвечают на вопрос, как выполнять то или иное действие.

3. Эпизодические – применяются по схожести ситуаций, аналогичным темам прошлых эпизодов, событий, прецедентов.

4. Эвристические – применяются по практическим правилам на базе полученного опыта, обозначают разницу между специалистами, только начавшими профессиональный путь, и опытными руководителями либо работниками.

5. Метазнания – информация о том, как найти и переработать данные, принять верные решения об их выборе. У метазнаний более высокий, чем у прочих видов, уровень абстракции.

Итак, образование играет важную роль в жизни современного общества, так как оно не только позволяет совершенствовать знания, навыки и умения людей, но и воспитывать настоящих профессионалов своего дела на основе развития кадрового потенциала и улучшать качества их личности. В настоящее время цифровая экономика выдвигает множество новых требований к лицам, работающим в данной сфере, поэтому информационное общество ставит во главу угла расширение спектра знаний, а также совершенствование механизмов социально-экономического развития [1, с. 8]. Таким образом, можно предположить, что цифровая экономика и экономика знаний в настоящее время находятся в непосредственной зависимости

друг от друга. В какой степени? Попробуем это оценить.

Все субъекты социальных отношений по собственным опыту, статусу, представлениям оценивают экономику и степень ее развития в настоящее время по-разному. Но определяющей в этом отношении становится доминирующая ценность, обеспечивающая развитие и деятельность общества, в первую очередь его хозяйствующих субъектов, не исключая домохозяйства.

Цифровая экономика также подразумевает конкретную деятельность, но для неё характерен приоритет нематериальных активов. Эта сфера охватывает информационно-коммуникационные технологии, которые помогают в том числе модернизировать производство и усовершенствовать образовательные процессы, с тем чтобы ускорить процесс обмена знаниями и сделать образование более доступным. В России, очевидно, цифровая экономика развивается поступательно, хотя и медленнее, чем в развитых странах. Её можно воспринимать как инструмент, дающий импульс развитию экономики знаний. Но есть ли в России вообще экономика знаний? В какой мере уже сейчас сформирована соответствующая управленческая модель в сфере экономики знаний? Как считает учёный Б. З. Мильнер, такую модель можно реализовать с помощью гуманистического либо информационного подходов. [4, с. 67].

В России и практике западных государств, например Соединённых Штатов Америки распространённой является информационная модель. При этом гуманистическая модель выглядит более радикальной, эффективной и перспективной. В открытых источниках содержатся примеры использования информационной модели управления знаниями в госкорпорациях, например, связанных с нефтегазовым комплексом, а также телекомпаниях и на крупнейших предприятиях перерабатывающей сферы.

В настоящее время описанная нами система отождествляется с системой управления знаниями. Локальные и сложносочиненные сетевые информационные модели имеют целью предоставление определенному кругу лиц адресной, релевантной, адекватно изложенной информации по нужным проектам, участникам и направлениям. Это помогает компаниям даже в разных странах совместно осуществлять разработки и реализовывать проекты, в том числе образовательные. Работа с данными является строго формализованной, обеспечить это помогает инструментарий цифровой экономики. Однако это ещё нельзя считать моделью управления знаниями в современной экономике. Прежде всего, каждая информационно-проектная система задействует только персонал, причём не его интеллектуальный потенциал, а на способность к производству. Образование же как часть экономики знаний призвано решать задачу подготовки компетентных специалистов, развитых всесторонне, умеющих мыслить абстрактно.

Также знание не следует считать синонимом информации. Первое связано с личным опытом «пользователя». Второе определяет содержательную часть образовательной деятельности и

проектирования. Соответственно, информационную систему целесообразно рассматривать как один инструмент модели управления знаниями человека.

Рассмотрим также гуманистический подход, который как бы разделяет знания на явные (формализованные) и неявные (неформализованные). Центром этой модели являются неявные, скрытые знания, которые становятся очевидными при условии наличия созидательной, творческой атмосферы, корпоративной культуры высокого уровня, а также при условии проявления персоналом достаточной эмпатии. Главная роль принадлежит ожиданиям и ценностям, которые при этом могут претендовать на объективность ввиду высокого уровня образования персонала. Это система социальных отношений нового типа, в которой чётко прослеживается переход с уровня управления производственной деятельностью к экономике знаний (модели управления знаниями).

Вернёмся к оценке роли образовательной деятельности в этом процессе. Сфера образования обладает высокой динамикой и характеризуется множеством процессов, свойственных социально-экономической и политической жизни. В современных условиях часто генерирование прибыли возникает при помощи использования новых знаний и инновационных подходов. Знание имеет сегодня доминирующее положение среди всех факторов общественного и экономического развития. Благодаря этому меняется место самой системы образования в структуре общественной жизни. В отечественной экономике осуществляется ряд перемен, которые направлены на важные общественные преобразования, модернизацию всех сфер общества под эгидой цифровой экономики. Поэтому сегодня в центре внимания исследователей – экономика знаний и разработка моделей и механизмов управления ею.

Инфраструктура экономики знаний в каждом субъекте Российской Федерации связана с развитием сети учреждений образования. Практически каждый регион Российской Федерации богат своими персональными научными разработками, которые в дальнейшем смогли выйти не только на уровень страны, но и дать о себе знать во всем мире. Кроме того, неотъемлемый элемент экономики знаний в каждом субъекте Российской Федерации – нормативная база и стандарты, которые реализуют образовательные и научно-исследовательские учреждения. Экономика знаний строится в каждом регионе по-разному, и объемы, т. е. запасы знаний, также отличаются. Российский опыт использования знаний в экономике и формирование на их основе инновационного развития существенно отличается от зарубежного. Если за рубежом формирование инновационных программ идет снизу вверх (формируются сначала региональные инновационные программы, а на их основе – общенациональные), то в России формирование происходит сверху вниз путем декомпозиции общенациональной структуры на составные элементы, которые слабо учитывают региональную специфику. Представляется, что именно государство должно сформировать среду для динамичного инновационного развития регионов России. К сожалению,

предпринимаемых на сегодняшний момент действий явно недостаточно [3, с. 54].

По мнению современных ученых, в центре системы образования лежит гуманистический подход, направленный на совершенствование знаний людей в контексте их взаимодействия с социальной средой. По мере взросления человека меняются его особенности восприятия информации, свойства психики, и эти особенности должны учитывать современные образовательные учреждения, поскольку объемы знаний, передаваемых лицам тех или иных возрастов, должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям их восприятия, а также получать их необходимо последовательно и поступательно.

Гуманистический подход в образовании способствует гармоничному и сбалансированному развитию и совершенствованию личности, а также комплексному пополнению багажа знаний, которые будут нужны человеку в его профессиональной деятельности. От того, насколько эффективно реализован гуманистический подход, зависит во многом развитие творческого потенциала человека, а следовательно, интеллектуального капитала. Это объективно, поскольку в центре гуманистического подхода находится именно человек как высшая ценность. В процессе наделения его новыми знаниями необходимо учитывать его потребности и интересы. Соответственно, гуманизация образования – это фундаментальный социально-педагогический принцип, который отражает как современные тренды формирования самой образовательной системы, так и тенденции в сфере профессионального и личностного совершенствования [2, с. 56].

Одна из важнейших тем, широко обсуждаемых в философии, – проблема определения специфики образования, когда имеется противоречие между образованием как необходимостью и волей личности. В данном аспекте сегодня также применяется гуманистическое образование. На основе разработок в сфере философии создается новая система ценностей, формирующаяся на гуманистическом подходе в воспитании. При этом она носит не только и не столько теоретический, сколько прикладной характер, поскольку в данном случае философия как «любовь к мудрости» предоставляет совершенный инструментарий образования и воспитания людей в целях укрупнения человеческого капитала.

Данный подход в воспитании имеет очень богатую историю. Его возникновение относится к V веку до н. э. Родоначальниками гуманистического подхода можно считать представителей греко-римской культуры. С этим подходом связаны имена таких учёных, как Платон, Аристотель, Августин, Руссо. Именно они одни из первых исследователей, которые не только осознали культурно-историческую ценность образования, но и донесли ее до будущих поколений. В настоящее время идеи гуманизма обрели множество последователей и поддержку государства [1, с. 20].

Гуманизация сегодня – важнейший элемент педагогического мышления, поскольку оно направлено на развитие человека как личности. Это должны учитывать в своей работе педагоги. В процессе передачи знаний они должны

использовать современные методические разработки, а также способствовать при этом совершенствованию личности ребенка. В рамках гуманистического подхода были созданы новейшие методы и приемы преподавания, которые активно развиваются и в настоящее время. В эпоху цифровой трансформации происходит коренной пересмотр целей и технологий преподавания.

Учёный Л. А. Туленкова полагает, что гуманистический подход в сфере образования позволяет осуществлять равноправное взаимодействие педагога и обучающегося. В данном процессе должны учитываться индивидуальные особенности каждого ученика. Реализация гуманистического подхода в сфере образования предполагает приобщение к культурным ценностям, расширение кругозора учеников, реализацию технологий развития личностного потенциала.

Процесс профессионального развития личности будет оптимальным, когда учащийся выступит субъектом обучения. В образовательном процессе, основанном на гуманистическом подходе, отношения педагога и обучающегося должны быть основаны не на подчинённости, а на принципе равенства, сотрудничества, поскольку личность может эффективно развиваться только при поддержке наставника (педагога). При этом педагог должен активно способствовать саморазвитию и самореализации каждого обучающегося и обеспечивать психологический комфорт, чтобы ребёнок чувствовал, что его принимают таким, какой он есть, но в то же время мог работать над собой. Педагог-гуманист должен мотивировать обучающихся к получению новых знаний [5, с. 18]. Это поможет в дальнейшем повысить качество интеллектуального капитала страны.

В настоящее время педагоги всё в большей степени включаются в процесс гуманизации образования, что требует совместных и согласованных действий учёных – философов, педагогов, психологов. Такой подход соответствует концепции экономики знаний, предполагающей, что в центре внимания должен быть человеческий (в том числе интеллектуальный) капитал. Это тем более осуществимо в условиях демократизации общества, роста социальной справедливости и качества образования в целом. Имеется в виду, что каждому человеку образование должно быть доступно. В противном случае добиться полноценного перехода к экономике знаний не получится, общество не будет к этому готово.

На наш взгляд, непременным условием повышения качества образования стало предъявление к нему более высоких требований: ориентироваться на инновации и развитие человека в течение его жизни, а также на конкретные запросы рынка труда. Это особенно заметно на примере развитых государств, для которых гуманизация – это «знак качества» образования. На основе изучения их опыта сформулируем несколько условий гуманизации образовательной деятельности как части перехода к экономике знаний.

Прежде всего это выгодная презентация высшего образования уже не как «привилегии» творческих и научных центров, а как части производственного процесса, при котором роли предприятий играют университеты: они так же

рекламируются, у преподавателей и студентов существуют ключевые показатели эффективности, оценивается экономическая целесообразность того или иного процесса в сфере образования, появляются формы дополнительного образования (чаще платного, что в некоторых случаях повышает его ценность и позволяет персонализировать обучение). Акцент делается на прикладных исследованиях и тестировании разных форм обучения, в том числе домашнего, дистанционного, под руководством тьюторов.

Кроме того, общее образование во всём мире становится более продолжительным по времени. Конкретный уклон появляется позже, чем несколько десятилетий назад. Это можно объяснить распространением концепции «образования длиной в жизнь», когда люди рассматривают своё профессиональное развитие без отрыва от учебной деятельности. Вероятно, гуманизация образования также скоро будет востребована среди взрослых: установка именно на их обучение становится действительно масштабной. При этом, на наш взгляд, обязательно сохранение условного деления на периоды трудовой деятельности человека. Будущее принадлежит интегрированному образованию с высокой степенью персонализации.

Необходимо отметить и рост значимости аналитических навыков и методологических знаний. Сегодня специалист должен уметь не только производить что-то одно, но и комбинировать технологии, навыки общения, дизайн-мышление. В связи с этим можно считать перспективным понимание человеческого капитала как совокупности условий для развития человека, которые впоследствии позволяют получить оптимальные результаты и сделать систему образования более совершенной. Имеется в виду и необходимость раскрытия творческих способностей людей посредством гуманизации образования. По нашему мнению, такой вариант подходит для России, которая в настоящее время стоит на пути развития и цифровой экономики, и экономики знаний.

Литература

1. Иванова С. В. Постгуманизм vs гуманизация образования // Ценности и смыслы. 2021. № 5 (75). С. 6 – 23.
2. Козлова Т. А. Потенциал феноменологического подхода для исследования человека и образования // Вестник ВятГУ. 2020. № 1. С. 55 – 61.
3. Макаров В. Л. Экономика знаний: уроки для России // Наука и жизнь. 2018. № 3. С. 54 – 58.
4. Управление знаниями в корпорациях / Б. З. Мильнер [и др.] ; под ред. Б. З. Мильнера. М. : Дело, 2006. 303 с.
5. Туленкова Л. А. Личностно-ориентированный подход в формировании личностных универсальных учебных действий // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 5 – 1. С. 15 – 19.
6. Ярикова Т. А., Селяков М. И. Гуманная педагогика в современной практике образования // Современное педагогическое образование. 2020. № 12. С. 17 – 22.

References

1. Ivanova S. V. Postgumanizm vs gumanizaciya obrazovaniya // Cennosti i smy`sly`. 2021. № 5 (75). S. 6 – 23.
2. Kozlova T. A. Potencial fenomenologicheskogo podxoda dlya issledovaniya cheloveka i obrazovaniya // Vestnik VyatGU. 2020. № 1. S. 55 – 61.
3. Makarov V. L. E`konomika znanij: uroki dlya Rossii // Nauka i zhizn`. 2018. № 3. S. 54 – 58.
4. Upravlenie znaniyami v korporaciyax / B. Z. Mil`ner [i dr.] ; pod red. B. Z. Mil`nera. M. : Delo, 2006. 303 s.
5. Tulenkova L. A. Lichnostno-orientirovanny`j podxod v formirovanii lichnostny`x universal`ny`x uchebny`x dejstvij // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2019. № 5 – 1. S. 15 – 19.
6. Yarikova T. A., Selyakov M. I. Gumannaya pedagogika v sovremennoj praktike obrazovaniya // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2020. № 12. S. 17 – 22.

Yu. P. Basharimov

KNOWLEDGE ECONOMY: SOME FEATURES

The author focuses on the need to refer to the concept of "knowledge economy" to find approaches to explaining and describing the essence of transformational processes taking place in modern education. From these positions, the article presents the boundaries of the knowledge economy infrastructure. Based on the methodology of the humanistic approach in education, its qualitative characteristics are proposed.

***Key words**: knowledge economy, digitalization, innovation, education, humanistic approach in education, information and communication technologies.*

УДК 371.322.8

М. А. Бодоньи

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ТИПЫ

Эффективность оценочной деятельности находится в непосредственной зависимости от основания оценки, которое в русле критериально-ориентированного подхода репрезентировано посредством критериев к качеству результатов учебной деятельности. Проведенное исследование показывает вариативность определения понятия «критерий» в теории и практике обучения, отсутствие единства в выделении родовых признаков, характеристик. Анализ теоретических источников по проблематике исследования в базах полнотекстовых отечественных и зарубежных рецензируемых журналов позволил выявить ключевые особенности критериев

оценки: их соотнесенность с целями и ожидаемыми результатами обучения; ориентацию как на учителя, так и на учащегося; обеспечение дифференциации качественных характеристик продуктов учебной деятельности; возможности повышения качества оценочной деятельности. Кроме того, использование разных классифицирующих признаков стало основой для выделения бинарных оппозиций критериев оценки.

***Ключевые слова**: оценка результатов учебной деятельности, критерии оценки, критериально-ориентированный подход, оценочные схемы, качество оценочной деятельности.*

В настоящее время опора на критериально-ориентированный подход к оценке образовательных достижений признается теоретиками и практиками как один из наиболее эффективных инструментов оценочной деятельности, обеспечивающих ее надежность, объективность, справедливость, согласованность. Это подтверждается многочисленными публикациями, посвященными рассматриваемой проблематике [5; 9; 10; 13 и др.]. Вместе с тем изучение теоретических источников, проведенное нами, показало отсутствие единства в понимании понятия «критерий» в контексте дидактической терминологии, что обусловливает, прежде всего, трудности теоретического плана, связанные с осмыслением оценочного процесса и его оснований. Кроме того, следствием многообразия определений критерия становятся разные критериальные модели, обоснование которых в отечественной практике оценки привлекает внимание исследователей. В ходе проведения исследования нами были отмечены следующие модели организации критериально-ориентированного оценивания:

– на основе оценочных схем или рубрик, включающих критериальные дескрипторы и уровни их реализации [20; 24; 28; 31]. Рубрика – англоязычный термин, буквально транслитерированный на русский язык, репрезентирующий оценочную схему. Следует отметить, что термин «оценочная рубрика» может рассматриваться как недостаточно устоявшийся для отечественной практики оценочной деятельности: поиск по ключевому слову «оценочная рубрика» в отечественной наукометрической (реферативной) базе данных https://elibrary.ru показал всего две статьи, в заголовках которых используется термин «рубрика», в то время как «оценочные схемы» характеризуются более частотным использованием;

– на основе оценочных шкал, представляющих собой набор критериев, отражающих количественные или качественные характеристики продукта учебной деятельности, поведения, умений, учебной деятельности и т. п. В оценочной шкале представлен критерий и несколько вариантов его реализации, дифференцирующих качество, частоту, правильность и т. п. [18; 34; 36];

– на основе моделей бинарного выбора, предлагающих формат «да / нет» в отношении соответствия / несоответствия продукта учебной деятельности определенным критериям. Developing a level-specific checklist for assessing EFL writing [26; 33].

Критерии оценки, лежащие в основе всех перечисленных моделей, определяют анализ и интерпретацию продуктов учебной деятельности для целей оценки. Вместе с тем представляется важным понимать специфические признаки критериев, которые позволяют отнести характеристики, показатели, признаки учебных достижений к основаниям оценки. Задачи нашего исследования сформулированы в виде следующих вопросов.

1. В чем заключаются базовые идентифицирующие признаки понятия «критерий оценки» как терминологической единицы педагогической сферы?

2. Какие типы критериев могут быть выделены в существующей образовательной практике?

Для решения первой задачи – определения базовых идентифицирующих признаков понятия «критерий оценки» как терминологической единицы сферы образования – нами был предпринят сплошной поиск теоретических источников по проблематике исследования в базах полнотекстовых отечественных и зарубежных рецензируемых журналов на основе ключевых слов «критерий оценки», «критериально-ориентированный подход к оценке», «assessment criterion» «criterion-referenced assessment». В ходе поиска мы использовали словосочетания как в единственном, так и во множественном числе. В качестве дополнительных ключевых слов, сужающих область поиска, мы указывали тематику «Педагогика. Народное образование» в русскоязычных и «Education» в англоязычных наукометрических (реферативных) базах данных. Нами были использованы следующие базы данных отечественных и зарубежных рецензируемых журналов: https://elibrary.ru, https://www.sciencedirect.com, https://www.frontiersin.org. Найденные определения анализировались нами, на основе чего формулировались семантические признаки терминологической единицы «критерий оценки», что обеспечило их систематизацию.

Необходимо отметить, что наш первоначальный поиск типов критериев оценки в педагогике показал наличие нескольких оппозиций. В то же время, обосновывая методы исследования решения второй задачи (вопроса), мы обратились к существующим типологиям критериев оценки, используемым в разных областях знания (теория принятия решений, психология и т. п.) и провели их анализ с точки зрения возможности переноса уже разработанных типологий на область педагогического оценивания.

Перейдем к описанию результатов исследования.

В словаре Д. Н. Ушакова слово «критерий» определяется как «признак, на основании которого производится оценка, определение, классификация чего-нибудь, мерило» [12, с. 797]. Действительно, на основе словарной дефиниции критерии применительно к оценке в области образования уточняют и конкретизируют признаки продуктов учебной деятельности или непосредственно характеристики самой учебной деятельности. Изучение авторских определений понятия «критерий» на основе сплошного поиска в русскоязычных и англоязычных наукометрических (реферативных) базах данных показало следующие результаты.

Обнаруженные определения, предложенные разными авторами, свидетельствуют о варьировании идентифицирующих признаков понятия «критерий». Так, критерий рассматривается как «ожидаемый результат, соответствующий учебным целям» [8], «инструмент,

определяющийся целями и задачами обучения и представляющий собой перечень различных видов деятельности учащегося, которую он осуществляет в ходе работы и должен в совершенстве освоить в результате работы» [11, с. 129 – 130], «некоторая количественная мера показателя оценки» [1, с. 172], «инструмент, обеспечивающий прозрачность оценки» [28], «инструмент измерения» [17; 22]; «педагогический инструмент для целей формирующего оценивания» [23; 31], «объективный признак, позволяющий проводить сравнительную характеристику, оценку или классификацию различных процессов и результатов педагогической деятельности» [6, цит. по 7], «эталон, показатель уровня владения учебным содержанием предметной области» [3, с. 127], «характеристики, репрезентирующие то, что нужно искать в работе» [18], «показатели качества, которые определяют для учащихся важные аспекты качества в собственной (или чужой) работе» [23], «средство, направляющее учащихся для достижения целей учебной деятельности» [27], «инструмент, активизирующий саморегуляцию учебной деятельности» [19], «атрибут или правило, обеспечивающее формулирование оценочных суждений» [32, с. 179].

Также в ходе исследования мы обратили внимание на контекстуальные определения критериев. Так, в исследовании А. Балан и А. Джонсона критерии рассматриваются как механизмы, обусловливающие реализацию оценки как двухуровневого процесса: вначале они представляют базу для распознавания отличительных свойств продукта учебной деятельности и далее обеспечивают вынесение суждения о его качестве. Авторы указывают на отличия критериально-ориентированного подхода от подхода, реализуемого в контексте теории педагогических измерений: оценка на основе критериев направлена на качественную интерпретацию продукта учебной деятельности [15].

Анализ определений позволяет отметить вариативность статуса оценочных критериев в дидактике, что обусловлено многообразием родовых признаков в основе определений: средство, инструмент, результат, признак, показатель, эталон и т. п. Также мы обращаем внимание на ориентированность определений на разные компоненты оценочного процесса:

– на субъект оценки (критерии рассматриваются как средство, на основе которого рождается оценочное суждение, принимается решение; инструмент для измерений, проверки, контроля);

– объект оценки (критерии выступают в качестве средства самоконтроля, ориентира для организации учебной деятельности, показателя, определяющего важные аспекты качества в собственной или чужой работе);

– основание оценки (критерии определяются с точки зрения повышения точности, надежности оценки).

Обобщение определений понятия «критерий оценки» позволило выделить следующие ключевые признаки:

1) критерии оценки соотносятся с целями и ожидаемыми результатами обучения;

2) критерии оценки ориентированы не только на учителя как субъекта оценки, но и на ученика, обеспечивая тем самым более осмысленный подход к организации учебной деятельности и обратной связи по результатам оценивания;

3) критерии оценки репрезентируют существенные признаки, которые

обеспечивают дифференциацию качества продукта учебной деятельности или самой деятельности;

4) критерии оценки предоставляют возможность для количественной интерпретации учебных достижений, но наблюдается их бóльшая ориентированность на качественные показатели продуктов учебной деятельности;

5) критерии оценки являются фактором повышения качества оценочной деятельности.

Кроме того, предложенные разными авторами определения позволили нам выявить широкий спектр функций критериев оценки:

– квантитативная функция, предполагающая возможности отражения в критериях количественных признаков продукта учебной деятельности. Как правило, данная функция реализуется совместно с критериями оценки качественных параметров продуктов учебной деятельности. Примерами реализации квантитативной функции могут быть требования к количеству слов в сочинении (от 200 до 250 слов в сочинении) или требование к числу правильно решенных задач (на менее пяти задач в контрольной работе для получения положительной оценки);

– информирующая функция, реализуемая посредством представления в критериях достаточно детализированной информации относительно ожидаемых показателей, характеристик и тому подобного в продуктах учебной деятельности, а также связь критериев с целями учебного процесса и планируемыми результатами позволяет конкретизировать их в более детальном представлении;

– дескриптивная функция, предполагающая детализированное описание признаков, характеристик, требований, правил и тому подобного, которые, как ожидается, должны быть представлены в оцениваемом продукте учебной деятельности;

– стимулирующая функция, ориентированная на активизацию учащегося, мотивирующая к осмыслению собственной учебной деятельности и ее ориентации на предлагаемые критерии оценки;

– распределительная функция показывает, что на основе критериев оценки становится возможным справедливое распределение учащихся в зависимости от достижения ими требований, выдвигаемых к качественным характеристикам продуктов учебной деятельности;

– контролирующая функция предполагает, что критерии оценки становятся базой для контроля уровня достигнутых результатов, они предлагают достаточно простой и эффективный инструмент для определения уровня учебных достижений;

– регулирующая функция ориентирована на широкие возможности использования критериев для регулирования учебной деятельности как на этапе, предшествующем оценочной деятельности, так и после реализации оценки в ходе обратной связи.

Таким образом, критерии оценки представляют широкие возможности для достижения качества оценочной деятельности посредством реализации многообразных функций.

Решая вторую задачу нашего исследования – определение типов критериев, используемых в оценивании результатов учебной деятельности, нами были выявлены разнообразные основания для их разграничения. Выявленные типы критериев представлены как бинарные оппозиции (см. рисунок).

Бинарные оппозиции критериев оценки и их основания

По признаку формализации критерии могут быть формализованными и неформализованными. Формализованные критерии рассматриваются как иерархически упорядоченная структура дескрипторов, которые содержат строгие, точные, сформулированные в явной форме характеристики с целью исключения неоднозначного понимания, формальные критерии приобретают характеристики жесткой модели представления требований к продуктам учебной деятельности. Основная цель формализации критериев – помочь в принятии оценочного решения. Неформализованные критерии – характеристики продукта учебной деятельности, которые основаны на опыте, субъективном восприятии, знаниях субъекта оценки. Рассматриваемый тип критериев – индивидуален, изменчив, часто связан с подходом к оценке на основе общего впечатления. Следует отметить значительную роль формализации критериев для достижения качества оценочной деятельности. Вместе с тем ряд исследователей обращают внимание на имеющее место отрицательное влияние строгой формализации критериев. Например, формализованные критерии могут сузить понимание учащимися целей обучения [29; 33]. Также С. М. Брукхарт приводит пример, когда формализация критериев, реализуемая на основе задания, а не на основе задач и ожидаемых результатов обучения заставляет учащихся готовиться к выполнению конкретного задания, критерии таким образом приобретают характеристики ложных ориентиров [18].

Разграничение на основе квантитативного или квалитативного подходов к описанию признаков продуктов учебной деятельности позволяет выделить количественные и качественные критерии. Так, к количественным критериям относят объем знаний, коэффициент прочности знаний и тому подобное, к качественным – полноту, глубину, системность, оперативность, гибкость знаний. Как показывают наши наблюдения, качественные критерии являются более частотными в образовательной практике, что объясняется их направленностью на предмет оценки не как к упрощенному обзору квантитативных характеристик, а как сложному многоаспектному феномену.

В основе дифференциации критериев оценки на субъективные и объективные лежит признак инвариантного измерения, детерминируемый степенью влияния человеческого фактора и (не)возможностью обращения к измерениям для интерпретации продуктов учебной деятельности. Объективные критерии определяются независимыми от субъекта оценки параметрами, признаками и т. п. Субъективные критерии, ориентированные, как правило, на оценку заданий развернутого типа, продуктов деятельности, характеризуются зависимостью от восприятия, впечатления субъекта оценки, т. е. они рассматриваются как опосредованные субъектом контроля. В ходе оценки продуктов учебной деятельности восприятие и интерпретация критериев реализуются через призму его опыта, представлений, ожиданий [21; 27].

В качестве основания для следующей бинарной оппозиции используется признак развернутости, ясности, детерминирующий прозрачность оценки, что

позволяет выделить эксплицитные и имплицитные критерии [14]. Эксплицитные критерии рассматриваются как четкие, явные, ясные, прозрачные требования к продукту учебной деятельности, обеспечивающие равенство возможностей и самооценку учащихся; имплицитные критерии присутствуют неявно, рассматриваются как предполагающиеся, подразумеваемые [16].

На ситуацию оценки влияют разные факторы, что детерминирует обращение к типовым или контекстуальным (ситуативным) критериям [25]. Типовые критерии реализуются в контексте общих неварьируемых требований, которые остаются неизменными вне зависимости от контекста или человека, который их интерпретирует. Контекстуальные критерии основаны на социокультурном взгляде на процесс оценки, отражающем представления о критериях как «верхушке айсберга», под которой скрыто значительное количество неявных критериев. Обращение к контекстуальным критериям определяется ориентацией на конкретные условия организации учебного процесса, особенности класса или отдельного учащегося. По мнению А. Джонсона и Ф. Принса, опора только на типовые критерии создает условия для упрощенного подхода к критериально-ориентированному оцениванию и снижает его эффективность [Там же].

Следующее основание для разграничения критериев оценки – их направленность на показатели качества продуктов учебной деятельности: обобщенные критерии ориентированы на «глобальное» представление характеристик, без конкретизации деталей, нюансов, особенностей. Их использование связывается с холистическим подходом к оценке, представляющим целостное описание ожидаемых результатов, требований и т. п. Частные критерии ориентированы на отдельные аспекты продукта учебной деятельности и, как правило, связаны с аналитическим подходом к оцениванию.

Критерии также могут варьироваться в зависимости от представления в них информации: ожидаемые, желаемые, прогнозируемые параметры качества даются в утвердительной форме, что позволяет выделить так называемые положительные критерии оценки, в то же время имеют место критерии (хотя они и встречаются не часто) описывающие требования в терминах от обратного, т. е. что не ожидается, чего не должно быть в продукте учебной деятельности – они могут быть отнесены к типу «отрицательные критерии».

По количеству признаков, которые содержит критерий оценки, также представляется возможным дифференцировать однокомпонентные и многокомпонентные критерии оценки. Примером многокомпонентного критерия может служить дескриптор критерия Организация текста к заданию 40 в ЕГЭ по английскому языку, включающий следующие компоненты: логику высказывания, использование средств логической связи, деление текста на абзацы, структурное оформление текста [4, с. 30]. Наличие нескольких аспектов в критерии оценки усложняет деятельности субъекта оценки, также это может влиять на снижение качества оценочной деятельности: «использование значительного количества объектов контроля в процедуре оценки

приводит к их размыванию и нечеткой дифференциации, следствием чего становится неточность оценки» [2, с. 85].

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о сложности и многообразии подходов к определению критерия оценки, что также указывает на теоретический поиск педагогического сообщества в изучении проблематики оценки как составной части образовательного процесса. Безусловно, опора на критерии является определяющим фактором эффективной оценочной деятельности, вместе с тем анализ критериев в контексте моделирования оценочной деятельности требует дальнейшей теоретической разработки. Продолжением нашего исследования мы видим теоретическое обоснование использования тех или иных типов критериев для моделей оценки на разных уровнях образования, а также эмпирический анализ существующей практики критериально-ориентированного оценивания в школе.

Литература

1. Бакалова Т. В. Критерии оценки сформированности компетенций при использовании инновационных методов обучения // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты : материалы III Междунар. науч.-прак. конф. Воронеж : Воронеж. центр науч.-техн. информ., 2015. С. 170 – 173.
2. Бодоньи М. А. Источники снижения надёжности оценки заданий с развёрнутым ответом по иностранным языкам // Педагогические измерения. 2019. № 1. С. 83 – 90.
3. Боженкова Л. И., Соколова Е. В. Критериальное оценивание как необходимое условие достижения предметных и метапредметных результатов в обучении геометрии // Преподаватель XXI век. 2014. Т. 1. № 4. С. 126 – 135.
4. Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Курасовская Ю. Б. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2021 года. Английский язык. (Раздел «Письмо»). М., 2021. 112 с.
5. Далингер В. А. Критериальный подход к оцениванию результатов обучения учащихся математике // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 4 (70). С. 15 – 18.
6. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения : монография. Красноярск : СибГТУ, 2005. 168 с.
7. Ковель М. И., Глинкина Г. В. Особенности критериальной системы оценивания в теории и технологии Способа диалектического обучения // Наука и школа. 2018. № 5. С. 84 – 95.
8. Ниязова А. М. Критерии оценивания проектных и творческих работ учащихся по русскому языку и литературе // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 14 (56). С. 123 – 126.

9. Парфёнова А. В. Методические аспекты оценивания образовательных результатов по информатике на основе критериально-ориентированного подхода // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2012. № 2. С. 17 – 22.
10. Пинская М. А., Иванов А. В. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии // Народное образование. 2010. № 5. С. 192 – 201.
11. Ступницкая М. А. Критериальное оценивание: что это такое и как оно работает // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 129 – 151.
12. Толковый словарь русского языка : в 4 т. М. : Сов. энцикл. : ОГИЗ, 1935 – 1940. Т. 1: А – Кюрины / сост. Г. О. Винокур [и др.] ; под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» : ОГИЗ, 1935.
13. Шабанова И. А., Ковалёва С. В. Критериальный подход к оценке качества выполнения ситуационных задач // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2018. № 2 (20). С. 131 – 138.
14. Ajjawi R., Bearman M. Problematising “standards”: representation or performance? // Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing and Producing Quality Work. Oxon; New York, NY : Routledge, 2018. Pp. 41 – 50.
15. Balan A., Jönsson A. Increased Explicitness of Assessment Criteria: Effects on Student Motivation and Performance // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00081.
16. Balloo K., Evans C., Hughes A., Zhu X., Winstone N. Transparency Isn't Spoon-Feeding: How a Transformative Approach to the Use of Explicit Assessment Criteria Can Support Student Self-Regulation // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00069.
17. Bloxham S., den-Outer B., Hudson J., Price M. Let’s stop the pretence of consistent marking: Exploring the multiple limitations of assessment criteria // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2016. № 41 (3). Pp. 466 – 481. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024607.
18. Brookhart S. M. Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00022.
19. Bruno I., Santos L., Costa N. The way students’ internalize assessment criteria on inquiry reports // Studies in Educational Evaluation. 2016. http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.002.
20. Crotwell Timmerman B., Strickland D., Johnson R., Payne J. Development of a 'universal' rubric for assessing undergraduates' sceintific reasoning skills using scientific writing // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2011. № 36 (5). Pp. 509 – 547. http://dx.doi.org/10.1080/02602930903540991.
21. Engelhard G. Monitoring raters in performance assessments // Large-scale assessment programs for all students: Development, implementation, and analysis. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2002. Pp. 261 – 287.

22. Jönsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. Educational Research Review. 2007. № 2 (2). Pp. 130 – 144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002.
23. Jönsson A., Panadero E. The use and design of rubrics to support assessment for learning. Scaling up assessment for learning in higher education Singapore : Springer, 2017. Pp. 99 – 111. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_7.
24. Jonsson A. Rubrics as a way of providing transparency in assessment // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2014. № 39 (7). Pp. 840 – 852.
25. Jönsson A., Prins F. Editorial: Transparency in Assessment – Exploring the Influence of Explicit Assessment Criteria // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00119.
26. Lukácsi Z. Developing a level-specific checklist for assessing EFL writing // Language Testing. 2020. https://doi.org/10.1177/0265532220916703.
27. McNamara T. F. Language testing. Oxford, UK : Oxford University Press, 2000. 140 p.
28. Meyer-Beining J. “Of course, we have criteria” Assessment criteria as material semiotic means in face-to-face assessment interaction // Learning, Culture and Social Interaction 2020. № 24. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100368.
29. Nordrum L., Evans K., Gustafsson M. Comparing student learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2013. № 38. Pp. 919 – 940. Doi: 10.1080/02602938.2012.758229.
30. Nunziati G. Pour construire un dispositif d’évaluation formatrice // Cahiers Pédagogiques. 1990. № 280. Pp. 47 – 62.
31. Reddy Y. M., Andrade H. A review of rubric use in higher education. // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2010. № 35 (4). Pp. 435 – 448. https://doi.org/10.1080/02602930902862859.
32. Royce Sadler D. Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2005. № 30. Pp. 175 – 194. Doi:10.1080/0260293042000264262.
33. Salinitri F. D., Lobkovich A. M., Crabtree B. L., Wilhelm Sh. M. Reliability and Validity of a Checklist to Evaluate Student Performance in a Problem-Based Learning Group // American Journal of Pharmaceutical Education. 2019. Vol. 83 (8). https://doi.org/10.5688/ajpe6963.
34. Sedlmeier P. The role of scales in student ratings // Learning and Instruction. 2006. Vol. 16. Pp. 401 – 415.
35. Torrance H. Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning // Assessment in Education. 2007. № 14. Pp. 281 – 294. Doi: 10.1080/09695940701591867.
36. Upshur J. A., Turner C. E. Constructing rating scales for second language tests // ELT Journal. 1995. Vol. 49 (1). Pp. 3 – 12. https://doi.org/10.1093/elt/49.1.3.

References

1. Bakalova T. V. Kriterii ocenki sformirovannosti kompetencij pri ispol`zovanii innovacionny`x metodov obucheniya // Aktual`ny`e problemy` razvitiya vertikal`noj integracii sistemy` obrazovaniya, nauki i biznesa: e`konomicheskie, pravovy`e i social`ny`e aspekty` : materialy` III Mezhdunar. nauch.-prak. konf. Voronezh : Voronezh. centr nauch.-texn. inform., 2015. S. 170 – 173.
2. Bodon`i M. A. Istochniki snizheniya nadyozhnosti ocenki zadanij s razvyornuty`m otvetom po inostranny`m yazy`kam // Pedagogicheskie izmereniya. 2019. № 1. S. 83 – 90.
3. Bozhenkova L. I., Sokolova E. V. Kriterial`noe ocenivanie kak neobxodimoe uslovie dostizheniya predmetny`x i metapredmetny`x rezul`tatov v obuchenii geometrii // Prepodavatel` XXI vek. 2014. T. 1. № 4. S. 126 – 135.
4. Verbiczkaya M. V., Maxmuryan K. S., Kurasovskaya Yu. B. Metodicheskie materialy` dlya predsedatelej i chlenov predmetny`x komissij sub``ektov Rossijskoj Federacii po proverke vy`polneniya zadanij s razvyornuty`m otvetom e`kzamenacionny`x rabot EGE` 2021 goda. Anglijskij yazy`k. (Razdel «Pis`mo»). M., 2021. 112 s.
5. Dalinger V. A. Kriterial`ny`j podxod k ocenivaniyu rezul`tatov obucheniya uchashhixsya matematike // Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal. 2018. № 4 (70). S. 15 – 18.
6. Zorina V. L., Nurgaleev V. S. Optimizaciya obrazovatel`nogo processa v srednej shkole posredstvom Sposoba dialekticheskogo obucheniya : monografiya. Krasnoyarsk : SibGTU, 2005. 168 s.
7. Kovel` M. I., Glinkina G. V. Osobennosti kriterial`noj sistemy` ocenivaniya v teorii i texnologii Sposoba dialekticheskogo obucheniya // Nauka i shkola. 2018. № 5. S. 84 – 95.
8. Niyazova A. M. Kriterii ocenivaniya proektny`x i tvorcheskix rabot uchashhixsya po russkomu yazy`ku i literature // Problemy` sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2016. № 14 (56). S. 123 – 126.
9. Parfyonova A. V. Metodicheskie aspekty` ocenivaniya obrazovatel`ny`x rezul`tatov po informatike na osnove kriterial`no-orientirovannogo podxoda // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby` narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2012. № 2. S. 17 – 22.
10. Pinskaya M. A., Ivanov A. V. Formiruyushhij podxod: kriterial`noe ocenivanie v dejstvii // Narodnoe obrazovanie. 2010. № 5. S. 192 – 201.
11. Stupniczkaya M. A. Kriterial`noe ocenivanie: chto e`to takoe i kak ono rabotaet // Shkol`ny`e texnologii. 2014. № 6. S. 129 – 151.
12. Tolkovy`j slovar` russkogo yazy`ka : v 4 t. M. : Sov. e`ncikl. : OGIZ, 1935 – 1940. T. 1: A – Kyuriny` / sost. G. O. Vinokur [i dr.] ; pod red. D. N. Ushakova. M. : Gos. in-t «Sov. e`ncikl.» : OGIZ, 1935.

13. Shabanova I. A., Kovalyova S. V. Kriterial`ny`j podxod k ocenke kachestva vy`polneniya situacionny`x zadach // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2018. № 2 (20). S. 131 – 138.
14. Ajjawi R., Bearman M. Problematising “standards”: representation or performance? // Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing and Producing Quality Work. Oxon; New York, NY : Routledge, 2018. Pp. 41 – 50.
15. Balan A., Jönsson A. Increased Explicitness of Assessment Criteria: Effects on Student Motivation and Performance // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00081.
16. Balloo K., Evans C., Hughes A., Zhu X., Winstone N. Transparency Isn't Spoon-Feeding: How a Transformative Approach to the Use of Explicit Assessment Criteria Can Support Student Self-Regulation // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00069.
17. Bloxham S., den-Outer B., Hudson J., Price M. Let’s stop the pretence of consistent marking: Exploring the multiple limitations of assessment criteria // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2016. № 41 (3). Pp. 466 – 481. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024607.
18. Brookhart S. M. Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00022.
19. Bruno I., Santos L., Costa N. The way students’ internalize assessment criteria on inquiry reports // Studies in Educational Evaluation. 2016. http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.002.
20. Crotwell Timmerman B., Strickland D., Johnson R., Payne J. Development of a 'universal' rubric for assessing undergraduates' sceintific reasoning skills using scientific writing // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2011. № 36 (5). Pp. 509 – 547. http://dx.doi.org/10.1080/02602930903540991.
21. Engelhard G. Monitoring raters in performance assessments // Large-scale assessment programs for all students: Development, implementation, and analysis. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2002. Pp. 261 – 287.
22. Jönsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. Educational Research Review. 2007. № 2 (2). Pp. 130 – 144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002.
23. Jönsson A., Panadero E. The use and design of rubrics to support assessment for learning. Scaling up assessment for learning in higher education Singapore : Springer, 2017. Pp. 99 – 111. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_7.
24. Jonsson A. Rubrics as a way of providing transparency in assessment // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2014. № 39 (7). Pp. 840 – 852.
25. Jönsson A., Prins F. Editorial: Transparency in Assessment – Exploring the Influence of Explicit Assessment Criteria // Frontiers in Education. 2018. Vol. 3. Doi: 10.3389/feduc.2018.00119.
26. Lukácsi Z. Developing a level-specific checklist for assessing EFL writing // Language Testing. 2020. https://doi.org/10.1177/0265532220916703.
27. McNamara T. F. Language testing. Oxford, UK : Oxford University Press, 2000. 140 p.

28. Meyer-Beining J. “Of course, we have criteria” Assessment criteria as material semiotic means in face-to-face assessment interaction // Learning, Culture and Social Interaction 2020. № 24. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100368.
29. Nordrum L., Evans K., Gustafsson M. Comparing student learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2013. № 38. Pp. 919 – 940. Doi: 10.1080/02602938.2012.758229.
30. Nunziati G. Pour construire un dispositif d’évaluation formatrice // Cahiers Pédagogiques. 1990. № 280. Pp. 47 – 62.
31. Reddy Y. M., Andrade H. A review of rubric use in higher education. // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2010. № 35 (4). Pp. 435 – 448. https://doi.org/10.1080/02602930902862859.
32. Royce Sadler D. Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2005. № 30. Pp. 175 – 194. Doi:10.1080/0260293042000264262.
33. Salinitri F. D., Lobkovich A. M., Crabtree B. L., Wilhelm Sh. M. Reliability and Validity of a Checklist to Evaluate Student Performance in a Problem-Based Learning Group // American Journal of Pharmaceutical Education. 2019. Vol. 83 (8). https://doi.org/10.5688/ajpe6963.
34. Sedlmeier P. The role of scales in student ratings // Learning and Instruction. 2006. Vol. 16. Pp. 401 – 415.
35. Torrance H. Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning // Assessment in Education. 2007. № 14. Pp. 281 – 294. Doi: 10.1080/09695940701591867.
36. Upshur J. A., Turner C. E. Constructing rating scales for second language tests // ELT Journal. 1995. Vol. 49 (1). Pp. 3 – 12. https://doi.org/10.1093/elt/49.1.3.

M. A. Bodony

CRITERIA FOR EDUCATIONAL ASSESSMENT: DEFINITION AND TYPES

The effectiveness of the educational assessment is directly dependent based on the assessment, which in the mainstream of the criterion-oriented approach is represented by the criteria for the quality of the learning outcomes. The conducted research shows the variability of the definition of the concept of criterion in the theory and practice of teaching, the lack of unity in identifying generic characteristics. The analysis of theoretical sources on the research problem in the databases of domestic and foreign full-text peer-reviewed journals made it possible to identify the key features of the assessment criteria: their correlation with the goals and expected learning outcomes; orientation towards both teacher and student; ensuring the differentiation of the qualitative characteristics of the learning outcomes; opportunities to improve the quality of the assessment. In addition, the use of different classifying features became the basis for identifying binary oppositions of assessment criteria.

***Key words**: educational assessment, assessment criteria, criterion-oriented approach, rubrics, assessment quality.*

УДК 37.012

О. Г. Ерофеева

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье акцентируется внимание на значимых для современного образования проблемах формирования у школьников ценностного отношения к собственному здоровью в процессе физического воспитания. Представлены педагогические технологии, методы и формы обучения, способствующие формированию культуры здоровья и двигательной активности обучающихся.

Ключевые слова: *физическое воспитание, культура здоровья, учитель физической культуры, здоровьесберегающие, информационно-коммуникационные, игровые и фитнес-технологии, метод проектов, спортивные секции.*

Физическое состояние человека во многом зависит от организации здорового образа жизни, отношения к собственному здоровью и факторов, оказывающих положительное или отрицательное влияние на здоровье. Культуру здорового образа жизни целесообразно рассматривать как основу физического состояния и благополучия, базис всестороннего и полноценного развития личности ребенка.

В настоящее время влияние таких факторов, как увеличение учебной нагрузки на школьников, длительное время их пребывания за компьютером, возросшее внимание к видеоиграм и телевидению резко сокращают их двигательную активность и создают предпосылки для развития отклонений в их здоровье и физическом состоянии в целом. Мы не можем не констатировать и того, что отношение школьников к занятиям физкультурой по степени их взросления ухудшается. В начальной школе дети активно участвуют во всех спортивно-оздоровительных мероприятиях, организованных педагогами, как на уроке, так и во внеклассной работе. В среднем звене их интерес к спортивной деятельности ослабевает, они менее активны, а в старших классах интерес вообще исчезает. Не секрет, что на уроках физической культуры как правило активное участие принимают лишь те учащиеся, которые дополнительно занимаются в секциях по различным видам спорта.

Именно поэтому при организации учебно-воспитательного процесса посредством включения школьников в физкультурно-спортивную деятельность принципиально важным становится использование образовательных возможностей современных педагогических технологий и методов обучения, нацеленных на формирование у обучающихся культуры здоровья, выработку у них ценностного отношения к

сохранению и укреплению собственного физического состояния.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту предмет «Физическая культура» является основой физического воспитания учащихся, который мотивирует потребность детей в физкультурно-спортивной деятельности, способствующей формированию физически развитой личности, активно использующей ценности физической культуры для укрепления и сохранения своего здоровья [1].

Современные условия развития нашего общества требуют нового взгляда на проблему формирования физической культуры у школьников, который предусматривает решение таких задач, как:

– определение роли физической культуры в формировании знаний о здоровом образе жизни;

– создание педагогических условий, мотивирующих школьников к активному участию в спортивно-оздоровительной деятельности;

– воспитание норм коллективного взаимодействия и сотрудничества в учебной и соревновательной деятельности;

– формирование самооценки собственных физических возможностей;

– развитие чувства ответственности, организованности, самостоятельности, инициативности и дисциплинированности.

В этой связи на уроках физкультуры и в организации спортивных воспитательных дел во внеурочное время педагоги должны особое внимание уделять здоровьесберегающим технологиям и непременно планировать проведение с учащимися бесед на следующие темы:

– о здоровом образе жизни;

– вредных привычках и формах профилактической работы по их искоренению;

– значимости занятий физической культурой и спортом для физического и интеллектуального совершенствования человека;

– ограничении физических нагрузок, обусловленных различными заболеваниями в условиях проведения адаптивной физической культуры;

– многообразии спортивной деятельности и видов спорта, их особенностях влияния на физическое развитие человека и др.

В современных условиях в совершенствовании способов организации урока физической культуры обязательными становятся дифференцированный и индивидуальный подходы к школьникам, что предполагает деление класса на группы с учетом состояния здоровья, физического развития, психических свойств и качеств обучающихся. Включая каждого ученика в процесс усвоения учебного материала, педагог ориентируется на создание педагогических условий, благоприятных для активизации познавательной деятельности учащихся, развития их мыслительных и физических способностей. В этом отношении уникальными возможностями обладают *игровые технологии*, способные сделать урок по физической культуре необычным, интересным и увлекательным. Использование игровых технологий в учебном процессе позволяет мотивировать школь-

ников к участию в спортивно-оздоровительной деятельности, ориентировать их на групповые и индивидуальные действия, развивать коллективное взаимодействие и отвечать их индивидуальным потребностям и интересам. Школьники быстрее и лучше осознают, запоминают и воспроизводят учебную информацию, основанную на примерах моделируемой в игре деятельности, регулируют свое поведение, учатся принимать ответственные решения в сложных ситуациях.

Информационно-коммуникационные технологии на уроках физкультуры выступают как важный компонент системы продуктивного обучения, позволяющий развивать личность учащегося, повышать его активность, а также желание участвовать и самосовершенствоваться в учебном процессе. Они обеспечивают формирование субъектной позиции учащихся в познавательной деятельности, сопровождающей физическую и двигательную активность, позволяют им накапливать опыт самоорганизации в ходе приобретения знания и применения его на практике, находить необходимые средства и источники информации, а также умение с ней работать: анализировать, прогнозировать, систематизировать и делать выводы. Оказываясь в позиции субъекта познавательной деятельности, школьники получают возможность приобретать опыт самостоятельной постановки индивидуально значимых целей и более продуктивно мотивировать себя на их достижение в ходе выполнения учебных задач с осознанием того, для чего они это делают.

Безусловно, особое значение в организации учебного процесса на уроках физкультуры имеют презентации, используемые педагогами для более подробного и наглядного разъяснения, правил в выполнении различных спортивных упражнений, тактических действий игроков в таких спортивных играх, как волейбол, баскетбол и др. На уроках физической культуры в качестве домашнего задания учащимся полезно давать задания, связанные с подготовкой презентации на одну из выбранных ими самостоятельно тем, раскрывающих их понимание культуры здорового образа жизни или используемые ими и их семьями способы укрепления своего здоровья. Однако на первых порах учителю целесообразно предлагать школьникам варианты таких тем для их самостоятельного выбора. Среди предложенных тем, к примеру, могут быть: «Занятия физкультурой в жизни нашей семьи»; «Роль физкультуры в совершенствовании здоровья», «Вредные привычки – угроза жизни человека», «Утренняя гимнастика: нужна ли она мне?», «Папа, мама, я – спортивная семья» и др.

Выполнение таких заданий встречает больший интерес, когда учащиеся класса объединяются в группы по их желанию, что позволяет включать их в проектную деятельность, где каждому предоставляется возможность проявить свои способности, умения и навыки коллективного взаимодействия. Проектная деятельность в рамках уроков физкультуры оказывается крайне благоприятной для стимулирования заинтересованности в разработке значимых для себя комплексов физических упражнений, а также приобретении привычки их выполнения для собственного физического совершенствования

и воспитания личностных волевых качеств.

Для положительной мотивации школьников к регулярным занятиям физической культурой дома, а также ответственному отношению к урокам физкультуры педагоги часто в своей деятельности используют фитнес-технологии, которые позволяют решать традиционные проблемы новыми способами. Поскольку в основе идеологии фитнеса лежит приоритет здоровья человека, то разрабатываемые сегодня фитнес-технологии преимущественно носят оздоровительную направленность. В этом отношении на уроках физической культуры весьма ценным является использование танцевально-ритмической гимнастики, различных видов аэробики, элементов ритмики, что способствует разнообразию традиционно применяемых средств в подготовительной, основной и заключительной частях урока физической культуры.

Следует отметить и то, что в настоящее время среди школьников наблюдается повышенный интерес к различным видам спортивных единоборств, в частности тхэквондо, получившего развитие в нашей стране сравнительно недавно. Тхэквондо – это активный вид спортивной деятельности в организации физического воспитания школьников, способствующий развитию хорошей физической формы и обеспечивающий совершенствование различных двигательных качеств [4]. В этой связи для удовлетворения потребности обучающихся учителя физической культуре начинают разрабатывать дополнительные образовательные программы для школьников, внедряя в учебный процесс инновационные виды спортивной деятельности, и применяют их не только на занятиях по физкультуре, но и на занятиях в различных спортивных секциях.

Ценный опыт по внедрению инновационных видов спортивной деятельности в учебно-воспитательный процесс накоплен учителями физической культуры Муниципального автономного образовательного учреждения «СОШ № 37» города Владимира (МАОУ «СОШ № 37»). В этом образовательном учреждении для учащихся проводятся занятия по дополнительной образовательной программе «Тхэквондо», которая была разработана педагогами с целью мотивации школьников к спортивно-оздоровительной деятельности и развитию их двигательной активности. К программе допускаются обучающиеся, желающие заниматься данным видом спорта и не имеющие медицинских противопоказаний. В результате было сформировано две группы по 20 человек, с учетом возрастных особенностей обучающихся, уровнем специальной физической и психологической подготовленности. Перед началом обучения школьники были протестированы на физические способности.

Тест состоял из набора следующих физических упражнений: бег 30 м, челночный бег 3×10 м, прыжок в длину с места, шестиминутный бег, наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, подтягивания, сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, поднимание туловища из положения лежа на спине за одну минуту. Данные

упражнения позволили учителю физической культуры определить степень развитости, основных физических способностей учащихся – мышечную силу, быстроту, выносливость, гибкость, ловкость.

По результатам проведенного тестирования было выявлено, что более половины учащихся физически не способны выполнить нормативы по выполнению физических упражнений, а именно из 40 школьников:

– бег на 30 м выполнили 25 человек,

– челночный бег 3×10 м выполнили 10 человек,

– прыжок в длину с места выполнили 25 человек,

– шестиминутный бег выполнили 7 человек,

– наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье выполнили 10 человек,

– подтягивания выполнили 5 человек,

– сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу выполнили 10 человек,

– поднимание туловища из положения лежа на спине за одну минуту выполнили 20 человек.

По итогам тестирования учащиеся были поделены на три группы:

1) спортивно-оздоровительная группа 15 человек,

2) *первая* группа начальной подготовки 15 человек,

3) *вторая* группа начальной подготовки (10 человек).

Средний возраст обучающихся спортивно-оздоровительной группы составил 7 – 9 лет; *в первую группу* начальной подготовки вошли дети 10 – 12 лет*; во вторую группу* начальной подготовки вошли дети 12 – 14 лет.

Основная цель занятий спортивно-оздоровительной группы – привлечение учащихся к систематическим занятиям физической культурой с элементами тхэквондо. Целью занятий групп начальной подготовки была разносторонняя физическая и функциональная подготовка с использованием, главным образом, средств общефизической подготовки, освоение технических элементов и формирование навыков по виду спорта тхэквондо.

Программа «Тхэквондо» предусматривает последовательность изучения материала по общей физической, технической, тактической, специальной физической, психологической, теоретической подготовке в соответствии с возрастом обучающихся. Занятия по программе проходили в течение учебного года. Содержание программы включает в себя следующие разделы:

1. Вводное занятие.

Теория. История и традиции тхэквондо. Изучение спортивных команд на корейском языке. Правила безопасности при занятиях в зале единоборств.

2. Теоретическая подготовка.

Теория. Роль тхэквондо в укреплении здоровья человека. Терминология тхэквондо на корейском языке. Правила соревнований. Соблюдение санитарно-гигиенических требований во время занятий в зале.

3. Способы двигательной деятельности.

Теория. Различные способы двигательной деятельности. Правила выполнения общеразвивающих упражнений и специальных упражнений.

Практика. Разучивание и выполнение комплекса общеразвивающих и специальных упражнений.

4. Подвижные и спортивные игры.

Теория. Ознакомление с правилами спортивных игр по футболу, волейболу, баскетболу, гандболу. Основные навыки и умения игры в футбол, волейбол, баскетбол, гандбол.

Практика. Проведение спортивных игр по футболу, волейболу, баскетболу, гандболу. Подвижные игры и эстафеты для развития быстроты, ловкости, выносливости.

5. Общая физическая подготовка.

Теория. Техника выполнения гимнастических упражнений на растягивание мышц и связок. Правила кроссовой подготовки. Изучение техники спортивной ходьбы, бега на короткие и длинные дистанции. Правила строевых и порядковых упражнений. Изучение техники прыжков в длину, высоту, с места и с разбега. Акробатика.

Практика. Выполнение гимнастических упражнений. Выполнение комплексов на растягивание мышц и связок.

По итогам выполнения разработанной программы было проведено повторное тестирование для выявления уровня физической подготовки учащихся, которое зафиксировало положительную динамику в их физической подготовленности, а также повышенное желание активно и целеустремленно заниматься тхэквондо как видом спорта.

Количество детей, способных выполнить нормативы по выполнению физических упражнений, значительно увеличилось:

– бег на 30 м – на 10 человек,

– челночный бег 3×10 м – на 20 человек,

– прыжок в длину с места – на 10 человек,

– шестиминутный бег – на 13 человек,

– наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье – на 20 человек,

– подтягивания – на 10 человек,

– сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу – на 15 человек,

– поднимание туловища из положения лежа на спине за одну минуту – на 15 человек.

Полученные результаты подтверждают действенность использования дополнительной программы по физической культуре «Тхэквондо», реализуемой в рамках физического воспитания. Практика проведения этой программы в течение 2021 – 2022 учебного года продемонстрировала, что она положительно влияет на снижение общего уровня заболеваемости детей; позволяет развивать у школьников не только физические способности, но и их мышление, а также стремление преодолевать трудности и добиваться поставленной цели; помогает формировать личность подростка и его индивидуальность.

Как видим, использование современных форм, методов и технологий в организации физического воспитания школьников, основанное на учете актуальных социокультурных условий жизни школьников и их индивидуальных запросов, обусловливает повышение интереса обучающихся к занятиям физической культурой, сохранения и укрепления их физического, нравственного и социального здоровья.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/55170507/?ysclid=l5u3gj6nnb393846505 (дата обращения: 06.05.2022).
2. Иванченко В. Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей : учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 2011. 341 с.
3. Макеева Т. В., Тихомирова Л. Ф. Здоровьесберегающая педагогика : учеб. для среднего проф. образования. М. : Юрайт, 2019. 251 с.
4. Плотников А. О. Использование средств тхэквондо на уроках физической культуры школьников 6-х классов // Научный альманах. 2016. № 7 – 1 (21). С. 299 – 304.
5. Формирование ценности здоровья, культуры здорового и безопасного образа жизни в условиях реализации ФГОС ООО в образовательном учреждении : метод. рекомендации / Г. А. Шешерина [и др.]. Тамбов : ТОИПКРО, 2012. 94 с.

References

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya» [E`lektronny`j resurs]. URL: https://base.garant.ru/55170507/?ysclid=l5u3gj6nnb393846505 (data obrashheniya: 06.05.2022).
2. Ivanchenko V. N. Innovacii v obrazovanii: obshhee i dopolnitel`noe obrazovanie detej : ucheb.-metod. posobie. Rostov n/D. : Feniks, 2011. 341 s.
3. Makeeva T. V., Tixomirova L. F. Zdorov`esberegayushhaya pedagogika : ucheb. dlya srednego prof. obrazovaniya. M. : Yurajt, 2019. 251 s.
4. Plotnikov A. O. Ispol`zovanie sredstv txe`kvondo na urokax fizicheskoj kul`tury` shkol`nikov 6-x klassov // Nauchny`j al`manax. 2016. № 7 – 1 (21). S. 299 – 304.
5. Formirovanie cennosti zdorov`ya, kul`tury` zdorovogo i bezopasnogo obraza zhizni v usloviyax realizacii FGOS OOO v obrazovatel`nom uchrezhdenii : metod. rekomendacii / G. A. Shesherina [i dr.]. Tambov : TOIPKRO, 2012. 94 s.

O. G. Erofeeva

MODERN TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF HEALTH CULTUREIN THE PROCESS OF ORGANIZING SCHOOLCHILDREN PHYSICAL EDUCATION

The article focuses on the problems of students' value attitude formation to their own health in the process of physical education, which are significant for modern education. Pedagogical technologies, methods and forms of education that contribute to the formation of a culture of health and motor activity of students are presented.

***Key words**: physical education, health culture, physical education teacher, health-saving, information and communication, gaming and fitness technologies, project activity method, sports sections.*

УДК 378.4

Е. А. Злобина

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ

Цель настоящей статьи – выявление возможностей применения студентоцентрированного подхода при отборе содержания учебной дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в магистратуре неязыковых инженерных направлений для обеспечения повышения мотивации к изучению иностранного языка. Автором выдвигается гипотеза, что использование данного подхода обеспечит качественное обновление учебного материала, удовлетворяющего профессиональным потребностям обучающихся в процессе изучения иностранного языка в вузе, что, в свою очередь, обеспечит повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка. Для подтверждения данной гипотезы был организован эксперимент. Его участниками стали магистранты первого курса политехнического института Вятского государственного университета, поступившие в очную магистратуру в 2016 г. Общее количество магистрантов – 434 человека. В статье показана разница в результатах анкетирования магистрантов до и после экспериментов в КГ и ЭГ по когнитивному критерию.

***Ключевые слова**: магистратура, неязыковые направления, мотивация, иностранные языки, студентоцентрированный подход*.

Современный мир не может существовать без международного сотрудничества. А международное сотрудничество невозможно организовать без умения общаться на иностранном языке, без знания норм и правил делового этикета. Автор исследования поддерживает точку зрения М. Пейса, который считает, что «большинству предприятий сегодня нужны работники, которые могут говорить на разных языках не только в целях коммуникации, но и для понимания различных культурных реалий и потребностей, которые существуют в мире. Владение иностранными языками стало в настоящее время жизненно важным инструментом, который позволяет работникам значительно улучшить свои карьерные перспективы, поскольку многоязычие считается одним из ключевых элементов современного мира. Знание того, как использовать язык в определенных обстоятельствах и целях, дает людям превосходство на рынке, особенно в мире труда» [29]. Мы также полностью согласны, говоря о значимости языко-

вой подготовки современных профессиональных кадров, важно отметить, что высокосформированный уровень иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции помогает в коммуникации с иноязычными партнерами с целью достижения взаимопонимания в процессе установления и развития разносторонних контактов [18, с. 86].

Однако в процессе обучения иностранным языкам магистрантов неязыковых направлений преподаватели сталкиваются с проблемой мотивации к изучению иностранных языков у обучающихся в вузе. Таким образом, поиск решения данной проблемы актуален потому, что чем более заинтересованы обучающиеся, тем при правильно подобранных формах, методах, средствах и содержании учебного материала, более качественно сформирована языковая компетенция магистрантов для профессионального иноязычного взаимодействия.

Для выявления способов и методов повышения мотивации магистрантов к изучению иностранных языков мы обратились к определению сущности данного понятия.

Так, термин «мотивация» в психологическом словаре трактуется как «совокупность факторов, влияющих на поведение. Среди психологических факторов, которые относятся к побудительным силам поведения человека, наиболее важную роль играют потребности, мотивы, цели, интересы и стимулы» [15, с. 220]. С точки зрения Р. С. Фельдмана, мотивация – это «факторы, которые направляют и активируют поведение людей и других организмов» [26].

Таким образом, мотивацию можно считать движущей силой, определяющей поведение людей на сознательном и бессознательном уровне, а также готовность человека к достижению цели на физическом или умственном уровне [13].

Не вызывает сомнения факт важности роли мотивации при изучении иностранного языка, которая напрямую связана с достижением успеха у студентов в данном процессе. Так, Б. Спольски считает, что мотивированные ученики узнают больше и учатся быстрее, чем учащиеся, которые менее мотивированы. В конкретной ситуации учащиеся, которые менее мотивированы, скорее всего, утратят внимание, будут плохо себя вести и нарушать дисциплину. А учащиеся с высоким уровнем мотивации, наоборот, будут активно работать и уделять больше внимания решению определенной задачи или учебной деятельности в целом [31, с. 157].

Мотивация традиционно трактуется преподавателями и исследователями как «один из ключевых факторов, влияющих на степень успешности при изучении иностранного языка. Исследование мотивации в изучении иностранных языков базируется на социальной психологии в связи с тем, что изучение языка другого общества тесно связано с сформировавшимся социальным отношением к языковой культуре другого общества» [28].

В связи с этим У. М. Риверс пишет: «Разумеется, нельзя просто разбить учащихся на пары или группы и приказать им общаться на иностранном языке: необходимо создать мотивы для этого общения. По воле случая, под влиянием какой-то неожиданности или причудливого сочетания характеров в группе желание общаться может вспыхнуть само собой, но по большей

части его приходится разжигать специально, предложив интересное для всех задание, и тогда разговор, сопровождающий это задание, будет автономным, подлинно человеческим общением, а не очередным вариантом псевдокоммуникации» [30, с. 54].

Проанализировав исследования по проблеме изучения мотивации студентов к изучению иностранных языков, мы обобщили и отметили направления, по которым ведутся дальнейшие разработки:

– исследование мотивов к изучению иностранных языков [3; 6; 13; 14; 24; 25];

– раскрытие понятия «профессиональная мотивация» [6; 12; 19];

– выявление новых методов и способов повышения мотивации к изучению иностранных языков [1; 8; 10; 17; 20; 21; 22];

– изучение потенциала использования внеучебной деятельности для стимулирования развития и повышения мотивации к процессу изучения иностранных языков [2; 5];

– участие в международных проектах для развития и поддержания мотивации к изучению иностранных языков [4];

– теоретические предпосылки формирования концепта мотивации непосредственно к общению на иностранном языке [23].

Данный анализ подтверждает актуальность проводимого преподавателями иностранных языков исследования, цель которого – поиск способов решения проблемы повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков в вузе. При этом мы также отметим, что все выявленные формы, средства и методы, указанные выше в статье, являются для преподавателя таким инструментарием, который достаточно успешно способствует повышению внешней мотивации. Мы считаем, что при обучении магистрантов иностранным языкам воздействие только на внешнюю мотивацию будет недостаточным, поэтому возникает необходимость исследования влияния внутренней мотивации и способов ее повышения. Так, например, А. Вулфолк придерживается мнения, что мотивация – это «внутреннее состояние, которое вызывает, направляет и поддерживает поведение» [33]. В работах [7; 11] ученые также уделяют внимание исследованию не только внешней мотивации студентов при обучении иностранным языкам, но и внутренней. В нашем исследовании мы обратились не к отдельным средствам и методам обучения, способствующим повышению внешней и внутренней мотивации, а к принципам научного студентоцентрированного подхода [27; 34].

Студентоцентрированное образование – основополагающий принцип болонских реформ в высшем образовании, предполагающий смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания (как основной роли профессорско-преподавательского состава в «трансляции» знаний) на учение как активную образовательную деятельность студента; от монологического изложения учебного материала – к педагогике творческого сотрудничества и диалогу преподавателя и обучающегося [9, с. 97].

Как утверждают Л. М. Космачева и Е. А. Коровушкина со ссылкой на результаты встречи министров в сфере образования в Леувене/Лювен-ла-Неве

стран-участниц Болонского процесса [32], в новом подходе делается упор на результаты обучения, которые становятся главным итогом образовательного процесса для студента с точки зрения знания, понимания и способностей, а не на средства и методы обучения, которые используют преподаватели для достижения этих результатов [9, с. 97].

Студентоцентрированное обучение – это формирование программ и технологий обучения не так, как может и хочет преподаватель и кафедра, а так, как этого требуют будущая профессия и возможности студента [16]. В данном случае речь идет о взаимодействии преподавателя и обучающихся и их совместной работе, направленной на достижение определенного результата. Ввиду того что изучаемый учебный материал приобретает личностно-ориентированный характер, то это способствует повышению мотивации обучающихся к изучению дисциплины.

После теоретического анализа имеющихся исследований по проблеме мы выдвинули гипотезу о том, что применение идей студентоцентрированного подхода при отборе содержания учебного материала в процессе совместной работы с обучающимися способствует повышению мотивации к иностранному языку среди магистрантов неязыковых направлений. Для подтверждения выдвинутой гипотезы был организован эксперимент. В педагогических исследованиях имеется большой опыт по разработке критериев, на основе которых базируются экспериментальные исследования. В данной работе мы исследуем изменения по когнитивному критерию (наличие знаний в исследуемой сфере). Для отслеживания тенденции в данном критерии было определено количество вопросов. Таким образом, каждый участник анкетирования должен был ответить на два вопроса до проведения эксперимента и на три вопроса после эксперимента по когнитивному критерию. Автор исследования полагает, что ответы на вопросы дают информацию, где необходимо провести корректировку при отборе содержания учебного материала, разработать рекомендации по его улучшению. В опросе приняли участие 434 респондента, из них были сформированы следующие группы: контрольная группа состояла из магистрантов первого курса, которые начали обучение в очной магистратуре по инженерным направлениям в 2016 году; экспериментальные группы состояли из магистрантов первого курса, которые начали обучение в очной магистратуре по инженерным направлениям в 2017, 2018 и 2019 годах. Каждая группа должна была ответить на две анкеты: до начала и после эксперимента. Автором исследования была разработана анкета, которая включала в себя следующие вопросы для выявления данных по когнитивному критерию до проведения эксперимента:

1. Как Вы определите цель предмета «Иностранный язык в профессиональной деятельности»?

2. Какие темы Вы хотели бы изучать в дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности»?

В анкету после проведения эксперимента автор включил еще один вопрос, который важен для отслеживания изменений по когнитивному критерию, в частности вопрос № 3:

1. Как Вы определите цель предмета «Иностранный язык в профессиональной деятельности»?

2. Какие темы Вы хотели бы изучать в дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности»?

3. Получили ли Вы новые знания при изучении предмета «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в магистратуре?

После получения ответов на вопросы анкетирования контрольной и экспериментальных групп автор провел сравнительный анализ полученных данных до и после эксперимента. По результатам проведённого сравнительного и качественного анализа ответов по когнитивному критерию автор получил следующие данные:

1. Как Вы определите цель предмета «Иностранный язык в профессиональной деятельности»? – перед экспериментом в контрольной и экспериментальной группах все магистранты описали цель этого предмета как расширение словарного запаса словами и словосочетаниями из сферы профессиональной терминологии; после эксперимента – 45 % магистрантов КГ-2016 ответили, что добавили бы в цель дисциплины обучение основам делового международного этикета, так как в процессе работы осознали, что данные знания в области иностранных языков им нужны для работы; магистранты экспериментальных групп (ЭГ-2017: 60 %; ЭГ-2018: 45 % и ЭГ-2019: 35 %) указали, что целью дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в магистратуре является обучение не только терминам и деловому иностранному языку в целом, а в частности необходимо включать также темы, связанные с развитием коммуникативных навыков при работе с иностранными деловыми партнерами, т. е. все то, что способствует становлению профессиональной личности специалиста со степенью магистра, готового к ведению совместных и международных проектов.

2. Какие темы Вы хотели бы изучать в дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности»? – перед экспериментом в контрольной и экспериментальной группах магистранты указали, что хотели бы расширить словарный запас словами и словосочетаниями из сферы, связанной с профессиональной терминологией (КГ-2016: 70 %, ЭГ-2017: 30 %; ЭГ-2018: 35 %, ЭГ-2019: 30 %); улучшить знания по грамматике иностранного языка (КГ-2016: 70 %, ЭГ-2017: 35 %; ЭГ-2018: 20 %, ЭГ-2019: 15 %); расширить кругозор посредством изучения любых тем как профессиональных, так и бытовых (КГ-2016: 35 %, ЭГ-2017: 45 %; ЭГ-2018: 25 %, ЭГ-2019: 25 %).

После эксперимента магистранты контрольной группы написали о своем желании получить знания по деловому иностранному языку (45 %), управлению проектами (10 %), теории управления персоналом (15 %), изучить основы командной работы (15 %), развить навыки устного доклада (15 %). Анализ ответов магистрантов из контрольной группы показывает, что они более детально описывают те знания, которые им нужны в профессиональной деятельности, так как уже в течение определенного времени они работали по профессии, поэтому имеют четкое представление, из каких сфер им не хватает знаний и при изучении каких дисциплин в магистратуре они могли бы эти знания получить, в частности по

дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности».

После эксперимента 30 % магистрантов ЭГ-2017, 35 % магистрантов ЭГ-2018 и 30 % магистрантов ЭГ-2019 подчеркнули важность изучения терминологической лексики в процессе обучения в магистратуре – количественных изменений в ответах до и после эксперимента не наблюдается, потому что есть острая необходимость знания и владения терминологической лексикой из профессиональной сферы на иностранном языке, так как такие знания позволяют правильно составлять и оформлять документы по работе, знакомиться с техническим описанием зарубежного оборудования и понимать процесс его эксплуатации без помощи переводчика, для которого понимание особенностей инженерного производства может вызвать затруднения. Особого внимания заслуживает тот факт, что уменьшился процент ответов магистрантов, желающих улучшить знания по грамматике иностранного языка за счет аудиторных занятий, объясняется этот факт систематически выполняемой самостоятельной работой, направленной на совершенствование грамматических навыков (ЭГ-2017: 20 %; ЭГ-2018: 10 %, ЭГ-2019: 5 %).

Автор выявил тенденцию, которая прослеживается на протяжении четырехлетнего эксперимента: с каждым годом увеличивается количество ответов при определении тем для изучения в дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Это означает, что поступающие в магистратуру уже мотивированы на изучение определенных тем, что безусловно влияет на уровень усвоения новых знаний и способствует повышению уровня владения иностранным языком. Также наблюдается тенденция к уменьшению потребности магистрантов в систематическом изучении и/или повторении грамматического материала, который может быть изучен и/или повторен за счет часов, выделяемых на самостоятельную работу студентов, что при современных компьютерных и информационных технологиях дает магистрантам возможность самостоятельно определить уровень владения иностранным языком, подобрать соответствующий уровню учебный материал, выполнять онлайн-тесты и т. д.

3. Получили ли Вы новые знания при изучении предмета «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в магистратуре? – после проведенного эксперимента мы отметили, что 70 % магистрантов КГ-2016 ответили, что абсолютно новых знаний они не получили, конечно, они расширили словарный запас терминами из профессиональной сферы благодаря работе с текстами по направлению обучения в магистратуре, но при этом магистранты подчеркнули, что ощутили нехватку таких знаний, наличие которых помогло бы им при выполнении профессиональных задач на своих рабочих местах, например, умение вести деловую переписку и организовывать телефонные разговоры с зарубежными партнерами, изучение культурных особенностей иностранцев для предвосхищения межкультурного недопонимания при совместной командной работе, принципы которой также необходимо знать магистрантам для успешной и эффективной работы в коллективе. В ЭГ-2017, ЭГ-2018 и ЭГ-2019 утвердительные ответы на третий вопрос анкеты дали 65 %, 70 % и

85 % магистрантов соответственно. Автор полагает, что с каждым годом процент утвердительных ответов после эксперимента увеличивался: во-первых, подобные анкеты проводятся автором исследования ежегодно, что позволяет включать в содержание дисциплины дополнительный, новый и актуальный учебный материал, во-вторых, подтверждается эффективность применения идей студентоцентрированного подхода, при котором учебный материал по предмету сформирован во время сотрудничества между преподавателями и студентами, и это положительно влияет на их желание изучать предмет, и в данном случае можно с уверенностью, подтвержденной экспериментальными данными, заявлять об успешной реализации идей студентоцентрированного подхода при отборе содержания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности».

Эти данные в когнитивном критерии необходимы и важны, потому что если ожидания учащихся до и после эксперимента не соответствуют реальному учебному материалу, то, очевидно, это приведет к снижению мотивации к изучению иностранных языков в магистратуре и качеству сформированной компетенции.

В соответствии с анализом ответов при анкетировании перед экспериментом автор выбрал студентоцентрированный подход в качестве основного и изменил содержание предмета «Иностранный язык в профессиональной деятельности» со ссылкой на образовательные стандарты и компетенции, которые должны быть сформированы в процессе обучения в магистратуре неязыковых (в частности, инженерных) направлений.

В заключение необходимо отметить, что выдвинутая гипотеза о положительном эффекте от применения научного ориентированного на студентов подхода была экспериментально проверена и подтверждена. Автор применил студентоцентрированный подход, тщательно изучив и скорректировав содержание учебного материала, что положительно повлияло на усиление интереса магистрантов к изучению иностранного языка. Анкетный анализ ответов магистрантов контрольной и экспериментальной групп позволил получить данные о том, какие темы следует включить в процесс изучения предмета «Иностранный язык в профессиональной деятельности». При отборе обновленного содержания дисциплины мы исходили из ответов магистрантов, поскольку те, кто в процессе своей работы имеет дело с иностранным языком, лучше знают, какие знания и навыки они хотят приобрести в процессе обучения в магистратуре, что будет иметь большое значение для них в своей профессиональной сфере; при этом мы также опирались на закладываемые в федеральных государственных образовательных стандартах компетенции. Ключевым моментом в применении студентоцентированного подхода является то, что студенты магистратуры не только получают необходимые профессиональные знания, но и на аудиторных занятиях им показывают, как они могут использовать эти знания на практике: заполнить документы, необходимые для приема на работу (резюме, сопроводительные письма, автобиографии, профессиональные биографии), принимать участие в деловых играх (собеседование, командный проект, телефонные

деловые беседы, деловые переговоры), делать успешные презентации, знать и уметь решать проблемы, возникающие по причине культурного недопонимания при работе с деловыми иностранными партнерами.

Литература

1. Антонова Н. В., Шмелева Ж. Н. Повышение мотивации студентов на уроках иностранного языка в неязыковом вузе // European research. 2015. № 3. С. 223 – 228.
2. Батунова И. В., Березина К. И. Формирование мотивации студентов при изучении иностранного языка в неязыковых вузах // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5 (59). Ч. 2, Май. С. 10 – 12.
3. Богданова И. В. Роль мотивации при изучении иностранного языка в техническом вузе // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 4 (75). С. 229 – 233.
4. Владимирова С. В. Роль международных проектов в развитии мотивации к изучению иностранных языков // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 4. С. 25 – 31.
5. Загоскина И. В. Мотивация в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 11 (нояб.). URL: http://e-koncept.ru/2019/192044.htm (дата обращения: 16.01.2021).
6. Захарова Л. М., Абдрахимова Л. А. Развитие профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6. С. 147 – 150.
7. Игнаткина И. В. Мотивация к изучению иностранных языков у студентов технических вузов // Наука, техника и образование. 2017. № 3 (33). С. 106 – 108.
8. Игнаткина И. В. Роль иностранного языка в профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых вузов // Проблемы педагогики. 2017. № 2 (25). С. 67 – 69.
9. Космачева Л. М., Коровушкина Е. А. Студентоцентрированное образование как условие реализации основных образовательных программ ВПО // Вестник РМАТ. 2011. № 2 (2). С. 101 – 104.
10. Лебеденко О. Н. Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2019. № 2 (17) апр. – июнь. URL http://ejournal.omgau.ru/images/issues/2019/2/00747.pdf (дата обращения: 29.03.2021).
11. Макарова О. Ю., Горбунова Д. В., Зеленкова А. В. Развитие мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». 2018. № 2. С. 48 – 53.
12. Марченко А. Н. Исследование мотивации изучения иностранных языков у студентов // Sciences of Europe. 2017. № 16 (16). С. 69 – 72.

13. Минеева О. А., Колдина М. И. Особенности мотивации студентов нелингвистических специальностей к изучению иностранного языка // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 17 – 20.
14. Морозова О. Н., Ильина И. Е. К вопросу выявления мотивации студентов технических вузов к изучению иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 85 – 87.
15. Немов Р. С. Психологический словарь. М. : ВЛАДОС, 2007. 560 с.
16. Носко И. В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип болонских реформ в высшей школе // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1(4). С. 136 – 138.
17. Одинокая М. А., Погодина Н. Н. Мотивация изучения иностранного языка у студентов технических специальностей (Российская Федерация) // European research. 2017. № 2. С. 80 – 82.
18. Парникова Т. В., Озерская С. Н. Обучение студентов неязыковых вузов профессионально-речевому общению на иностранном языке посредством аутентичных научных текстов профессиональной направленности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2019. № 39 (58). С. 86 – 94.
19. Паршин И. А. Использование мотивации для изучения иностранных языков в техническом вузе // Мир науки. 2018. № 1. Т. 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN118.pdf (дата обращения: 15.03.2021).
20. Пестова Е. В., Лебеденко О. Н., Демидова С. Ю. Мотивация в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2020. № 1 (20) янв. – март. URL: http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2020/1/00813.pdf (дата обращения: 01.04.2021).
21. Романова О. Л. Методы и условия повышения мотивации при обучении иностранным языкам // Вестник МИТУ-МАСИ. 2018. № 4. С. 80 – 83.
22. Сороцкая А. П. Помощь обучающимся в осознании роли иностранного языка (английского) в их будущей профессии // Наука. Искусство. Культура. 2017. № 3 (15). С. 174 – 176.
23. Трегуб Т. В., Илюшин А. С. Формирование концепта мотивации к общению на иностранном языке // Человек и образование. 2019. № 1 (58). С. 35 – 41.
24. Финогенова О. Н., Денисенко Ф. Н. Мотивация к изучению иностранного языка магистрантов инженерных специальностей // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9. № 11. С. 190 – 207.
25. Хоссейни Амир, Хейдари-пур Зохре. Мотивы выбора изучения иностранных языков и роль преподавателей в повышении мотивации учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 29 – 31.
26. Feldman R. S. Understanding Psychology. New Delhi : McGraw-Hill, 2012. 800 p.
27. Gou B. Contemporary teaching strategies in general chemistry. The China Papers. July 2003. Pp. 39 – 41.

28. Marjan Moiinvazairi M. A. Motivational orientation in English language learning: a study of Iranian undergraduate students. URL: http://www.usingenglish.com/articles/motivational-orientation-in-english-language-learning.Html#bEyJ1qZGyruG4tK (дата обращения: 25.01.2021).
29. Pace M. The Teaching of Foreign Languages for Specific Purposes: The Way Forward. In The Educator // A Journal of Educational Matters 1. 2013. Pp. 15 – 22.
30. Rivers W. Teaching foreign language skills 2 nd. Ed. Chicago, London : The Univ. of Chicago press, 1981. Pp. 54 – 55.
31. Spolsky B. Conditions for second language learning. Hong Kong : Oxford University Press, 1990. 272 p.
32. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new Decade // Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28 – 29 Apr. 2009.
33. Woolfolk A. Educational Psychology. New Delhi : Pearson Education, 2012. 672 p.
34. Wright G. B. Student-Centered Learning in Higher Education // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2011. Vol. 23. № 1. Pp. 92 – 97. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ938583 (дата обращения: 15.03.2021).

References

1. Antonova N. V., Shmeleva Zh. N. Povy`shenie motivacii studentov na urokax inostrannogo yazy`ka v neyazy`kovom vuze // European research. 2015. № 3. S. 223 – 228.
2. Batunova I. V., Berezina K. I. Formirovanie motivacii studentov pri izuchenii inostrannogo yazy`ka v neyazy`kovy`x vuzax // Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal. 2017. № 5 (59). Ch. 2, Maj. S. 10 – 12.
3. Bogdanova I. V. Rol` motivacii pri izuchenii inostrannogo yazy`ka v texnicheskom vuze // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta. 2013. № 4 (75). S. 229 – 233.
4. Vladimirova S. V. Rol` mezhdunarodny`x proektov v razvitii motivacii k izucheniyu inostranny`x yazy`kov // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. T. 12. № 4. S. 25 – 31.
5. Zagoskina I. V. Motivaciya v obuchenii inostranny`m yazy`kam v neyazy`kovom vuze // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». 2019. № 11 (noyab.). URL: http://e-koncept.ru/2019/192044.htm (data obrashheniya: 16.01.2021).
6. Zaxarova L. M., Abdraximova L. A. Razvitie professional`noj motivacii magistrantov k izucheniyu inostrannogo yazy`ka // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 6. S. 147 – 150.
7. Ignatkina I. V. Motivaciya k izucheniyu inostranny`x yazy`kov u studentov texnicheskix vuzov // Nauka, texnika i obrazovanie. 2017. № 3 (33). S. 106 – 108.

8. Ignatkina I. V. Rol` inostrannogo yazy`ka v professional`no-orientirovannom obuchenii studentov neyazy`kovy`x vuzov // Problemy` pedagogiki. 2017. № 2 (25). S. 67 – 69.
9. Kosmacheva L. M., Korovushkina E. A. Studentocentrirovannoe obrazovanie kak uslovie realizacii osnovny`x obrazovatel`ny`x programm VPO // Vestnik RMAT. 2011. № 2 (2). S. 101 – 104.
10. Lebedenko O. N. Sposoby` povy`sheniya motivacii studentov k izucheniyu inostrannogo yazy`ka v neyazy`kovom vuze // E`lektronny`j nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU. 2019. № 2 (17) apr. – iyun`. URL http://ejournal.omgau.ru/images/issues/2019/2/00747.pdf (data obrashheniya: 29.03.2021).
11. Makarova O. Yu., Gorbunova D. V., Zelenkova A. V. Razvitie motivacii studentov neyazy`kovy`x special`nostej k izucheniyu inostrannogo yazy`ka // Nauchno-prakticheskij zhurnal «Gumanizaciya obrazovaniya». 2018. № 2. S. 48 – 53.
12. Marchenko A. N. Issledovanie motivacii izucheniya inostranny`x yazy`kov u studentov // Sciences of Europe. 2017. № 16 (16). S. 69 – 72.
13. Mineeva O. A., Koldina M. I. Osobennosti motivacii studentov nelingvisticheskix special`nostej k izucheniyu inostrannogo yazy`ka // Karel`skij nauchny`j zhurnal. 2018. T. 7. № 3 (24). S. 17 – 20.
14. Morozova O. N., Il`ina I. E. K voprosu vy`yavleniya motivacii studentov texnicheskix vuzov k izucheniyu inostrannogo yazy`ka // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2018. № 6 (73). S. 85 – 87.
15. Nemov R. S. Psixologicheskij slovar`. M. : VLADOS, 2007. 560 s.
16. Nosko I. V. Studentocentrirovannoe obrazovanie kak osnovopolagayushhij princip bolonskix reform v vy`sshej shkole // Vektor nauki TGU. 2011. № 1(4). S. 136 – 138.
17. Odinokaya M. A., Pogodina N. N. Motivaciya izucheniya inostrannogo yazy`ka u studentov texnicheskix special`nostej (Rossijskaya Federaciya) // European research. 2017. № 2. S. 80 – 82.
18. Parnikova T. V., Ozerskaya S. N. Obuchenie studentov neyazy`kovy`x vuzov professional`no-rechevomu obshheniyu na inostrannom yazy`ke posredstvom autentichny`x nauchny`x tekstov professional`noj napravlennosti // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2019. № 39 (58). S. 86 – 94.
19. Parshin I. A. Ispol`zovanie motivacii dlya izucheniya inostranny`x yazy`kov v texnicheskom vuze // Mir nauki. 2018. № 1. T. 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN118.pdf (data obrashheniya: 15.03.2021).
20. Pestova E. V., Lebedenko O. N., Demidova S. Yu. Motivaciya v processe obucheniya inostrannomu yazy`ku v neyazy`kovom vuze // E`lektronny`j nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU. 2020. № 1 (20) yanv. – mart. URL: http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2020/1/00813.pdf (data obrashheniya: 01.04.2021).
21. Romanova O. L. Metody` i usloviya povy`sheniya motivacii pri obuchenii inostranny`m yazy`kam // Vestnik MITU-MASI. 2018. № 4. S. 80 – 83.

22. Soroczkaya A. P. Pomoshh` obuchayushhimsya v osoznanii roli inostrannogo yazy`ka (anglijskogo) v ix budushhej professii // Nauka. Iskusstvo. Kul`tura. 2017. № 3 (15). S. 174 – 176.
23. Tregub T. V., Ilyushin A. S. Formirovanie koncepta motivacii k obshheniyu na inostrannom yazy`ke // Chelovek i obrazovanie. 2019. № 1 (58). C. 35 – 41.
24. Finogenova O. N., Denisenko F. N. Motivaciya k izucheniyu inostrannogo yazy`ka magistrantov inzhenerny`x special`nostej // Sovremenny`e issledovaniya social`ny`x problem. 2018. T. 9. № 11. S. 190 – 207.
25. Xossejni Amir, Xejdari-pur Zoxre. Motivy` vy`bora izucheniya inostranny`x yazy`kov i rol` prepodavatelej v povy`shenii motivacii uchashhixsya // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2019. № 6 (79). S. 29 – 31.
26. Feldman R. S. Understanding Psychology. New Delhi : McGraw-Hill, 2012. 800 p.
27. Gou B. Contemporary teaching strategies in general chemistry. The China Papers. July 2003. Rp. 39 – 41.
28. Marjan Moiinvazairi M. A. Motivational orientation in English language learning: a study of Iranian undergraduate students. URL: http://www.usingenglish. com/articles/motivational-orientation-in-english-language-learning.Html#bEyJ1qZGyruG4tK (data obrashheniya: 25.01.2021).
29. Pace M. The Teaching of Foreign Languages for Specific Purposes: The Way Forward. In The Educator. A Journal of Educational Matters 1. 2013. Rr. 15 – 22 .
30. Rivers W. Teaching foreign language skills 2 nd. Ed. Chicago, London : The Univ. of Chicago press, 1981. Rp. 54 – 55.
31. Spolsky B. Conditions for second language learning. Hong Kong : Oxford University Press, 1990. 272 p.
32. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new Decade // Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28 – 29 Apr. 2009.
33. Woolfolk A. Educational Psychology. New Delhi: Pearson Education, 2012. 672 p.
34. Wright G. B. Student-Centered Learning in Higher Education // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2011. Vol. 23. № 1. Pp. 92 – 97. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ938583 (data obrashheniya: 15.03.2021).

E. A. Zlobina

STUDENT-CENTERED APPROACH AT TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO MASTER'S STUDENTS

The aim of this article is to identify the possibilities of using a student-centered approach in the content selection of the academic subject "Foreign language for specific purposes" in the master's program of non-linguistic engineering training in order to increase motivation for learning foreign languages. The author hypothesizes that the use of this approach will provide a qualitative update of educational material that meets the professional needs of students in the process of learning a foreign language at a university, which, in turn, will increase students'

motivation to learn a foreign language. An experiment was organized to confirm this hypothesis. First-year undergraduates of the Polytechnic Institute of Vyatka state university who entered the full-time magistracy in 2016 were selected as participants in the experiment. The total number of undergraduates was 434. The article shows the difference in the results of the questionnaire survey of undergraduates before and after the experiment in the CG and the EG.

***Key words**: master's degree, non-linguistic training, motivation, foreign languages, student-centered approach.*

УДК 372.882

С. А. Мартьянова

КИНОАДАПТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОЙ КЛАССИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В статье рассмотрены теоретические и методические принципы использования экранизаций литературной классики в процессе изучения литературоведческих дисциплин в высшей школе (уровень бакалавриата и магистратуры). Обобщен опыт просмотра и обсуждения кинофильма Р. Брессона «Карманник» на занятиях по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» со студентами, обучающимися по профилю «Русский язык. Литература» (бакалавриат) и «Филологическое образование» (магистратура), Педагогического института Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. Сделаны выводы о преимуществах рассмотрения киноадаптаций в рамках филологических курсов: овладение языком другого искусства, выявление аксиологического потенциала литературы и его отражения в интерпретациях. Показано, что экранизации способствуют достижению образовательных, развивающих, воспитательных целей занятий и формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС.

***Ключевые слова**: Ф. М. Достоевский, Р. Брессон, экранизация, литературная классика, аксиология, язык искусства.*

Введение

В принятой и утвержденной 9 апреля 2016 года Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации была подчеркнута ведущая роль литературы как «культурного символа России», которая формирует в человеке чувство принадлежности к культуре своего народа и всего человечества. Документ освещал цели и задачи языкового и литературного образования. Одной из таких задач стала «модернизация содержания образовательных программ», а также «технологий и методик» преподавания [3].

Создателями Концепции отмечены и негативные тенденции современной

социокультурной ситуации, существенно снижающие мотивацию к самостоятельному чтению и изучению больших и «трудных» для восприятия текстов. Вместе с тем опасные процессы вопринимаются как вызов, ожидающий своего ответа в виде поисков новых аргументов, мотивов, методик и технологий, способных приобщить учащихся к чтению серьезных художественных текстов. Один из предложенных в Концепции путей выхода из проблемной ситуации заключается в перераспределении содержания преподаваемых дисциплин таким образом, чтобы появилась возможность пристальной работы с пониманием художественного текста. Еще один путь связан с возможностью учитывать тот факт, что новым поколениям молодых людей, привыкшим к разного рода «нелинейным» типам подачи информации, необходимо рассказывать о литературе с учетом «нелинейного» языка (инфографика, звук, движущееся изображение).

Искусство кино, экранизации знаменитых литературных произведений тоже способны пробудить и активизировать интерес поколения «визуалов» к книге и ее интерпретации. Точка зрения, согласно которой экранизация, скорее, затрудняет восприятие текста, сегодня считается стереотипной. Согласно проведенному нами небольшому опросу больше половины студентов заинтересовались чтением объемных произведений именно благодаря просмотру киноверсий.

Цель настоящей статьи – обобщение опыта использования кинофильма Р. Брессона «Карманник» на занятиях по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Эти занятия были предназначены для будущих филологов, бакалавров и магистров, изучавших дисциплины «Русская литература XIX в.», «Творчество Ф. М. Достоевского», «Аксиология русской классики», «Сравнительное литературоведение», и проведены нами на протяжении двух последних лет.

Литературный обзор

При подготовке, организации и проведении занятий нами был использован круг источников как теоретических, так и практико-ориентированных: монографии и статьи, посвященные киноадаптациям художественных произведений, интервью режиссеров, конспекты уроков, размещенные в открытом доступе в сети Интернет.

Школьные учителя литературы давно используют интересующий нас вид деятельности и создали множество методических разработок, презентаций. Работа с киноверсиями связана с новыми техническими возможностями, которые предоставляет современное учебное оборудование. Учителя, подводя итог своей работе и наблюдениям, пишут об усилении наглядности в восприятии текста с помощью кино- и даже мультфильмов, говорят об экранизациях как дополнительном стимуле к работе воображения и творческой фантазии, как способе увидеть то, на что при обыкновенном чтении школьник не обращает внимания [6]. Другие педагоги делают акцент на формирование собственного эстетического вкуса в процессе таких занятий, предлагают свои способы диагностики и анектирования школьников [4].

В научной и методической литературе обсуждается также вопрос о способах наиболее эффективного использования кинематографа на уроке литературы: сопоставление приемов воссоздания эпохи, репрезентации персонажей, основного конфликта произведения [2].

О теоретических основаниях возможностей применения киноверсий при изучении произведений литературы писали Ю. Лотман, Ю. Цивьян, Л. П. Гроссман, Л. А. Зайцева, И. Н. Лисаковский и др. При этом нередко отмечалось родство образных языков двух видов искусств.

В работах последнего времени со всей отчетливостью заявили о себе две точки зрения на взаимодействие литературы и кино. Эти работы имеют искусствоведческий характер, не затрагивают методических и практических сторон преподавания литературы в школе и вузе, но все-таки имеют большое значение для дальнейшего осмысления нашей темы. Так, Л. И. Сараскина проанализировала 24 зарубежных кинофильма по роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Само количество экранизаций, появившихся в разных странах, – свидетельство повышенной актуальности романа в условиях XX века. Исследовательница трактует положение кинорежиссера как положение «опытного интерпретатора», задача которого – «переложить» на другой язык образы художественной книги. Выявив основные особенности переложения на другой художественный язык особенностей хронотопа романа и его неоднозначного эпилога, Л. И. Сараскина оценила экранизации по степени их доверия автору, проникновения в психологию героев, даже если фильм осовременивает книгу. История экранизаций романа, появившихся в XX веке, рассмотрена как опыт ответа на вопрос о будущем героя сквозь призму послереволюционных исторических событий [5, с. 223].

В недавно увидевшей свет книге русско-американской исследовательницы Л. Федоровой речь идет о постсоветских экранизациях классики. Поддерживая идею множественности интерпретаций, Л. Федорова рассматривает их как «симптомы» определенных феноменов: свидетельства о социокультурных процессах времени создания, новые открытия в составе привычного и обычного, например, конфликты, которые, возможно, были ранее от нас скрыты, но к которым автор классического произведения тем не менее был чуток [7, с. 17]. При оценке адаптаций Л. Федорова предлагает отказаться от «литературоцентричной» и «бинарной» позиции (текст-экранизация) в пользу «интермедиальной», предполагающей равноправное взаимодействие между текстом, понимаемым как открытая структура, и его современным видением на экране.

Опыт современных исследований во многом предопределил выбор того фильма, который стал материалом обсуждения в рамках занятий по роману «Преступление и наказание». Это фильм французского режиссера Р. Брессона «Карманник», увидевший свет в 1959 году. Режиссер не ставил перед собой цель быть предельно верным исходному тексту, больше того, он сам написал сценарий своего фильма. С од-

ной стороны, он сумел открыть в романе новые смыслы, а с другой – роман помог открыть ему проблемы послевоенной Франции и Европы. Немаловажен и тот факт, что творчество режиссера мало знакомо современным молодым людям, недостаточно осведомленным в истории кинематографа и его лучших достижений.

Результаты и обсуждение

Нам представляется, что обсуждение экранизации Р. Брессона возможно в рамках преподавания не одной, а нескольких дисциплин. Причем включение этого материала будет обладать своими акцентами в зависимости от целей и задач конкретного предмета. Так, при изучении дисциплины «Аксиология русской классики» могут быть использованы идеи Л. Федоровой о литературных произведениях как «депозитариях» ценностей, обладающих подвижностью. Применительно к курсу «Сравнительное литературоведение» естественно рассматривать более широко и подробно вопрос о языках искусства, их возможностях, взаимодействиях и взаимосвязях литературы и кино. Наша задача сейчас – рассказать об опыте обсуждения романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и фильма Р. Брессона «Карманник» в 2021/22 учебном году в контексте знакомства с дисциплиной по выбору «Творчество Ф. М. Достоевского».

Студенты были достаточно подготовленными к новому виду работы, обладали базовыми знаниями. Во-первых, они изучали биографию писателя и его главные романы при прохождении курса «Русская литература XIX века», а во-вторых, разрабатывали самостоятельные проекты в пределах проектно-технологической практики (создание сайтов, путеводителей, игр, видеороликов, буктрейлеров). Перед занятием, посвещенным фильму «Карманник», студенты должны были освоить научные материалы о языках литературы и кино, статьи о творчестве Р. Брессона, причинах его неустанного внимания к творчеству Ф. М. Достоевского. Кроме того, в задачу студентов входило не просто изучение образности двух видов искусства, но и создание небольшого плана экранизации одного эпизода из романа «Преступление и наказание».

Эти базовые и новые знания были проверены и закреплены с помощью опроса в полуигровой диалогической форме: каждый студент должен был сказать не менее 3 – 4 предложений о том, что он считает главным в романе Достоевского. Сходство и различие между языками кино и литературы были представлены в виде инфографики. Среди эпизодов, выбранных студентами для собственной экранизации, особой популярностью пользовались «проба», трактирная сцена с Мармеладовым, чтение Раскольниковым и Соней Евангелия, поминки по Мармеладову, первый сон Раскольникова и греза об оазисе в Египте. Домашняя творческая работа вызвала наибольший интерес студентов, они проявили необычайную изобретательность в выборе ракурсов, крупных планов, вещных деталей и деталей поведения, подбора музыкального фона и звукового оформления. Творческий характер работы способствовал раскрепощению студентов, сделал их открытыми для коммуникации на занятии. Они не чувствовали себя скованными чужим видением, интерпретацией, проектировали собственные версии прочитанного.

В ходе разговора о языках двух искусств студенты познакомились с такими кинематографическими приемами, как крупный и общий план, монтаж, движение камеры, ритм чередования эпизодов, жестово-мимическое поведение персонажей и др. При этом было отмечено, что сам по себе факт обращения кинематографистов к литературе сблизил и обогатил языки двух форм искусства, их познавательные и эстетические возможности.

В сообщениях о Р. Брессоне студенты опирались на такие книги французского кинорежиссера, как «Заметки о кинематографе», «Брессон о Брессоне». Интервью разных лет (1943 – 1983), переведенные на русский язык и вышедшие в России в 2017 году. Студенты пытались истолковать определение стиля режиссера как трансцендентального, нелюбовь режиссера к актерскому кино, к смешиванию театральных и собственно кинематографических приемов, причины тяготения режиссера к двум писателям – Достоевскому и Бернаносу. Внимание участников занятия привлекли слова режиссера: «Копай на месте. Не ищи в окрестностях. Удваивай, утраивай глубину вещей», «Уверься, что исчерпал все то, что распространяется неподвижностью и молчанием» [1].

Предметом обсуждения в ходе наступившей затем дискуссии стали следующие вопросы:

- Этот фильм Р. Брессона легко соотносят с романом Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». В чем смысл замены характера преступления героя (убийства на воровство)?
- В чем заключается теория главного героя фильма?
- Почему эпизоды кражи изображены так подробно? Согласны ли Вы с критиками фильма, считавшими, что создатели невольно обучают воровству?
- Как характеризуют героя его отношения с матерью? Со следователем?
- Разговор с Жанной о суде, вере и его смысл.
- Мотивы и образ скачек в фильме. Деньги в жизни героя.
- Р. Брессон неоднократно подчеркивал, что не любит прямых, «в лоб», разговоров о Боге. Тем не менее он умеет изобразить присутствие Бога в человеческой жизни. Подумайте, как ему удается это сделать.

Отвечая на вопросы, студенты высказывали неординарные суждения, отмечали детали фильма, которые порой ускользают от внимания интерпретаторов (например, значение имен лошадей на скачках – Гром, Беспалый, Медведица, символическое значение слов «последний заезд» перед арестом героя). Вместе с тем будущие филологи справедливо говорили, что при переносе событий в новый хронотоп режиссер сумел сохранить главное в тексте Достоевского: присутствие Бога в обыденной жизни, вопросы о посмертном существовании и смысле жизни, суде, вере, появление новых людей, пытающихся разрушить традиционные представления о преступлении, неоднозначность и открытость финала, «извилистый» путь героя к самому себе через милосердие близких.

Фильм Р. Брессона помог увидеть студентам и неочевидное свойство романа Достоевского: реалистическое произведение приобретает характер современной притчи о блудном сыне и

безграничном милосердии. Притчевая основа создает предпосылки для новых версий и интерпретаций, в том числе в киноискусстве. Работа на практическом занятии имела свое продолжение: наиболее активные и инициативные студенты выступили в роли организаторов и модераторов круглого стола «Ф. М. Достоевский и мировая культура. К 200-летнему юбилею писателя», который был включен в программу ежегодной научно-практической и церковно-общественной конференции «Покровские чтения», прошедшей во Владимире в декабре 2021 года.

Заключение

Таким образом, занятия в высшей школе, посвященные работе с киноверсиями литературной классики, обладают богатым познавательным, развивающим и воспитательным потенциалом. В ходе подбора киноматериала для подобных занятий вопрос о верности оригиналу не имеет первостепенного значения. Студенты включаются в целую систему диалогических отношений (я-автор, я-режиссер, автор-режиссер), высвобождают собственные интерпретационные усилия, помогающие глубже увидеть то, что вне такого сопоставления осталось бы вне поля читательского внимания и интереса, осознать преемственность антропологической проблематики культуры. Свидетельством тому являются отклики студентов о подобной форме изучения литературной классики и выражаемая ими готовность продолжать работу над темой, использовать опыт во время педагогической практики в школе, организовать круглый стол или мини-конференцию на близкую тему.

Этот опыт может быть использован и закреплен в учебных программах, учебниках, учебных пособиях для высшей школы, в построении сотрудничества университета с музеями, библиотеками. кинотеатрами. Он мог бы составить основу для выполнения студенческих проектных работ, таких как подготовка специального словаря терминов или разработка дидактических материалов для учителей и учащихся средней общеобразовательной школы.

Литература

1. Вероятно, Брессон. Заметки о кинематографе [Электронный ресурс]. URL: https://predanie.ru/book/217388-veroyatno-bresson-zametki-o-kinematografe/ (дата обращения: 29.04.2022).
2. Кабенова А. М. Эффективное использование экранизаций на уроке литературы [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnoe-ispolzovanie-ekranizatsiy-na-uroke-literatury/viewer (дата обращения: 22.04.2022).
3. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf (дата обращения: 20.04.2022).
4. Петрова О. В. Кино на уроках литературы [Электронный ресурс]. URL: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/107-literature/1920-2012-11-30-17-25-45.html (дата обращения: 22.04.2022).

5. Сараскина Л. «Преступление и наказание» в зарубежных киноверсиях // Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. 2022. № 2. С. 192 – 226.
6. Степанова Е. В. Использование литературных экранизаций на уроках [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2018/10/04/ispolzovanie-literaturnyh-ekranizatsiy-na-urokah (дата обращения: 22.04.2022).
7. Федорова Л. Адаптация как симптом: русская классика на постсоветском экране. М. : Новое литературное обозрение, 2022. 368 с.

References

1. Veroyatno, Bresson. Zametki o kinematografe [E`lektronny`j resurs]. URL: https://predanie.ru/book/217388-veroyatno-bresson-zametki-o-kinematografe/ (data obrashheniya: 29.04.2022).
2. Kabenova A. M. E`ffektivnoe ispol`zovanie e`kranizacij na uroke literatury` [E`lektronny`j resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnoe-ispolzovanie-ekranizatsiy-na-uroke-literatury/viewer (data obrashheniya: 22.04.2022).
3. Koncepciya prepodavaniya russkogo yazy`ka i literatury` v Rossijskoj Federacii [E`lektronny`j resurs]. URL: http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf (data obrashheniya: 20.04.2022).
4. Petrova O. V. Kino na urokax literatury` [E`lektronny`j resurs]. URL: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/107-literature/1920-2012-11-30-17-25-45.html (data obrashheniya: 22.04.2022).
5. Saraskina L. «Prestuplenie i nakazanie» v zarubezhny`x kinoversiyax // Dostoevskij i mirovaya kul`tura. Filologicheskij zhurnal. 2022. № 2. S. 192 – 226.
6. Stepanova E. V. Ispol`zovanie literaturny`x e`kranizacij na urokax [E`lektronny`j resurs]. URL: https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2018/10/04/ispolzovanie-literaturnyh-ekranizatsiy-na-urokah (data obrashheniya: 22.04.2022).
7. Fedorova L. Adaptaciya kak simptom: russkaya klassika na postsovetskom e`krane. M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2022. 368 s.

S. A. Martyanova

SCREEN VERSIONS OF LITERARY CLASSICS AT THE LESSONS IN PHILOLOGICAL DISCIPLINES IN HIGHER SCHOOL: FROM WORK EXPERIENCE

The article discusses the theoretical and methodological principles of using adaptations of literary classics in the process of studying literary disciplines in higher education (undergraduate and graduate levels). The experience of watching and discussing R. Bresson's film "Pickpocket" in the classroom based on the novel by F. M. Dostoevsky "Crime and Punishment" with students of the programs "Russian language. Literature", "Philological Education" of the Pedagogical Institute of Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs. Conclusions are drawn about the advantages of considering film adaptations in the framework of philological courses: mastering the language of another art, identifying the axiological potential

of literature and its reflection in interpretations. It is shown that film adaptations contribute to the achievement of educational, developmental, educational goals of classes and the formation of universal and general professional competencies provided for by the Federal State Educational Standard.

***Key words**: F. M. Dostoevsky, R. Bresson, film adaptation, literary classics, axiology, language of art.*

УДК 378.4

Н. В. Хрусталева, Г. А. Молева

ПРИМЕНЕНИЕ АДДИТИВНЫХ И ЛАЗЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье представлена модель обучения студентов – будущих учителей технологии с применением аддитивных и лазерных технологий для совершенствования подготовки и развития пространственного мышления с получением новых знаний и навыков.

***Ключевые слова**: учитель технологии, методика обучения, 3D-технологии, аддитивные технологии, лазерные технологии, обучение, вуз.*

Введение. Развитие и динамичное распространение новых технологий во все сферы жизни человека ведут к изменению глобального рынка в области производства, экономической и социальной сферы. Это требует соответствия школьной образовательной программы современному производству, в том числе отражения в предметной области «Технология». При погружении в предмет «Технология» у учащегося формируются компетенции, способствующие решению прикладных задач, связанных с конструированием, проектированием и изготовлением прототипов-изделий.

Согласно федеральному проекту «Кадры для цифровой экономики» совместно с цифровым Университетом-2035 был выделен перечень по 22 направлениям, куда вошли: «Промышленный дизайн и 3D-моделирование», «Основы организации движения робота», «Инновационные технологии», «Цифровые сервисы интерактивной среды», «Машинное обучение» и др. Это ведет к тому, что немаловажным фактором стала потребность работодателя в специалисте, владеющем всеми современными технологиями, применяемыми на производстве, в жизни и образовании.

Для качественного развития всех отраслей экономики в России необходимо наличие грамотных высококвалифицированных кадров, владеющих нестандартным мышлением, способных разрабатывать и внедрять новые технологии. В связи с этим одна из актуальных проблем высшего образования в настоящее время – совершенствование процесса подготовки будущих учителей технологии, обладающих высоким

уровнем практических умений в области профессиональной деятельности.

В связи с развитием технологий (лазерные технологии, нанотехнологии, робототехника, 3D-принтеры, станки с ЧПУ и т. д.) возникла необходимость их применения на уроках технологии в общеобразовательной школе.

Исследованию проблемы применения 3D-печати в образовательном процессе посвящены работы учёных А. М. Лейбова, Л. А. Липницкого, Р. Ф. Салахова, О. А. Филиппова, М. А. Гриц и др [1; 2].

По мнению Л. А. Липницкого, аддитивные технологии в образовательном процессе развивают у учащихся мышление, способствуют возрастающему интересу к обучению и профессии инженера. Учащиеся не только занимаются моделированием объекта в программе, но и получают осязаемый результат своего труда, анализируя правильно ли выполнена работа, требуется ли доработка объекта и т. д. В таком случае появляется возможность сопровождать собственные проекты наглядными материалами [3].

О применении современных технологий также указано в нормативных документах, содержащихся в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения [4]. Изучая требования к подготовке будущих выпускников, ОПОП ВО по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»: “Технология. Экономическое образование”, можно выделить компетенции, отвечающие за формирование необходимых практических знаний и умений в области прикладных информационных технологий: ОПК-2; ОПК-9; ПК-3.

В качестве примера внедрения в образовательный процесс средств аддитивных и лазерных технологий приведем опыт преподавателей кафедры технологического и экономического образования (ТЭО) Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых (ВлГУ). Для учебных целей в педагогический институт ВлГУ был приобретен 3D-принтер с технологией послойной печати посредством расплавления полимерной нити и лазерный станок с ЧПУ, осуществляющий резку различных материалов, таких как фанера, акрил, стекло и т. д.

Актуальность применения аддитивных и лазерных технологий в процессе обучения будущих учителей технологии отражается:

– в педагогической деятельности;

– проектной деятельности;

– научно-исследовательской деятельности (проведение мастер-классов; конкурсов, олимпиад и др.)

Использование аддитивных и лазерных технологий в профессиональной подготовке студентов способствует:

– развитию технологического и пространственного мышления, воображения;

– развитию новых навыков и знакомству с современными, актуальными профессиями в области цифровой экономики.

Методика исследования. На базе кафедры ТЭО были проведены исследования по измерению уровня пространственного мышления среди студентов 1 – 5-х курсов и знаний работы с 3D-технологиями в начале 2021/22 учебного года.

Методика диагностики уровня пространственного мышления у студентов

включала 10 заданий комплексного характера. При разработке заданий и критериев уровней развития пространственного мышления использовались идеи методик И. Я. Каплунович, И. С. Якиманской и А. И. Савенкова [5]. Все задания были построены на основе включения в учебную и практическую деятельность по оперированию графической информацией. Задания сменяли друг друга: от чтения графических изображений к созданию и преобразованию геометрических изображений. Результаты выполнения сводились в таблицу, где по сумме баллов определялся уровень развития пространственного мышления каждого студента в соответствии с представленными критериями.

Нами выделено три уровня развития пространственного мышления:

– 1 – 5 баллов – низкий уровень;

– 5,1 – 8 баллов – средний уровень;

– 8,1 – 10 баллов – высокий уровень.

Раскроем характеристику уровней пространственного мышления:

1) *высокий уровень*

Обучающийся успешно справляется с оперированием образов разного типа. Одинаково легко может оперировать изменением формы, величины, пространственным положением и структурой создаваемых объектов. Опора при работе идет не на изображение фигур, а на воображение;

2) *средний уровень*

Студент может успешно выполнить только задания, связанные с перемещением предмета и отдельных его частей на плоскости и в пространстве. Отображение формы и величины объекта происходит успешно, однако с пространственным воспроизведением соотношений предметов возникают трудности. Обучающийся затрудняется осуществить пространственное преобразование объектов;

3) *низкий уровень*

С трудом выполняются операции мыслительного вращения предмета и его частей. Обучающийся придерживается одной точки ориентации в пространстве при переходе к новой системе ориентации, требующей отсчета от любой другой заданной точки, возникают трудности в представлении перемещения объектов. Особые трудности возникают в тех случаях, где необходимо мысленно оперировать пространственными образами.

Эксперимент проходил в процессе подготовки студентов 1 – 5-го курсов, общее количество студентов, принимавших участие в исследовании, составило 92 человека. Результаты диагностики представлены на рис. 1.

По уровню пространственного мышления удалось выявить средний и низкий уровени пространственного мышления в каждой группе и средний балл по группам – 5,6.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования, и рассматривая требования, предъявленные при реализации федеральных проектов национального проекта «Образование», нами предложена модель подготовки студентов – будущих учителей технологии к применению аддитивных и лазерных технологий в образовательном процессе.

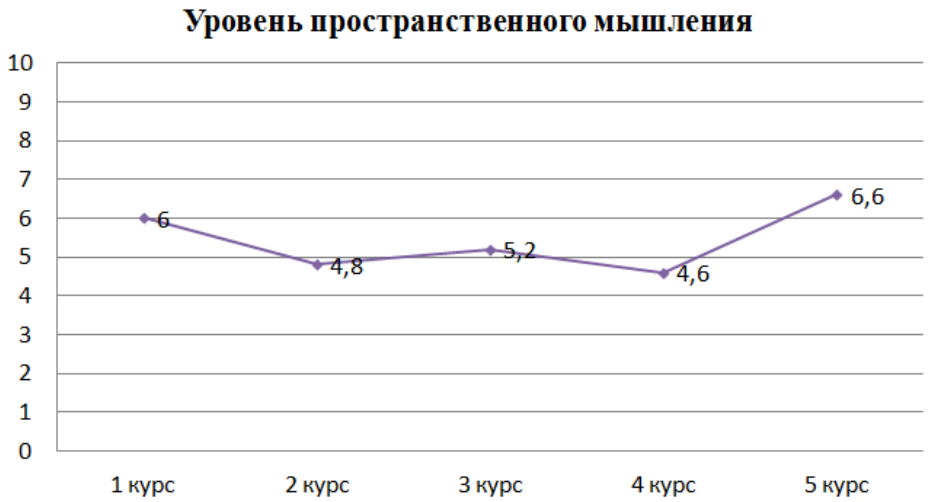

Рис. 1. График уровня пространственного мышления студентов 1 – 5-го курсов

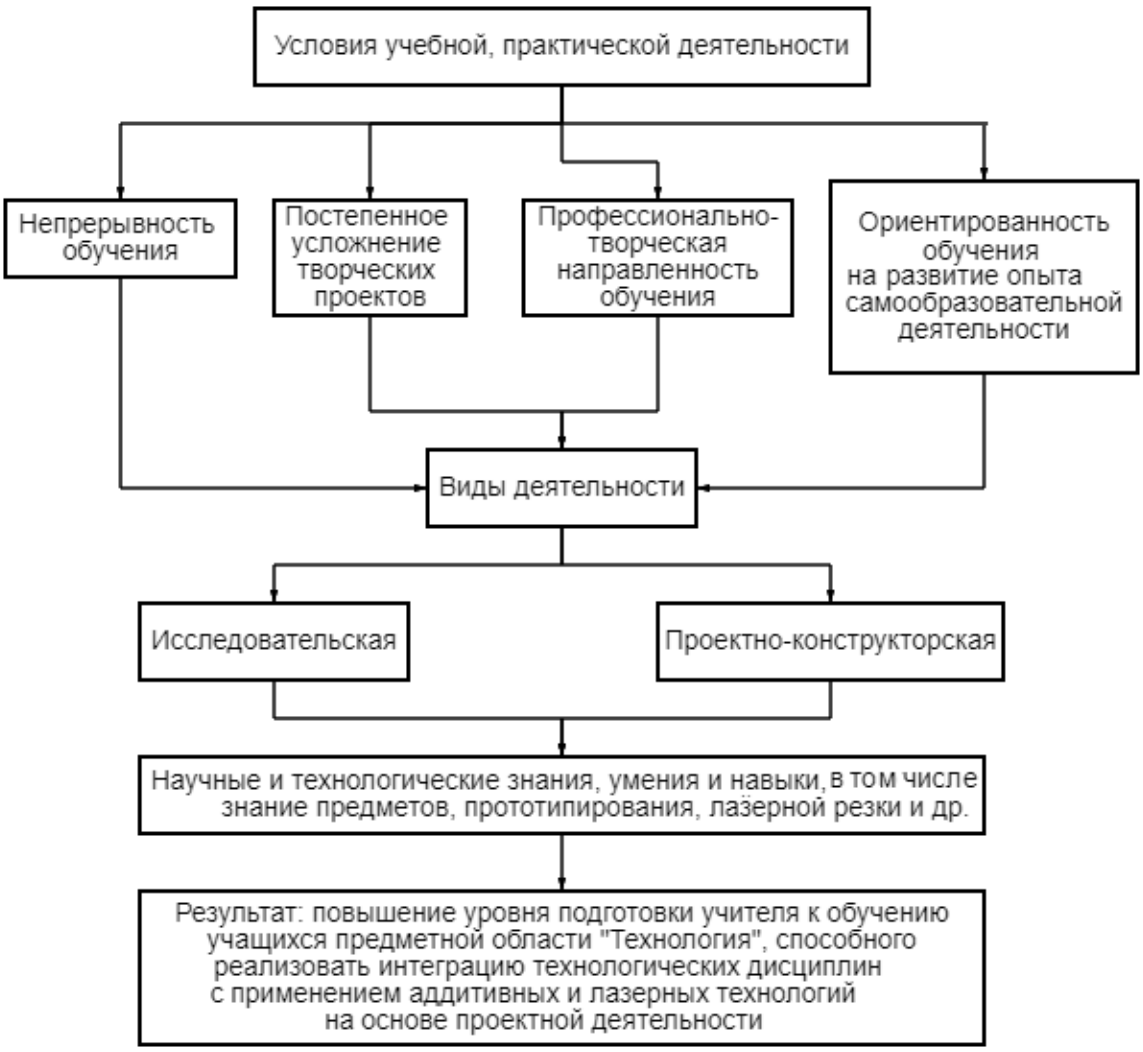

Рис. 2. Модель подготовки будущего учителя технологии
к применению аддитивных и лазерных технологий

В основу модели технологической подготовки студентов – будущих учителей технологии положена идея создания условий для формирования технологической грамотности, критического, креативного и пространственного мышления, формирования технологической культуры и проектно-технологического мышления.

На данном этапе исследования следует отметить стимулы, способствующие мотивации учебного труда студентов:

1) размещение информации о достижениях студентов на сайте кафедры ТЭО;

2) подведение итогов научно-исследовательской, педагогической, технологической деятельности студентов (каждый семестр). Награждение за достижения в вышеупомянутых областях;

3) проведение выездных мероприятий образовательного значения;

4) публикация статей в сборниках кафедры, университета и других изданиях;

5) участие в научно-практических конференциях, олимпиадах, проведение мастер-классов;

6) реализация творческих проектов.

Опираясь на учебный план по программе подготовки будущих учителей технологии, отдельные группы студентов включились в научно-исследовательскую и проектную деятельность по применению 3D- и лазерных технологий.

В соответствии с предложенной моделью подготовки будущих учителей технологии с применением аддитивных и лазерных технологий со студентами 3-го курса нами организована и проведена работа с постепенным усложнением творческих проектов.

В начале семестра поставлена задача разработать 3D-модель физического объекта, необходимого в школьном классе. Студенты создали модели столов, парт, табуретов и шкафов, учитывая потребности кабинета технологии. Отработав основные алгоритмы построения и работы с аддитивными технологиями, студенты получили более сложную тему. В рамках творческого проекта к 9 Мая обучающимися разработаны 3D-модели памятников городов-героев Великой Отечественной войны, которые они самостоятельно распечатали на 3D-принтере. Здесь было важно актуализировать знания по истории, географии, физике и геометрии, а также продемонстрировать технологическую грамотность на данном этапе обучения, при этом получив функционально важный результат – обучающий макет. Студенты строили и печатали детализированные памятники, состоящие из более сложных деталей относительно тех, что они изготавливали в предыдущем проекте.

Усложнение творческого проекта затронуло и работу с лазерным станком с числовым программным управлением (ЧПУ), на котором студенты вырезали открытки по готовым чертежам, окрашивали их и использовали как декорацию. В рамках создания макета им потребовалось самостоятельно начертить географическую карту СССР в программе RDWorks и отработать параметры резки, необходимые под заданный чертеж. Итогом проектной работы со студентами 3-го курса, с комбинированием 3D-печати и лазерной резки, при создании наглядного исторического макета стало присуждение 1-го места во II Межрегиональном конкурсе

проектов воспитательных дел для детей и молодежи, проводимом в рамках Года науки и технологий [7].

Как одно из условий учебной, практической деятельности, непрерывность обучения отражена в работе со студентами 2-го курса. В соответствии с учебным планом обучающиеся в третьем семестре получают базовые знания и умения по 3D-моделированию и лазерной резке, только начиная знакомиться с современными технологиями. В связи с этим работа с группой студентов проводилась с комбинированием обработки материалов и резкой на станке с ЧПУ. В процессе проведения лабораторных работ студенты ознакомились с историей ручной обработки материалов и самостоятельно выполнили практическое задание с использованием современного оборудования. Изучив в предыдущем семестре дисциплины: «Основы материаловедения», «Компьютерная графика», студенты закрепили полученные знания по работе с цифровыми чертежами и деревообработкой. Таким образом, обучающиеся узнали историю создания деревянной игрушки из г. Богородска и продолжили закреплять умения в работе со станком с ЧПУ, вырезав деревянную игрушку самостоятельно. Следует отметить, что применять аддитивные и лазерные технологии возможно по различным темам технико-технологических дисциплин, закладывая основные знания и умения по работе с техникой на младших курсах. Авторская методика проведения занятий с использованием лазерной резки отмечена членами жюри межрегионального конкурса с присуждением третьего места во втором этапе конкурса «Фрагмент урока».

Профессионально-творческая направленность обучения затронула студентов выпускающегося – 5-го курса. На занятиях по дисциплине «Лазерное творчество в проектной деятельности» обучающиеся разработали олимпиаду по черчению с наглядным пособием в виде сборных фигур. Созданные по сложности объекты восьми фигур обеспечили развитие пространственного мышления студентов младших курсов на занятиях по дисциплине «Черчение». В процессе работы над 3D-моделями студенты заинтересовались современными технологиями и включились в научно-исследовательскую деятельность по использованию аддитивных и лазерных технологий. В рамках проведения ежегодного мероприятия «Дни науки ВлГУ» группа студентов успешно выступила с докладом на тему: «Использование аддитивных и лазерных технологий в процессе обучения», заняв призовое первое место.

После проведения проектной работы со студентами 2-го, 3-го и 5-го курсов с применением аддитивных и лазерных технологий результатом было не только совершенствование и закрепление знаний, умений и навыков по технико-технологическим дисциплинам, но развитие пространственного мышления.

К концу учебного года вновь проведена диагностика определения уровня сформированности пространственного мышления у обучающихся кафедры ТЭО. Сравнение уровней пространственного мышления у студентов 1 – 5-го курсов до и после эксперимента показало положительную динамику (рис. 3).

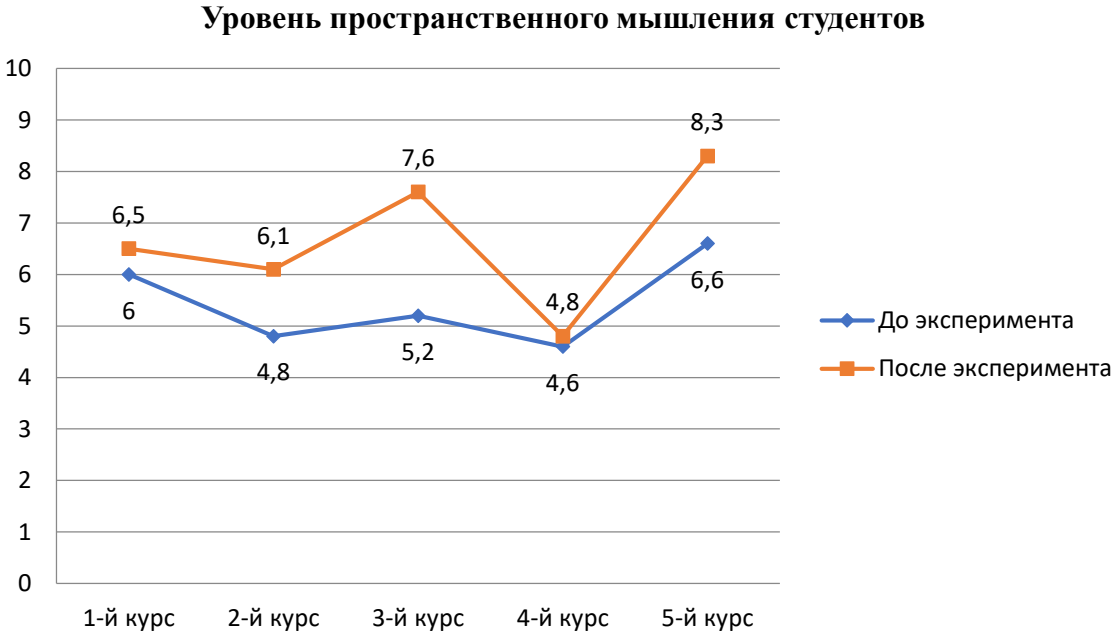

Рис. 3. График уровня пространственного мышления студентов
1 – 5-го курсов до и после эксперимента

Из данных графика следует, что по окончании исследования число обучающихся (2-й, 3-й, 5-й курсы) достигло более высокого уровня пространственного мышления по сравнению с началом эксперимента, показав рост результатов более чем на 2 балла.

Исходя из полученных результатов можно утверждать, что применение в образовательном процессе аддитивных и лазерных технологий способствует развитию пространственного мышления студентов при реализации условий, указанных в представленной выше модели.

Заключение. Резюмируя все вышеописанное, стоит заметить, что учителю технологии сегодня необходимо обладать умениями по применению различных форм, методов, средств и приемов для развития познавательной активности и технологического мышления учащихся. Профессиональная подготовка будущего учителя технологии – это целостная система с множеством взаимозависимых деталей, обладающих интегративными свойствами и закономерностями, и одно из средств – применение аддитивных и лазерных технологий.

Сегодня ведется активная работа для повышения положительной динамики развития технологического образования в целом, несмотря на некоторый процент трудностей, с которыми мы сталкиваемся в процессе подготовки студентов – будущих учителей технологии. При этом мы уверены, что минимизировать пробелы в профессиональной подготовке учителей позволяет использование в образовательном процессе аддитивных и лазерных технологий. Эти технологии способны качественно изменить индивидуальную образовательную траекторию студента, способствуя готовности применения их в профессиональной деятельности.

Литература

1. Фаритов А. Т. 3D-моделирование и прототипирование во внеурочной деятельности учащихся в школе // Педагогика и просвещение. 2019. № 4. С. 155 – 167.
2. Гриц М. А., Дегтярева А. В., Чеботарева Д. А. Возможности 3D-технологий в образовании // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2015. Т. 2. № 11. С. 925 – 927.
3. Липницкий Л. А., Пильгун Т. В. Аддитивные технологии и их перспективы в образовательном процессе // Системный анализ и прикладная информатика. 2018. № 3. С. 76 – 82.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 09.03.2022)
5. Якиманская И. С., Зархин В. Г., Кадаяс Х.-М. Х. Тест пространственного мышления: опыт разработки и применения // Вопросы психологии. 1991. № 1 (янв. – февр.). С. 128 – 135.
6. Лейбов А. М., Каменев Р. В., Осокина О. М. Применение технологий 3D-прототипирования в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 35. С. 93.
7. Итоги II Межрегионального конкурса проектов воспитательных дел для детей и молодежи [Электронный ресурс]. URL: https://www.vlsu.ru/index.php?id=140&tx_ttnews%5Btt_news%5D=7523 (дата обращения: 09 03.2022).

References

1. Faritov A. T. 3D-modelirovanie i prototipirovanie vo vneurochnoj deyatel`nosti uchashhixsya v shkole // Pedagogika i prosveshhenie. 2019. № 4. S. 155 – 167.
2. Gricz M. A., Degtyareva A. V., Chebotareva D. A. Vozmozhnosti 3D-texnologij v obrazovanii // Aktual`ny`e problemy` aviacii i kosmonavtiki. 2015. T. 2. № 11. S. 925 – 927.
3. Lipniczkij L. A., Pil`gun T. V. Additivny`e texnologii i ix perspektivy` v obrazovatel`nom processe // Sistemny`j analiz i prikladnaya informatika. 2018. № 3. S. 76 – 82.
4. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego professional`nogo obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie [E`lektronny`j resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (data obrashheniya: 09.03.2022)
5. Yakimanskaya I. S., Zarxin V. G., Kadayas X.-M. X. Test prostranstvennogo my`shleniya: opy`t razrabotki i primeneniya // Voprosy` psixologii. 1991. № 1 (yanv. – fevr.). S. 128 – 135.

6. Lejbov A. M., Kamenev R. V., Osokina O. M. Primenenie texnologij 3D-prototipirovaniya v obrazovatel`nom processe // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2014. № 35. S. 93.
7. Itogi II Mezhregional`nogo konkursa proektov vospitatel`ny`x del dlya detej i molodezhi [E`lektronny`j resurs]. URL: https://www.vlsu.ru/index.php?id=140&tx_ttnews%5Btt_news%5D=7523 (data obrashheniya: 09 03.2022).

N. V. Khrustaleva, G. A. Moleva

APPLICATION OF ADDITIVE AND LASER TECHNOLOGIES IN TRAINING STUDENTS – FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

The article presents a model of student learning – expected technologies using additive and laser technologies to identify the detection and development of diseases and technical reflections with the acquisition of new knowledge and skills.

***Key words**: technology teacher, teaching methodology, 3d technologies, additive technologies, laser technologies, education, university.*

УДК 378

О. М. Шерехова

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У БАКАЛАВРОВ-ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализирован опыт обучения академическому письму в России и за рубежом, описаны подходы и стратегии, используемые для формирования навыков академического письма и развития академической грамотности обучающихся в целом. Автор статьи описывает практический опыт обучения бакалавров-юристов письменной речи и основам академического письма в процессе иноязычного образования. Поэтапная организация работы по написанию деловых писем и академических текстов, выполнение заданий и упражнений, подготовка докладов и аннотаций к научным статьям способствуют развитию культуры научной речи студентов и их академических навыков. Это позволяет обучающимся вуза принимать активное участие в научно-исследовательской деятельности как в российских, так и международных научных сообществах.

***Ключевые слова**: академическое письмо, подходы к обучению письму, английский для специальных целей, академическая грамотность, иноязычное образование.*

Одной из основных задач Российского государства является укрепление и развитие научного потенциала, а также повышение роли и престижа отечественной науки в международном сообществе. Реализация нацпроекта «Наука», рассчитанного на 2019 – 2024 годы, должна обеспечить вхождение России в пятерку мировых научных лидеров по приоритетным направлениям. Развитие и распространение научных знаний, популяризация научных достижений, создание условий для свободного научного творчества, обеспечение конкурентоспособности и научного лидерства Российской Федерации, а также обеспечение эффективного и взаимовыгодного международного научно-технологического сотрудничества являются приоритетными задачами Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 – 2030 годы). Прорывные открытия, высокие достижения, экономический и социальный прогресс возможны только при осознании востребованности науки. Перед государством стоит серьезная задача – вовлечение талантливой молодежи в реализацию передовых инициатив в сфере науки и технологии. Миссией современных российских вузов становится не только создание научных коллабораций по различным направлениям, проведение научных исследований, достижение весомых результатов, но и популяризация научного знания как в стране, так и за рубежом. Высокая публикационная активность профессорско-преподавательского состава и обучающихся различных ступеней обучения сегодня становится основным показателем эффективности деятельности высших учебных заведений. Однако, к сожалению, приходится констатировать факт, что обучающиеся вузов не владеют базовыми навыками академического письма, не способны представлять результаты своей научной деятельности в письменной форме на иностранном языке, не готовы принимать участие в международных конференциях и семинарах. Данная проблема обусловлена отсутствием специально разработанных курсов по развитию навыков академического письма, нехваткой учебных пособий и низким уровнем мотивации к написанию научных текстов как на родном, так и иностранном языках. Отечественные педагоги-исследователи подчеркивают необходимость формирования основ культуры письменной научной коммуникации в школе, а впоследствии и в вузе, «поощряя творческий подход обучающихся к исследовательской деятельности и формирование авторской точки зрения» [4, с. 42].

Навыки академического письма являются одними из самых сложных для овладения обучающимися, дополнительной сложностью представляется развитие этих навыков на иностранном языке. В связи с этим в последнее время обучению письменной академической речи уделяется повышенное внимание, овладение которой дает возможность обучающемуся не только создавать научные и профессиональные тексты, отражающие результаты своих исследований, но и становиться участником международных научных сообществ, внося свой вклад в развитие не только своей страны, но и мира в целом.

Цель статьи – проанализировать опыт зарубежных и отечественных вузов по развитию навыков академического письма у обучающихся и описать практический опыт обучения бакалавров-юристов письменной речи и основам академического письма в процессе иноязычного образования.

Зарубежный опыт (A. Abdul Aziz, V. Chen, J. Defazio, J. Jones, F. Tennant, S. Hook, T. B. Hoon, N. L. Marulanda, J. M. Martínez, M. Selvaraj) показывает, что обучение академическому письму занимает приоритетное место в комплексе с другими дисциплинами на разных ступенях образования, начиная со школы, а затем в колледжах и университетах, формирующих академические навыки, основанные на когнитивных способностях, а именно: умение постигать знания, анализировать и систематизировать информацию, выдвигать собственные идеи, логически структурировать, доказывать их и представлять слушателям или читателям.

На протяжении многих лет в ведущих университетах и колледжах мира создаются лаборатории письма и центры, в которых педагоги обучают академическому письму. В Соединенных Штатах многие студенты начинают учебу в колледжах и университетах с курсов академического письма, которые призваны помочь студентам развить и расширить свои письменные навыки. Так, например, в центре крупнейшего государственного университета Калифорнии (Irvine) предоставляются услуги по оказанию помощи студентам из различной языковой и культурной среды, которые пытаются справиться с трудностями академического письма, вступая в новые профильные сообщества (disciplinary community) [8, с. 2]. Эта поддержка включает в себя следующие составляющие: объяснение грамматики, помощь при структурировании текста, интерпретация и разъяснение заданий, обратная связь с преподавателем [Там же, с. 10]. Кроме того, в университетах и колледжах англоязычных стран уделяется особое внимание обучению академическому письму на факультетах информатики, медицины, математики и технических наук. Так, обучение в школе информатики Университета Индианы Purdue University Indianapolis (IUPUI) проводится с учетом принятых «Принципов обучения в бакалавриате» (PUL). Первый принцип «Развитие основных коммуникативных и количественных навыков» включает в себя способность «эффективно выражать идеи и факты в различных формах, особенно в письменном, устном и визуальном форматах» [9, с. 34]. Необходимо заметить, что в тех странах, в которых английский язык является иностранным (EFL), обучение академическому письму ведется как на родном, так и английском языках [15]. Преподаватели разрабатывают новые подходы и стратегии к обучению академическому письму, поскольку данный навык является востребованным для освещения результатов научно-исследовательской деятельности в колледжах и университетах. Кроме того, во многих вузах распространена практика тьюторства, организованная, как правило, также на базах центров академического письма. Например, в одном из испанских центров академического письма Purdue's OWL специально подготовленные преподаватели (тьютеры)

оказывают поддержку в процессе формирования навыков академического письма как группам обучающихся, так и индивидуально в оффлайн и онлайн или гибридном режимах, синхронно, асинхронно и даже по телефону. Преимущества тьюторства: развитие метакогнитивных навыков обучающихся, навыков взаимодействия, снижение тревожности, возможность немедленной обратной связи, помощь в случае необходимости, повышение уровня подачи информации и большая автономия обучающихся. К преподаванию письма в таких центрах привлекаются как успешные студенты и аспиранты, так и рядовые преподаватели или профессиональные консультанты и эксперты [10, с. 48]. Обучающиеся в центрах письма отмечают положительные результаты таких занятий, поскольку это способствует развитию навыков академического письма, снижает сложность написания академических работ, дает возможность получать систематизированную, комплексную обратную связь и др. [13, с. 54]. Еще одна распространенная функция большинства письменных центров – предоставление справочных материалов для клиентов, таких как словари, тезаурусы, грамматические справочники, руководства по написанию того или иного вида работы, энциклопедии, разработки по формированию конкретных навыков, модели эссе и др. [10, с. 49]. Что касается поиска новых подходов и стратегий, зарубежные исследователи описывают эффективность и недостатки самых разнообразных подходов, делая выбор в пользу определенного в зависимости от цели обучения уровня подготовки обучающихся, а также степени развития их языковых навыков. Интересным представляется процессно-жанровый подход, который интегрирует в себе сразу три подхода: жанровый (акцент на работу с контекстом в соответствии с целями написания работы), продуктный (изучение лингвистических феноменов, например, грамматических правил) и процессный (развитие навыков использования языка) [16]. Существует даже подход к обучению академическому письму как проект прикладной философии. Этот подход направлен на формирование навыков академического письма аспирантов путем развития навыков логического мышления. При таком подходе преподавателями курса академического письма являются в основном философы, которые учат студентов курса формулировать логически обоснованные аргументы, а не просто представлять грамматически правильные предложения [12, с. 81]. Таким образом, студенты зарубежных вузов имеют возможность развивать навыки академического письма как в процессе довузовской подготовки, так и в процессе обучения в рамках отдельной дисциплины или интегрированных модулей в другие предметы.

О необходимости формирования навыков академического письма на иностранном языке в России заговорили в начале этого столетия, и сам предмет стал появляться не только как блок практического курса иностранного языка, но и как самостоятельная дисциплина. Сегодня академическое письмо рассматривается как важный компонент научной и профессиональной компетентности выпускника вуза (Е. Н. Базанова, С. В. Боголепова, И. М. Зашихина, И. Б. Коротина). Перенимая

опыт зарубежных коллег, в последние годы в российских университетах появляются мультилингвальные центры академического письма, которые нацелены на обучение как студентов, так и преподавателей основам академического письма не только на русском, но и на иностранном языках. Российские педагоги-исследователи широко обсуждают различные подходы к обучению академическому письму (Н. Б. Агеенко, С. Г. Меньшенина, В. В. Доброва, П. Г. Лабзина О. Л. Добрынина, Н. С. Колябина, Э. С. Чуйкова), предлагают новые идеи развития навыков академического письма, сформированность которых представляет собой «особый вид грамотности, определяемый международным образовательным сообществом как грамотность академическая» [5, с. 4]. Академическая грамотность определяет степень готовности к академической деятельности, обучению в университетах, научной и исследовательской деятельности, работе, связанной с изучением профессиональных информационных источников и т. д. [Там же]. В российских университетах ведущее место занимает использование интегративного подхода, который предполагает «интеграцию профессиональных знаний, профессионально-ориентированного языка в научную среду» [2, с. 120]. Данный подход позволяет сформировать готовность обучающихся к интеграции в научное и профессиональное сообщество, к участию в диалоге с возможностью предоставлять результаты научных исследований на иностранном языке. Повышенное внимание вслед за зарубежными учеными уделяется использованию дискурсивного подхода в процессе обучения академическому письму, который подразумевает анализ информации и трансляцию знаний в конкретной коммуникативной ситуации с определенной аудиторией [6]. Еще один распространенный подход, который используется при обучении академическому письму как в зарубежных, так и в российских вузах, – это подход, ориентированный на жанр, согласно которому основное внимание уделяется конкретному типу текста, при этом важное значение имеет соблюдение структурных особенностей того или иного жанра на основе анализа модельных текстов [7, с. 61]. Кроме того, многие исследователи связывают низкую культуру академической речи обучающихся в вузе с отсутствием системности в обучении академическому письму, предлагая реализацию системного подхода [1, с. 109]. Данный подход включает поэтапное формирование навыков академического письма «по всей вертикали образования, начиная со школы» [5, с. 12], продолжая на всех уровнях высшего образования: бакалавриат, магистратура и аспирантура. Только систематическое обучение позволит «вырастить первые поколения академически грамотных исследователей и привести отечественную традицию в соответствие с международными принципами» [Там же].

Непосредственное обучение академическому письму может проводиться с ориентацией на продукт или процесс. Подход, ориентированный на создание продукта, предполагает представление аналогичного текста, который анализируется с точки зрения структуры, содержания и используется в качестве ана-

лога для составления нового [3]. Процессуальный подход ориентирован на создание текста в реальной жизни, в аудиторном режиме. Текст создается в несколько этапов (подготовка – написание – оценка – переработка – создание чистового варианта) [3, с. 90]. Анализ педагогической литературы (С. В. Боголепова, А. В. Кащеева, В. Ф. Климова) позволяет отметить основные отличия этих двух подходов, которые представлены в таблице.

Подходы к обучению академическому письму

Подход, ориентированный на создание продукта	Подход, ориентированный на процесс
Имитация готового текста	Образец текста дан как ресурс для анализа и сравнения
Организация идей важнее самих идей	Поиск и обсуждение идей (мозговой штурм, групповая дискуссия)
Оценивание работы без возможности обратной связи и исправлений	Обратная связь для улучшения качества продукта
Важен конечный продукт	Важен процесс получения продукта
Преимущественно индивидуальная работа	Ориентация на сотрудничество

Необходимо отметить, что данное разграничение носит условный характер, поскольку, как правило, на практике при обучении письму используются элементы обоих подходов, и зачастую их выбор зависит от уровня владения языком конкретной группы обучающихся [11, с. 151]. Также наблюдается тенденция перехода от традиционно «продуктного» подхода к «процессуальному» подходу, при котором преподаватели работают со студентами над их письменными проектами в реальной жизни, т. е. используя обратную связь для постоянного улучшения конечного продукта. Процессуальный подход подразумевает включение заданий, которые способствуют вовлечению обучающихся в процесс написания, такие как генерация идей, составление, структурирование информации, редактирование и других, тогда как продуктный подход больше ориентирован на оценивание инструктором грамматических и языковых структур работы, содержания в целом без возможности обратной связи и исправлений. Процессуальный подход ориентирован на когнитивные стратегии, которые можно применить к письменным заданиям, прежде чем приступить к написанию хорошо разработанного текста.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема обучения академическому письму на родном и иностранном языках остается актуальной, поскольку сформированность данных навыков позволяет обучающимся не только грамотно представлять результаты своих исследований в письменной и устной форме, но и раскрывает для них возможности участия в работе российских и международных профессиональных и научных сообществ. В связи с этим преподаватели вузов продолжают поиски эффективных стратегий с использованием различных подходов и инновационных методов, которые позволяют развивать навыки академического письма у обучающихся

и формировать академическую грамотность в целом.

Обучение иностранному языку студентов гуманитарных направлений подготовки в Петрозаводском государственном университете проводится с учетом их профессиональной направленности. Так, уже на первом курсе направления «Юриспруденция» иноязычное образование включает в себя две дисциплины: «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Для того чтобы соответствовать новым требованиям времени, необходимо постоянно совершенствовать навыки академического письма, не только практикуя выполнение письменных работ, но и читая академические и неакадемические источники, сравнивая и анализируя их, тем самым развивая критическое мышление. Хорошее планирование, структурирование, обоснование, выбор соответствующих доказательств, их интерпретация и анализ – вот основные показатели сформированности навыков академического письма. В связи с этим в рамках предмета «Иностранный язык» студенты обучаются основам академического письма, что позволяет им впоследствии принимать активное участие в работе научно-исследовательских сообществ университета. Необходимо отметить, что самый широко распространенный вид академического письма – академическое эссе – не единственный тип текста, с помощью которого обучающийся может продемонстрировать свою академическую грамотность. Студенты университета могут также участвовать, например, в подготовке научно-исследовательских докладов, разрабатывать плакаты и рекламные объявления в рамках своей специальности, создавать цифровые истории, участвовать в дебатах и дискуссиях, писать научные статьи и многое другое.

Обучение основам академического письма бакалавров юриспруденции происходит поэтапно. В рамках первого модуля обучающиеся знакомятся с правилами составления CV (Curriculum Vitae) и резюме для получения вакансии в международной компании или за рубежом, обучения за границей или для получения гранта. Студентам разъясняют отличия резюме и CV, демонстрируют примеры хороших и плохих CV, ошибки в которых исправляют в процессе анализа. Кроме составления CV обучающиеся учатся писать сопроводительное письмо к нему. Обучение написанию данного вида писем проходит в рамках продуктного подхода, и в качестве домашней работы студенты получают задание подготовить CV для обучения за границей и сопроводительное письмо к нему. Каждый обучающийся предоставляет готовый продукт, который оценивает преподаватель. Критериями оценивания являются: соблюдение логики и структуры подачи сведений, наличие вступительной части (Personal Statement) с описанием основных характеристик автора, указание персональных достижений автора, предоставление дополнительных сведений об авторе, его умениях и навыках, которые могут быть востребованы в процессе учебы/трудовой деятельности, аккуратное и единообразное оформление с использованием одинакового кегля и шрифта, а также отсутствие орфографических и грамматических ошибок.

Следующий блок курса – обучение написанию деловых писем. Формирование данного навыка актуально, поскольку деловая переписка является неотъемлемой частью трудовой деятельности юриста. Студентам предоставляется основная информация о том, как написать письмо-заявление, письмо-рекомендацию, письмо-запрос, письмо-жалобу, письмо-подтверждение и письмо-уведомление, письмо об отставке. Все эти виды писем имеют сходство в структуре, стиле, оформлении. Обучающиеся разбирают примеры различных видов писем и получают задание с конкретной ситуацией, согласно которой им необходимо написать письмо-жалобу, запрос, рекомендацию и т. д. В группе задания распределяются таким образом, что письмо на одинаковую ситуацию получают два человека. После того как студенты подготавливают свои письма, группа сравнивает идентичные виды писем, анализирует их, исправляет ошибки. Сами студенты выступают в роли экспертов и решают, какое из писем составлено правильнее и отвечает условиям ситуации. Таким образом, обучение различным деловым письмам проходит в рамках процессуального подхода, студенты включаются в совместные обсуждения, имеют обратную связь.

Третий блок курса по академическому письму посвящен написанию академического доклада. Данная тема весьма актуальна, поскольку, начиная с первого курса, обучающие подготавливают различные виды профессионально-ориентированных докладов, связанных с профилем обучения, и представляют их в классе в форме презентации с дальнейшим обсуждением. В первом семестре бакалавры-юристы учатся готовить информационный доклад, упрощенная структура которого заранее представляется преподавателем с примерами докладов прошлых лет. Студенты обсуждают потенциально возможные ошибки, которых можно избежать. Так, предлагаемая структура информационного доклада состоит из содержания (contents), введения (introduction), основной части (main body), которая включает в себя подпункты доклада, обобщения (summary), вывода (conclusion) и списка используемой литературы (references). Кроме того, обучающиеся оформляют титульный лист (слайд), на котором указываются фамилия, имя, вуз, страна, адрес электронной почты. В процессе подготовки информационного доклада обучающиеся учатся правилам отбора информации, ее анализа, оформления (выбор шрифта, кегля, межстрочного интервала), структурирования информации, оформления списка литературы, а также самой презентации с корректным подбором визуального ряда. Работа над информационным докладом подготавливает обучающихся к более сложному виду доклада – академическому.

Подготовка академического доклада входит в следующий блок курса академического письма для бакалавров-юристов. Обучающиеся получают информацию об отличии данного вида доклада от информационного. Это первое мини-исследование, защита которого проходит во время промежуточной аттестации в третьем семестре во время межкафедрального экзамена. Работа над исследованием ведется в течение всего семестра и включает в себя

тщательный выбор темы, подбор англоязычных и русскоязычных источников, анализ и сравнение информации, постановку целей и задач исследования, формулировку проблемы, доказательство фактов. Структура академического доклада усложняется и содержит следующие составляющие: введение (Introduction), актуальность (Research Rationale), вопрос исследования (Research Question), методология (Methodology), сбор данных (Data Collection), результаты (Findings), краткий итог (Summary), заключение (Conclusion), список литературы (References). Таким образом, студенты представляют исследование с описанием его актуальности, методов, используемых в работе, анализом источников, представлением результатов, итогов и выводов. Так, в 3-м семестре на промежуточной аттестации бакалавры-юристы представили следующие доклады: «Анализ методов борьбы с коррупцией в России и за рубежом» (Analysis of Fighting Corruption Methods in the Russian Federation and Abroad), «История развития системы уголовной ответственности за взяточничество в России» (The history of the development of criminal liability for bribery in Russia), «Сравнительный анализ систем наказания в уголовном праве в России и США» (Comparative Legal Analysis of the System of Punishment in the Criminal Law of Russia and the United States), «Влияние коронавируса на правовое регулирование» (Coronavirus impact on legislative regulation) и др.

Последний блок модуля по обучению академическому письму бакалавров юриспруденции посвящается написанию аннотаций к научным статьям или докладам к конференции. Анализ исследований показывает основные проблемы, связанные с написанием аннотации (А. Б. Евсеев, Н. С. Карпова, С. А. Шилова, Г. И. Строилов и др.): 1) использование в аннотации текста из введения или самой статьи, 2) оформление аннотации в виде прямого перевода аналога на русском языке, 3) нарушение структуры аннотации, 4) использование малоинформативных фраз, 5) включение определений, терминов и ссылок в аннотацию и др. После получения теоретической информации о функциях и видах аннотаций, их структуре и общих правилах написания обучающиеся выполняют ряд упражнений. Так, они подробно разбирают основные компоненты аннотации, такие как описание актуальности, цели и задачи, используемые методы, результаты и выводы, а затем анализируют предложенные преподавателем примеры аннотаций на соблюдение структуры и наличие всех компонентов. Кроме того, проводится подробный разбор лексических средств, используемых в аннотациях статей профессионально ориентированной направленности. Обучающиеся составляют список наиболее часто встречающихся лексико-грамматических конструкций, клише и выражений. Студенты работают с готовыми аннотациями, делают упражнения на совмещение отрывков текста и ее компонентов, сокращение аннотации путем исключения слов, не несущих смысловой нагрузки, выполняют предпереводческую подготовку аннотации, грамматические упражнения, например замену пассивных конструкций активными и наоборот, и другие. Далее студентам предлагается написать аннотацию к докладу или научной статье. Задание выполняется

дома, а затем каждый учащийся делает презентацию своей аннотации на занятии с представлением и описанием различных ее элементов, после анализа и обсуждения которых одногруппники оценивают работу.

Формирование навыков академического письма, а в результате повышение качества представления результатов научной деятельности бакалавров юриспруденции возможно в результате целенаправленного и систематического обучения основам академического письма с комбинированным использованием разнообразных подходов, различных стратегий и форм обучения. Обучение академическому письму бакалавров-юристов Петрозаводского государственного университета проводится с использованием жанрового, дискурсивного, интегрированного и систематического подходов. Кроме того, непосредственное обучение академическому письму в процессе иноязычного образования происходит как с ориентацией на продукт, так и ориентацией на сам процесс. Обучающиеся вовлекаются в разнообразные виды деятельности, такие как анализ текстов, сравнение различных видов писем, выполнение упражнений, непосредственное написание академических текстов, структурированное оформление результатов научно-исследовательской деятельности и подготовка их презентаций. В процессе изучения основ академического письма обучающиеся постигают принципы и нормы организации информации, особенности нелинейного построения текста, учатся соблюдать структуру научного текста, использовать ключевые слова, правильно оформлять литературу и многое другое. Изучение грамматических, лексических и синтаксических особенностей академических текстов, а также отбор содержания изучаемого материала согласно профессиональной направленности обучающихся позволяет достигнуть наиболее высоких результатов. Это открывает новые возможности непосредственно в процессе обучения и в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, вовлечение обучающихся в работу студенческих научных сообществ, участие в конференциях, научно-практических семинарах, обсуждениях актуальных вопросов юридической науки способствует повышению их мотивации к поиску новой информации, анализу источников литературы, представлению результатов своей научно-исследовательской деятельности в виде академических текстов разных типов. Все это позволяет преподавателю комплексно развивать металингвистические и лингвистические компетенции обучающихся, повышать уровень их академической грамотности в целом, что в дальнейшем открывает им возможности вступления в глобальную научную коммуникацию, что, возможно, приведет в результате к повышению авторитета российской науки в мире.

Литература

1. Абрамова И. Е., Ананьина А. В. Системный подход к обучению академическому письму: практический опыт // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 105 – 116. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-105-116.

2. Практические аспекты формирования академической грамотности в вузе / Н. В. Агеенко [и др.] // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 117 – 127. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-117-127.
3. Боголепова С. В. Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 87 – 94.
4. Комкова А. С., Блинова Е. С. Роль обучения академическому письму на иностранном языке в системе магистратура-аспирантура современного вуза // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. Т. 9. № 2. С. 42 – 44. DOI: 10.24411/2500-1000-2019-11520.
5. Короткина И. Б. Академическая грамотность и методы глобальной научной коммуникации // Научный редактор и издатель. 2017. № 2. С. DOI: 10.24069/2542-0267-2017-1-8-13.
6. Обдалова О. А. Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2018. № 44. С. 279 – 305. DOI: 10.17223/19996195/44/18.
7. Чуйкова Э. С. Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 59 – 67.
8. Chen V. Writing Centers and Students' Experiences with Writing in College // University of California. Irvine Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. 2020. 158 p.
9. Defazio J., Jones J., Tennant F., Hook S. A. Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum – a case study // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 2010. Vol. 10. № 2. Pp. 34 – 47.
10. Hoon T. B. Assessing the Efficacy of Writing Centres: A Review of Selected Evaluation Studies // Pertanika J. Soc. Sci. & Hum. 2009. № 17 (2). Pp. 47 – 54. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/153798306.pdf (дата обращения: 10.10.2021).
11. Klimova B. F. Approaches to the Teaching of Writing Skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 2 (112). 147 – 151. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1149.
12. Lai W. L. A New Approach to Teaching Academic Writing: How philosophers can contribute to educating young scientists // Journal of the Graduate School of Letters. 2010. Vol. 5. № 3. Pp. 81 – 87.
13. Marulanda N. L. & Martínez J. M. Improving English Language Learners' Academic Writing: A Multi-Strategy Approach to a Multi-Dimensional Challenge // Gist Education and Learning Research Journal. 2017. № 14. Pp. 49 – 67.
14. Papashane M., Hlalele D. Academic Literacy: A Critical Cognitive Catalyst towards the Creation of Sustainable Learning Ecologies // Higher Education Mediterranean Journal of Social Sciences. 2014. № 7. DOI: 10.5901/mjss. 2014.v5n10p661.
15. Selvaraj M., Aziz A. A. Systematic Review: Approaches in Teaching Writing Skill in ESL Classrooms // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2019. № 8 (4). Pp. 450 – 473.
16. Xu X., Li X. Teaching Academic Writing through a Process-Genre Approach: A Pedagogical Exploration of an EAP Program in China // The Electronic Journal for English as a Second Language. 2018. Vol. 22. № 2.

References

1. Abramova I. E., Anan`ina A. V. Sistemny`j podxod k obucheniyu akademicheskomu pis`mu: prakticheskij opy`t // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 7. S. 105 – 116. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-105-116.
2. Prakticheskie aspekty` formirovaniya akademicheskoj gramotnosti v vuze / N. V. Ageenko [i dr.] // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 7. S. 117 – 127. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-117-127.
3. Bogolepova S. V. Obuchenie akademicheskomu pis`mu na anglijskom yazy`ke: podxody` i produkty` // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 1 (197). S. 87 – 94.
4. Komkova A. S., Blinova E. S. Rol` obucheniya akademicheskomu pis`mu na inostrannom yazy`ke v sisteme magistratura-aspirantura sovremennogo vuza // Mezhdunarodny`j zhurnal gumanitarny`x i estestvenny`x nauk. 2019. T. 9. № 2. S. 42 – 44. DOI: 10.24411/2500-1000-2019-11520.
5. Korotkina I. B. Akademicheskaya gramotnost` i metody` global`noj nauchnoj kommunikacii // Nauchny`j redaktor i izdatel`. 2017. № 2. S. DOI: 10.24069/2542-0267-2017-1-8-13.
6. Obdalova O. A. Kognitivno-diskursivnaya texnologiya v obuchenii inoyazy`chnoj mezhkul`turnoj kommunikacii // Yazy`k i kul`tura. 2018. № 44. S. 279 – 305. DOI: 10.17223/19996195/44/18.
7. Chujkova E`. S. Akademicheskoe pis`mo: kakoe soderzhanie aktual`no dlya Rossii? // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 12 (207). S. 59 – 67.
8. Chen V. Writing Centers and Students' Experiences with Writing in College // University of California. Irvine Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. 2020. 158 p.
9. Defazio J., Jones J., Tennant F., Hook S. A. Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum – a case study // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 2010. Vol. 10. № 2. Pp. 34 – 47.
10. Hoon T. B. Assessing the Efficacy of Writing Centres: A Review of Selected Evaluation Studies // Pertanika J. Soc. Sci. & Hum. 2009. № 17 (2). Pp. 47 – 54. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/153798306.pdf (data obrashheniya: 10.10.2021).
11. Klimova B. F. Approaches to the Teaching of Writing Skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 2 (112). 147 – 151. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1149.
12. Lai W. L. A New Approach to Teaching Academic Writing: How philosophers can contribute to educating young scientists // Journal of the Graduate School of Letters. 2010. Vol. 5. № 3. Pp. 81 – 87.
13. Marulanda N. L. & Martínez J. M. Improving English Language Learners' Academic Writing: A Multi-Strategy Approach to a Multi-Dimensional Challenge // Gist Education and Learning Research Journal. 2017. № 14. Pp. 49 – 67.

14. Papashane M., Hlalele D. Academic Literacy: A Critical Cognitive Catalyst towards the Creation of Sustainable Learning Ecologies // Higher Education Mediterranean Journal of Social Sciences. 2014. № 7. DOI: 10.5901/mjss. 2014.v5n10p661.
15. Selvaraj M., Aziz A. A. Systematic Review: Approaches in Teaching Writing Skill in ESL Classrooms // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2019. № 8 (4). Pp. 450 – 473.
16. Xu X., Li X. Teaching Academic Writing through a Process-Genre Approach: A Pedagogical Exploration of an EAP Program in China // The Electronic Journal for English as a Second Language. 2018. Vol. 22. № 2.

O. M. Sherekhova

DEVELOPMENT OF ACADEMIC WRITING SKILLS OF LAW STUDENTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article analyzes the experience of teaching academic writing in Russia and abroad, describes the approaches and strategies used to form students' academic writing skills and develop their academic literacy in general. The author of the article describes the practical experience of teaching written language and the basics of academic writing for bachelors of law in the process of foreign language education. The phased organization of work on writing business letters and academic texts, doing tasks and exercises, preparing reports and abstracts for scientific articles contribute to the development of students' culture of scientific speech and their academic skills. This allows students at the university to participate in research activities in both Russian and international scientific communities.

***Key words**: academic writing, approaches to teaching academic writing, English for Special Purposes (ESP), academic literacy, foreign language education.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.3

О. В. Лебедева, Ф. В. Повшедная

БУЛЛИНГ И КИБЕРБУЛЛИНГ В ДЕТСКОЙ И ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Данная статья посвящена сложной и неоднозначной проблеме, которая лишь в последнее десятилетие получила доступ на страницы отечественных научных журналов. И это несмотря на широкий интерес к данной проблематике в зарубежных изданиях 90-х годов прошлого века и наличия всех составляющих данного феномена в отечественной школьной практике: травля, буллинг и сравнительно недавно вошедшее в практический обиход определение кибербуллинга. Невозможность защитить себя, найти приемлемый выход из ситуации постоянных угроз, запугивания, шантажа, вербального и физического насилия приводят взрослеющего человека к психическим травмам и деформациям. И, к сожалению, не всегда удается дождаться помощи от сверстников – свидетелей травли и целенаправленного психолого-педагогического сопровождения со стороны педагогов, психологов, родителей и администрации образовательного учреждения в силу их неготовности и невозможности осуществить этот процесс.

***Ключевые слова**: буллинг, травля, кибербуллинг, просветительская работа, психологическая безопасность образовательной среды, сопровождение.*

Современная система отечественного образования сталкивается с проблемами, которые, с одной стороны, являются новыми, непривычными и «неудобными» для всех участников образовательного процесса (обучающиеся, педагоги, родители, администрация школы), с другой – перекликаются с теми реалиями времени, которые на протяжении десятилетий существовали во взаимодействии детей между собой и с педагогами. В лентах отечественного кинематографа – фильмы Ролана Быкова «Чучело» (1983) и Эльдара Рязанова «Дорогая Елена Сергеевна» (1988) – терминология происходящих событий иная, однако лежащие за ними феномены сопоставимы с современными понятиями «буллинг», «травля» не только в отношениях между сверстниками, но и в диаде педагог – ученики. Не случайно в качестве жанровой отнесенности эти ленты рассматриваются в рубрике «триллер, драма, преступление». Система образования также не оставалась в стороне от подобной проблематики, в частности, еще в 2007 – 2008 годы в рамках программы «Создание

инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере» (РГПУ им. А. И. Герцена) авторским коллективом под руководством И. А. Баевой был разработан ряд программ («Технологии психологического влияния на личность и защита от негативных воздействий», «Безопасное социальное взаимодействие в современном обществе»). При этом основным источником психотравмы как угрозы для участников образовательного процесса является «психологическое насилие в процессе взаимодействия» [2, с. 3].

В терминологический аппарат психологической науки термин «буллинг» ввел в 1993 году D. Olweus: «буллинг (травля) – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы» [13]. В психологических исследованиях за рубежом данный феномен представлен широко и объемно (E. Ahmed, B. J. Byrne, L. Cluver, F. Gardner, J. L. Dawkins, N. H. Falkner, R. Faris, T. W. Farmer, M. Fekkes, D. Finkelhor, R. Garofalo, G. Gini, D. L. Hawkins, D. L. Haynie, J. S. Hong, J. Juvonen, B. Kochenderfer-Ladd, J. H. Kosciw, R. M. Kowalski, D. Lein, Magin, S. Mepham, E. P. Miller, T. R. Nansel, D. Olweus, S. Robers, P. K. Smith, P. R. Smokowski, J. Trach, M. F. Van der Wal, J. Wang и др.). Рассмотрены проявления буллинга, виды, формы, факторы, условия, индивидуально-личностные характеристики участников, гендерные особенности, мотивы, а также способы воздействия и превентивные меры в рамках социального контекста. В частности, выделены мотивы буллинга: потребность во власти, удовлетворение от нанесения вреда другим людям, материальное и психологическое вознаграждение, а также сопряженные риски: низкая школьная успеваемость, прогулы, драки, воровство, вандализм, хранение оружия, употребление алкоголя, табакокурение, наркомания, ранняя половая распущенность (B. J. Byrne, 1994; R. Garofalo eds., 1998; D. L. Haynie eds., 2011; D. Olweus eds., 1993).

В отечественной психологии данная проблематика представлена работами психологов и педагогов (А. И. Аверьянов, Л. Р. Аптикиева, И. А. Баева, И. Бердышев, А. А. Бочавер, Е. А. Быкова, Л. А. Гаязова, О. Л. Глазман, С. А. Залыгаева, С. В. Истомина, С. Н. Ениколопов, И. С. Кон, М. М. Кравцова, Д. А. Кутузова, Т. И. Куликова, Е. Б. Лактионова, Е. А. Макарова, Е. Л. Макарова. О. С. Маркина, Е. А. Махрина, М. А. Новикова, В. Р. Петросянц, А. А. Реан, В. С. Собкин, К. Д. Хломов, В. Н. Чернышова, К. С. Шалагинова и др.) и имеет свои особенности. Как справедливо подчеркивает И. С. Кон, английское слово «bullying» (*bully* – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) как обозначение физического или психологического террора посредством запугивания за последние два десятка лет стало «международным социально-психологическим и педагогическим термином, за которым стоит целая совокупность социальных, психологических и педагогических проблем» [5]. В качестве культурно-специфических факторов буллинга в отечественной школе исследователи (А. А. Бочавер, К. Д. Хломов) называют:

«ценность терпения у ребенка; представление о пользе естественной “утилизации” агрессивности школьников внутри класса; авторитетность насилия как формы взаимодействия; разрыв декларируемых и практикуемых в образовании правил общения» [4, с. 154]. Авторы подчеркивают необходимость переориентации психологического просвещения в направлении изменения восприятия и отношения педагогов к ситуации травли с позиции рассмотрения ее последствий, роли детей и взрослых как свидетелей травли, разработки технологий помощи всем ее участникам.

Л. Р. Аптикиева особо подчеркивает латентный, скрытый, замаскированный для окружающих характер проявления насильственных, агрессивных действий, направленных на того, кто неспособен себя защитить. Страшнее всего, что это «длительный процесс абсолютно сознательного жестокого физического и (или) психического отношения одного ученика или группы детей к другому ребёнку или другим детям» (D. Lein, E. Miller, 2001). Продолжительность физического и психологического дисбаланса власти неизбежно влечет за собой психические деформации, когда «у жертвы формируется скрытое чувство ненависти, агрессии, враждебности, желание отомстить, уничтожить; у самого буллера – стойкое ощущение безнаказанности, вседозволенности, всевластия в отношении действий насилия, унижения» [1, с. 41].

Нельзя не согласиться с И. С. Коном в том, что «как всякое сложное явление, буллинг не имеет ни однозначного объяснения, ни универсальных способов преодоления и предотвращения» [5], однако внимание ученых и практиков сосредоточено на «индивидуальных, личностных свойствах булли и их жертв; социально-психологических процессах буллирования и виктимизации; макро- и микросоциальных закономерностях соответствующих групп и сообществ» [1; 4; 5; 6; 8; 9].

Учитывая, что для нашей отечественной психологии тема буллинга является малоизученной, мы, безусловно, разделяем точку зрения относительно необходимости изучения специфики психологических проявлений участников буллинга (жертв, булли, свидетелей). Однако считаем ошибочной устойчивую позицию перекладывания ответственности за травлю на саму жертву. В конечном счете низкая самооценка жертвы, ее неготовность «биться насмерть», тревожность, чувствительность, мнительность, застенчивость, отсутствие навыков межличностного взаимодействия – все это последствия жизни человека в социуме. Пассивная покорность насилию, глубокое внутреннее убеждение в негативной картине мира могут быть результатом психической деформации личности подростка в социально-неблагополучном окружении и проявлении насилия в собственной семье. К. С. Шалагинова, Т. И. Куликова, С. А. Залыгаева опытно-экспериментальным путем доказали, что такие половозрастные особенности личности, как «враждебность и агрессивность, социометрический статус, уровень и направленность аффективных реакций, специфика поведения в конфликтной ситуации» [9, с. 130] также могут выступать предикторами буллинга.

Безусловно, очевидность и острота проблемы профилактики буллинга в

школьной среде заставляет специалистов сферы образования искать пути снижения уровня агрессии и насилия среди детей и подростков. Для этого необходимо не только способствовать формированию поддерживающих и позитивных отношений в группе школьников, но и научить их доверять родителям, учителям, психологу и в целом изменить отношение к данной проблеме в сознании и детей, и взрослых. По сути, речь идет о сопровождении как методе, который, по мнению И. А. Баевой и Л. Б. Лактионовой, способствует «созданию условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [2, с. 5].

Выработанной универсальной стратегии в преодолении буллинга сегодня нет, однако уже есть результаты в работе по предупреждению насилия и агрессии в среде школьников. В частности, хорошо зарекомендовали себя игры и упражнения для профилактики буллинга в подростковом возрасте (автор К. С. Шалагинова), позволяющие подростку осознать свое эмоции, чувства, выработать навыки реагирования в различных сложных ситуациях (упражнения: «Любовь и злость», «Тест на доверие», «Безмолвный крик», «Карта желаемых чувств», «Избавляемся от гнева и агрессивности») [10]. Серьезной движущей силой в системе профилактики урегулирования конфликтных ситуаций в современной школе является служба школьной медиации (примирения). Внедряя принципы медиации и восстановления в образовательно-воспитательный процесс, служба школьной медиации в ситуации буллинга действует в двух направлениях: а) индивидуальная работа с агрессорами и жертвами; б) работа с сообществом класса. Участие в буллинге, по мнению Е. А. Макаровой, Е. Л. Макаровой. Е. А. Махриной, «выступает в качестве катализатора стрессовой связи между буллингом, виктимизацией и психосоциальными трудностями» [8, с. 75]. Копинг-стратегии профилактики и вмешательства педагогов направлены на защиту детей от агрессоров и формирование у них навыков решения проблем: конфронтация; дистанцирование; самоконтроль; обращение за социальной поддержкой; личная ответственность; избегание; плановый подход; положительная переоценка отношения к сложившейся ситуации.

Еще более серьезную опасность представляет стремительно развивающаяся форма запугивания подростков посредством информационно-коммуникативных технологий: «электронной почты, мгновенных сообщений, вебстраниц, блогов, форумов и чатов, MMS- и SMS-сообщений, онлайн-игр» [11]. Кибербуллинг – «преднамеренные агрессивные действия, систематически осуществляемые группой или отдельным индивидом с использованием электронных форм взаимодействия, и направленные против жертвы, которая не может себя защитить» [14, с. 376].

Вербальный буллинг в СМИ приобретает все более устрашающие и изощренные формы (А. А. Бочавер, К. Д. Хломов, 2014; Е. А. Макарова, Е. Л. Макарова. Е. А. Махрина, 2016). Всемирная паутина Интернета открыла человечеству невиданные ранее возможности во всех сферах жизни (работа, учеба, личная жизнь, покупки, отдых,

развлечения), однако сделала его более уязвимым и незащищенным от киберхулиганов, безнаказанно пользующихся анонимностью виртуального пространства. Огромные перспективы «виртуального общения» наряду с отсутствием «цифровой компетентности» и неотрефлексированными способами взаимодействия с другими людьми на просторах Интернета повышают риски нарушения личной неприкосновенности в детской и подростковой среде: «конфиденциальности; аутентичности информации; неотказуемости» [7]. И это не только использование конфиденциальной информации в незаконных целях, но и «флейминг, гриферство, троллинг, клевета, выдача себя за другого, раскрытие секретов и мошенничество, исключение/остракизм, кибersталкинг и секстинг» [4, с. 177].

Все это актуализирует необходимость разработки программ психолого-педагогического сопровождения детей и подростков по формированию у них умений и навыков пользователей («uzer») информационно-коммуникационных средств; осознанного отношения к различным формам поведения в виртуальной среде, особенно на площадках без модераторов; обучение навыкам технического использования средств коммуникации в интернет-среде, чтобы минимизировать риски кибер-атак и кибер-преследования.

На школьных сайтах можно найти информацию, адресованную всем участникам буллинга: агрессорам, свидетелям и жертвам. Например, статья «Важно останавливать травлю, начиная с себя», в которой рассказывается о необходимости научиться сдерживать собственные негативные эмоциональные проявления, рассказывать о них, делиться ими с другими людьми на уровне Я-сообщений, брать ответственность за свои мысли, эмоции, чувства, поведенческие проявления.

Интерактивный сериал, который можно найти по хештегу #ничегострашного, под руководством психолога можно использовать как упражнение «Испытай на себе», когда подростку в роли Агента из Центра Перемены Участи предлагают спасти Дашу от последнего гибельного шага: «Делая выбор за героев, вы можете остановить травлю – и спасти девочку».

На основе концепции безопасной коммуникативно-образовательной среды (Л. В. Баевой) для профилактики рискогенных последствий и формирования цифровой культуры поведения разработаны руководства для педагогов, учащихся и родителей; учебные модули «Этика и безопасность в цифровой среде» для системы среднего и высшего образования [3].

К проблеме минимизации рисков, в том числе связанных с виртуальной средой, можно отнести развитие у детей и подростков «способности сохранять в неблагоприятных ситуациях стабильный уровень психологического и физического функционирования» [6]. Фактором психологической резилентности («resilience» – упругость, эластичность) выступает жизнестойкость (S. Maddy, A. S. Masten, 2011), отражая следующие жизненные установки: вовлеченность в происходящее; интернальный локус контроля в противоположность ощущению собственной беспомощности; принятие риска как убежденность в пользе знаний, извлекаемых из

личного опыта (позитивного или негативного), для развития личности; самовозвышение как нереальные и преувеличенные позитивные предубеждения в отношении самого себя; репрессивный копинг как склонность избегания негативных воспоминаний, эмоций, мыслей; позитивные эмоции и смех.

Таким образом, несмотря на имеющиеся теоретико-прикладные исследования в рамках данной проблематики, проблема насилия, травли в образовательных учреждениях остается актуальной. Необходимо не только разработать технологии психолого-педагогического сопровождения всех без исключения участников буллинга, но и в целом изменить отношение к данной проблеме в обществе, уйти от позиции замалчивания, игнорирования. В конечном счете именно в школе ребенок проводит большую часть своей жизни, и как социальный институт именно школьная среда может способствовать воспитанию нравственных, волевых качеств личности, развитию умения сопереживать и сострадать, формированию ответственного отношения к другим людям и самому себе.

Литература

1. Аптикиева Л. Р. Буллинг как преморбид асоциальной направленности личности подростка // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 2 (214). С. 39 – 46.
2. Баева И. А., Гаязова Л. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. URL: www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885/ (дата обращения: 02.04.2022).
3. Баева Л. В. Оценка влияния цифровизации образовательного и социального пространства на человека и разработка системы безопасной коммуникативно-образовательной среды [Электронный ресурс]. URL: https://rffi.1sept.ru/project/19-29-14007 (дата обращения: 02.04.2022).
4. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149 – 159.
5. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15 – 18.
6. Лебедева О. В., Никитина А. А., Калинина И. В. Развитие навыков психологической резильентности обучающихся в условиях дистанционного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. С. 289 – 292.
7. Лебедева О. В., Повшедная Ф. В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. № 4 (37). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47160354 (дата обращения: 04.04.2022).

8. Макарова Е. А., Макарова Е. Л. Махрина Е. А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 3. С. 311 – 293.
9. Шалагинова К. С., Куликова Т. И., Залыгаева С. А. Половозрастные особенности школьников как предикторы риска буллинга // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 3. С. 126 – 138.
10. Шалагинова К. С. Игры и упражнения для профилактики буллинга в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Справочник педагога-психолога. Школа. URL: https://e.psihologsh.ru/511815 (дата обращения: 04.04.2022).
11. Kowalski R. M., Limber S. P., Agatston P. W. Cyberbullying: Bullying in the digital age (2nd ed.). Chichester : Wiley-Blackwell, 2011.
12. Lein D. School bulling // Lein D., Miller E. (eds). Child and adolescent psychotherapy. St. Petersburg, 2001. P. 240 – 274.
13. Olweus D. Bullying at school: What we know what we can do. N. Y. : Wiley-Blackwell, 1993.
14. Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M. (eds). Cyber bullying: Its nature and impact in secondary school pupils // Journal of Child and Psychiatry. 2008. No. 49. P. 376 – 385.

References

1. Aptikieva L. R. Bulling kak premorbid asocial`noj napravlennosti lichnosti podrostka // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. № 2 (214). S. 39 – 46.
2. Baeva I. A., Gayazova L. A. Psixologicheskaya bezopasnost` obrazovatel`noj sredy` shkoly` i ee psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie [E`lektronny`j resurs] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2012. № 3. URL: www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885/ (data obrashheniya: 02.04.2022).
3. Baeva L. V. Ocenka vliyaniya cifrovizacii obrazovatel`nogo i social`nogo prostranstva na cheloveka i razrabotka sistemy` bezopasnoj kommunikativno-obrazovatel`noj sredy` [E`lektronny`j resurs]. URL: https://rffi.1sept.ru/project/19-29-14007 (data obrashheniya: 02.04.2022).
4. Bochaver A. A., Xlomov K. D. Bulling kak ob``ekt issledovanij i kul`turny`j fenomen // Psixologiya. Zhurnal Vy`sshej shkoly` e`konomiki. 2013. T. 10. № 3. S. 149 – 159.
5. Kon I. S. Chto takoe bulling i kak s nim borot`sya? // Sem`ya i shkola. 2006. № 11. S. 15 – 18.
6. Lebedeva O. V., Nikitina A. A., Kalinina I. V. Razvitie navy`kov psixologicheskoj rezil`entnosti obuchayushhixsya v usloviyax distancionnogo obucheniya // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 69-3. S. 289 – 292.

7. Lebedeva O. V., Povshednaya F. V. E`lektronnaya informacionnaya obrazovatel`naya sreda i sovremenny`j student [E`lektronny`j resurs]. // Vestnik Mininskogo universiteta. 2021. T. 9. № 4 (37). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47160354 (data obrashheniya: 04.04.2022). 8. Makarova E. A., Makarova E. L. Maxrina E. A. Psixologicheskie osobennosti kiberbullinga kak formy` internet-prestupleniya // Rossijskij psixologicheskij zhurnal. 2016. T. 13. № 3. S. 311 – 293.
9. Shalaginova K. S., Kulikova T. I., Zaly`gaeva S. A. Polovozrastny`e osobennosti shkol`nikov kak prediktory` riska bullinga // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psixologicheskie nauki. 2019. № 3. S. 126 – 138.
10. Shalaginova K. S. Igry` i uprazhneniya dlya profilaktiki bullinga v podrostkovom vozraste [E`lektronny`j resurs] // Spravochnik pedagoga-psixologa. Shkola. URL: https://e.psihologsh.ru/511815 (data obrashheniya: 04.04.2022).
11. Kowalski R. M., Limber S. P., Agatston P. W. Cyberbullying: Bullying in the digital age (2nd ed.). Chichester : Wiley-Blackwell, 2011.
12. Lein D. School bulling // Lein D., Miller E. (eds). Child and adolescent psycho-therapy. St. Petersburg, 2001. P. 240 – 274.
13. Olweus D. Bullying at school: What we know what we can do. N. Y. : Wiley-Black-well, 1993.
14. Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M. (eds). Cyber bullying: Its nature and impact in secondary school pupils // Journal of Child and Psychiatry. 2008. No. 49. P. 376 – 385.

O. V. Lebedeva, F. V. Povshednaya

BULLYING AND CYBERBULLYING IN CHILDREN AND ADOLESCENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

This article is devoted to a complex and ambiguous problem, which only in the last decade has gained access to the pages of domestic scientific journals. And this is despite the wide interest in this issue in foreign publications of the 90s of the last centuries and the presence of all the components of this phenomenon in domestic school practice: bullying, and the relatively recent definition of cyberbullying, the inability to protect oneself, to find an acceptable way out of a situation of constant threats, intimidation, blackmail, verbal and physical violence lead an adult to mental trauma and deformations. And, unfortunately, it is not always possible to wait for help from peers-witnesses of bullying, and purposeful psychological and pedagogical support from teachers, psychologists, parents and the administration of an educational institution due to their unwillingness and inability to carry out this process.

***Key words**: bullying, cyberbullying, educational work, psychological safety of the educational environment, support.*

УДК 37.013.42

Л. К. Фортова, А. М. Юдина, Чжань Не

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ ПОДРОСТКОВ В РОССИИ И КИТАЕ

В статье авторы представили способы интеграции психолого-педагогической и государственной поддержки превенции виртуальных аддикций у несовершеннолетних подростков в парадигме российской и китайской социокультурных образовательных сред. Обоснованы риски и возможности международного сотрудничества государств в сфере ювенальной юстиции для снижения деструктивных поведенческих паттернов несовершеннолетних в контексте исследования влияния ICT индекса.

***Ключевые слова**: интернет-аддикция, ICT индекс, информационно-коммуникативная культура, подростки, киберсреда, интернет-пространство России, интернет-пространство Китая.*

Цифровизация в условиях глобализации коммуникаций инициировала процессы изменения соотношения социокультурной и киберсфер в жизни человечества. Акцентуация инновационных технологий в социализационных механизмах способствует развитию дифференцированных форм интернет-аддикций в постгуманистической парадигме префигуративной культуры. Такая ситуация наиболее остро затрагивает проблемы воспитания подростков, вовлеченных в системы интернет-коммуникаций, dark net в хаотичном децентрализованном формате. Безусловно, сегодня необходимо искать единые государственные способы регулирования подростковых интернет-аддикций на международном уровне.

В специальных исследованиях ряда ученых различных специальностей сегодня предпринимаются попытки выделить направления, способные регламентировать деятельность в Интернете, на социальном, правовом и культурном уровнях, создать общественные объединения, разработать кодекс поведения в Интернете, принять соответствующие законы. Анализ статистических данных показал следующее: приоритетное положение по использованию Интернета принадлежит азиатским странам – 42,6 %, на втором месте стоят европейские страны – 24,1 %, государства Северной Америки – 14,6 %, Латинская Америка и Карибские острова – 10,3 %, страны Африки – 3,9 %, страны Среднего Востока – 3,3 %, Австралия и Океания – 1,2 %. Россия занимает третье место по использованию Интернета – 45,3 млн пользователей. В Китае Интернет используют более 338 млн человек. Ежегодно во всех государствах число пользователей Интернета значительно увеличивается [4]. Таким образом, проблема превенции интернет-аддикций не может быть локально решена в пределах одной государственной системы, глобальный Интернет запретить невозможно. Поэтому важно

проанализировать способы снижения цифрового неравенства в области технологий и в области сформированности информационно-коммуникативной культуры у подростков [5].

Анализ статистических данных позволяет сделать вывод о важности выработки единой стратегии развития интернет-пространства во всем мире. Такая ситуация обусловлена потребностью осмысления дифференцированных киберфеноменов, которые возникают в самых разных уголках мира, но не везде могут контролироваться и констатироваться в силу дифференциации технологического развития этих стран. На Африканском континенте сегодня в глобальные киберсети вовлечено не более 6 % населения, такая ситуация отражает проблему неравномерного освоения киберсетей, что, соответственно, влечет за собой рост теневого использования dark net. Полярную тенденцию можно выявить в странах Европы и США – 44 % населения вовлечены в глобальные сети [10].

С 2007 года мировое сообщество предложило создать единый комбинированный показатель технологической развитости страны в области интернет-коммуникаций. В качестве такого показателя был выбран ICT Development Index (индекс развития информационно-коммуникационных технологий), опирающийся на анализ одиннадцати показателей, разработанных Международным союзом электросвязи (International Telecommunication Union) ООН. Сегодня важно превентировать интернет-аддикции, возникающие вследствие неравномерного квалифицированного доступа в киберсети. Факт высокого уровня развития ICT индекса обусловлен доступностью большинству страт населения технологического и IT рынков. В то же время можно отметить низкую динамику показателей ICT индекса в развивающихся и развитых странах мира. 38 % – в развивающихся и 36 % – в развитых странах не позволяют сделать вывод о существенных различиях в этих процессах, но дают возможность констатировать сравнительно небольшие показатели снижения цифрового неравенства [10].

Ситуация, инициируемая разноуровневым доступом к цифровым ресурсам у молодых людей, создает серьезные риски проявления противоправного поведения, экстремистской активности, информационным манипуляциям со стороны деструктивных референтных групп. Таким образом, интернет-аддикции контролируются и в России, и в Китае исходя из технологических возможностей государственного сектора. В таких условиях растут риски префигуративных границ в детско-родительских и образовательных отношениях, когда родители и педагоги, не имея специальных знаний для функционирования в киберсреде, не могут в полной мере оказать помощь детям и подросткам, сориентировать их на конструктивные стратегии поведения и ресурсы. Ситуация нуждается в психолого-педагогической поддержке и повышении грамотности педагогов, подростков и их родителей в вопросах информационно-коммуникативной культуры в глобальном киберпространстве [2].

Считается, что подростки, девушки и юноши, из развитых стран имеют больше информации об Интернете, чем молодежная популяция из развивающихся государств, но в то же время

мало кто осведомлен об игровой зависимости, интернет-зависимости, которые можно приобрести при замещении социокультурного пространства его симулякративным виртуальным суррогатом.

Индекс развития ICT в Китае соответствует 73-му месту в мире, а в России – 50-му месту, что иллюстрирует высокий уровень технологической и экономической доступности киберпространства на уровне школьного образования. В периоды пандемии дистанционные технологии были повсеместно использованы в странах с допустимыми ICT индексами. В то же время рост пребывания подростков в киберсреде увеличил количество дифференцированных и новых аддиктивных форм в интернет-коммуникациях и киберпреступлений.

Вопрос о снижении социальной тревожности из-за информационных манипуляций в киберсреде, которой в большей степени подвержены подростки, является архиважным. Необходимо снижать риски массовой дезинформации, инициирующие формирование деструктивных поведенческих форм, например, секстинга, буллинга, троллинга, моббинга, харассмента. В России и Китае на государственном уровне разрабатываются стратегии цифрового воспитания, информационной безопасности молодежи. Российский подход к информационной безопасности представляет собой уникальный опыт, опирающийся на разработку своей Конвенции, регулирующей цифровое пространство на социальном, правовом, культурном и экономическом уровнях.

Законодательное регулирование в Интернете осуществляется в международном правовом поле, ни один из участников международных коммуникаций удаленно не сможет решить важные глобальные проблемы киберсреды, например, превентировать угрозы вовлечения подростков в террористические группы. В то же время мы видим серьезные противоречия в определении роли провайдера в интернет-хостинге, в понимании блокчейна, криптовалюты, электронной подписи, вредной информации. Существующие сегодня многочисленные Конвенции не решают однозначно ни один из вопросов. Более того, ни одно государство пока так и не определилось с политикой, направленной на борьбу с различными формами интернет-аддикции [3].

Психологи определяют интернет-аддикцию как явление, характеризующееся полным погружением в социальную сеть с изменением состояния сознания. Терминология, обозначающая данную зависимость, крайне вариативна – «поведение, зависимое от Интернета», «интернет-аддикция», «патологическое погружение в Интернет», «доминирование Интернета в жизненной стратегии», «полное погружение в Интернет», «виртуальная аддикция», «киберзависимость». Несмотря на различный тезаурус, специалисты сходятся в том, что поведенческие характеристики индивида идентичны. «Интернет-зависимость» – наиболее емкое и полное понятие, включающее все вышеперечисленные, ибо в нем заключена основная категория – «зависимость» [2].

В интернет-зависимость специалисты включают не только навязчивое желание индивида пребывать в виртуальном мире, но и болезненную тягу к азартным играм, опосредованным Интернетом, онлайновым аукционам, электронным покупкам.

У каждого государства есть свои представления об информационной политике в области интернет-регулирования и предупреждения интернет-аддикции. С этой целью уделяется внимание созданию исследовательских, консультативно-терапевтических центров, цензуре деструктивных игр. Например, церковная власть Саудовской Аравии с марта 2001 года запретила видеоигры и карты «Покемон».

Активная работа по созданию системы правового регулирования идет в США, например, в штате Миссури с 1973 года принят «Закон о солнечном свете (Missouri Sunshine Law)», направленный на регламентацию доступа к индивидуальной, частной информации в киберсети. Правоприменительная практика в отношении такого подхода к регламентации доступа к вредной информации затруднительна. Запрос на получение доступа государственных органов к информации в Sunshine requests может обрабатываться до 60 дней. В то же время в городе Сен-Луис локальные акты регламентируют запрет на доступ несовершеннолетних пользователей к информации, содержащей сцены агрессии, насилия в игровой индустрии киберсети. Соответственно, регламентация безопасного Интернета и превентивная работа интернет-аддикций будет сталкиваться с правовым противоречием [12].

Государственные органы Китая обеспокоены распространением деструктивного интернет-контента среди молодежи и реализуют централизованную политику в этом вопросе [1]. В то же время в ряде стран, например в США, Интернет появился значительно раньше, но возможности по единому правовому регулированию цифровой политики значительно ниже из-за правовой самостоятельности ряда штатов, имеющих свое видение данного процесса на локальном уровне, опирающихся на действующую сегодня Европейскую Конвенцию, не признанную в Российской Федерации. Следовательно, интернет-аддикция сегодня может трактоваться как индикатор, наглядно иллюстрирующий высокий уровень интеграции социокультурной и цифровой сфер, свидетельствующий о высоком уровне использования киберсред [8].

Феномен интернет-зависимости в Китае выражен гораздо сильнее, чем в какой-либо другой стране. Борьба с интернет-аддикцией несовершеннолетних стала задачей государственной важности. Многие ученые Китая исследуют данный феномен и пытаются определить наиболее эффективные механизмы его превенции [1].

В 1994 году Китай включился в глобальное киберпространство с количеством пользователей, не превышающим десяти тысяч. Уже через три года число интернет-пользователей перевалило за шестьсот двадцать тысяч [12]. Через одиннадцать лет число интернет-пользователей уже было двести девяносто восемь миллионов человек. Ежегодный прирост интернет-пользователей составил 41,9 % [4].

40 % свободного времени интернет-пользователи Китая проводят в онлайн. У более половины интернет-пользователей возраст составляет от 10 до 29 лет, 32,4 % – это студенты. Скачиванию и прослушиванию музыки уделяют внимание 85,5 %, новостным программам – 79 %, обмену информацией – 73,1 %. Около 30 % вовлечены в «IoT» (интернет-вещей). Большинство респондентов некритично воспринимают свою вовлеченность в технологии «big data» и считают, что это дает преимущество в саморегуляции своего витального пространства и минимизирует временные затраты. 90 % определяют высокие обучающие возможности киберсреды в глобализационной перспективе. Менее 15 % активных пользователей глобальных телекоммуникационных сетей задумываются о проблемах интернет-зависимости, игровой зависимости, снижении здоровья в связи с безответственным использованием гаджетов, игр [9].

65 % российских подростков используют Интернет прежде всего для развлечений: ищут и прослушивают музыку 67 %, скачивают различные программы, софт 56 % пользователей, 51 % используют электронную почту, скачивают и смотрят фильмы и видеоролики 80 %, обмениваются сообщениями в мессенджерах 70 %, увлеченность онлайн-играми характерна для 60 %, общение в блогах, форумах и социальных сетях подтвердили 37 % респондентов. Покупки и заказы в Интернете вещей характерны для 50 %, а 10 % не пренебрегают услугой «голос через Интернет» [6].

В Китае, как и в Российской Федерации, сегодня существует двойственное отношение к киберпространству. С одной стороны, они признают, что Интернет – это траектория, оказывающая прямое воздействие на развитие личности. С другой стороны, государства понимают, что, например, интернет-кафе – это место встреч людей, которые изучают информацию, достаточно часто деструктивную и физически небезопасную. При большом скоплении людей в интернет-кафе могут происходить трагические инциденты, связанные с технической неисправностью, так, например, в 2002 году пожар в Китае в одном из интернет-кафе унес жизни большого количества людей. Это обусловило усложнение процесса лицензирования новых интернет-кафе периодом на один год и инициировало более серьезные подходы к вопросу индивидуальной безопасности их пользователей в уже открытых заведениях [6].

Важным вопросом в превенции интернет-аддикций стоит развитие у пользователей навыка работы с вредной информацией, умение отличать ее от конструктивных и валидных источников и снижать количество интернет-коммуникаций, приводящих к текстоверсии в социальном секторе, харассменте, хейтинге, буллинге, массовой панике и истерии. Дифференцированные проблемы государства при такой риторике могут подвергаться рискам информационного влияния как на внешние проблемы, так и на интерпретацию внутренних факторов. В такой ситуации необходимо инициировать развитие в процессе киберсоциализации ИКК компетенций у пользователей [5]. Например, в Японии, где активно проводится работа по информированию населения о рисках киберугроз, при ее высоком уровне роботизации,

технологизации исследователи определяют более низкий уровень вовлеченности в киберкоммуникации, чем в не менее развитой Южной Корее, где такая работа проводится на ином уровне и выстраивается сложная политическая риторика в условиях информационной войны с Северной Кореей. В России и Китае мы констатируем высокую вовлеченность государственного аппарата в организацию подходов к трансляции контента о киберугрозах для социума и высокий уровень социальных интернет-коммуникаций, связанных с большими размерами стран и рассредоточенностью населения в самых разных районах. В Китае с 1995 года применяется Great Firewall, направленный на цензуру экстремистских блогов и иностранных каналов, которые могут принимать участие в информационных манипуляциях – Wikipedia, Technorati, блогам Blogspot и многим другим вебсайтам, поддержанным BBC [11]. В Российской Федерации сегодня признаны экстремистскими организациями социальные сети Инстаграм и Фейсбук, которые сняли фильтры, запрещающие оскорблять русских граждан, включая несовершеннолетних.

Социальная незрелость несовершеннолетних часто приводит к тому, что они на почве онлайн-игр совершают акты суицида. Эти факты были констатированы и Китайской академией наук и Молодежной ассоциацией Сети Китая. Многочасовое интернет-пользование приводит к летальным исходам, вызванным нервным и физическим истощением несформировавшегося организма подростков. В Российской Федерации сегодня разрабатывается методологический психолого-педагогический инструментарий, инициирующий своевременное выявление чрезмерного использования Интернета. Например, к факторам риска мы относим: потерю контроля подростком своей жизни, потерю интереса к социокультурной действительности, появление «синдрома отмены», замену традиционной реальности ее цифровым симулякром.

Феномен гиперподключенности подростков наблюдается в Российской Федерации и Китае. Это формирует потребности в психолого-педагогическом осмыслении способов формирования конструктивной социальности, цифровой идентичности, превенции мнимой ситуации развития и снижения гипостазированной логики, опирающейся на когнитивное бессознательное.

Результаты опроса, проведенного фондом «Общественное мнение» в 63 субъектах Российской Федерации среди 1085 респондентов-подростков в возрасте 14 – 17 лет, позволяют сделать вывод о включенности в интернет-деятельность более 80 % из них. 21,3 % не включенных в киберсреды, интернет-коммуникации подростков объяснили это отсутствием гаджетов, технологий, экономических возможностей, интернет-среды в образовательной организации. Факторы все экстернально значимы и показывают высокий интерес этой группы респондентов к технологиям киберсреды. Только 3 % опрошенных подтвердили осознанное нежелание использовать имеющиеся в их доступе интернет-технологии из-за субъективных причин – из-за неумения пользоваться виртуальным инструмен-

тарием, нежелания, отсутствия интереса. Возраст среднего пользователя интернет-пространства снижается и в России, и в Китае и составляет 9 – 10 лет.

Мы разделяем мнение исследователя Н. А. Цой в том, что в основе аддиктивного поведения личности лежит низкий самоконтроль, вследствие которого индивид стремится любыми путями к гедонистическому досугу, включая обман, изворотливость, двойные стандарты. Низкий контроль личности обусловлен издержками воспитания, формированием чувствительности к невозможному в реальной действительности [4].

Современные реалии российской действительности таковы, что государственная информационная политика по отношению к профилактике интернет-зависимости несовершеннолетних практически не выстроена. Предстоит долгая работа в области социально-педагогического сопровождения по реализации подростков в реальной действительности с их последующей реабилитацией.

Нам представляется, что и в России, и в Китае в рамках государственной информационной политики необходимо решать следующие проблемы:

– определить основополагающие причины виртуальной зависимости несовершеннолетних с опорой на опыт России, Китая, Южной Кореи и Сингапура;

– выработать единый инструментарий исследования интернет-аддикции детей и подростков;

– разработать адекватные меры противодействия исследуемому феномену.

На государственном уровне необходимы целенаправленные системные мониторинги поведенческой стратегии несовершеннолетних в тесном взаимодействии с академическим и родительским сообществами для актуализации, снижения острых правовых рисков и поиска адекватных мер ювенальной юстиции (защищающих права несовершеннолетних) для подростков, вовлеченных в деструктивную интернет-деятельность. Социальные и воспитательные институты должны разработать стратегию, направленную на актуализацию поиска политических, технологических и психолого-педагогических способов решения проблем интернет-аддикции. Нам представляется, что превенция интернет-аддикций не может выстраиваться на политике неразумных ограничений, но должна инициировать поиск инновационных путей психолого-педагогической фасилитации несовершеннолетних и ответственной поведенческой стратегии всех субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Сяохуэй Я. Ценности и воспитание ценностного сознания в современном Китае // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2019. № 2. С. 76 – 91.
2. Фортова Л. К. Нравственно-правовое воспитание учащейся молодежи : избр. тр. Владимир : Шерлок-пресс, 2018. 202 с.
3. Фортова Л. К. Правовое поведение несовершеннолетних и его детерминация : дис. … канд. юрид. наук. Владимир, 2007. 150 с.

4. Цой Н. А. Информационная политика государства и феномен интернет-зависимости в России и Китае // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2010. № 4. С. 5 – 16.
5. Юдина А. М. Виртуализация информационно-коммуникативной образовательной среды // Мир науки, культуры и образования. 2019. № 3 (76). С. 151 – 153.
6. Guobin Y. The Internet and Civil Society in China: a preliminary assessment // Journal of Contemporary China. 2003. № 12 (36). P. 453 – 475.
7. Yarygina N. A., Piralova O. F., Lichutina M. G., Yudina A. M., Ilkevich B. V. and oth. Student attitude to demographic situation in Russia // Humanities & Social Sciences Reviews. 2019. Vol. 7. № 4. P. 1189 – 1195.
8. Zhang L., Amos C., McDowell W. C. A comparative study of internet addiction between the United States and China // CyberPsychology&Behavior. 2008. 11. № 6. P. 727 – 729.
9. Internet usage statistics. The internet big picture. World internet users and population stats. URL: http://www.nternetworldstats.com/stats.htm (дата обращения: 24.03.2022).
10. Measuring the information society. The ICT development index 2009. International telecommunication union. URL: http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/idi/2009/material/IDI2009_w5.pdf (дата обращения: 24.03.2022).
11. Statistical Survey Report on the Internet Development in China (January 2009). China Internet Network Information Center. URL: http://www.cnnic.net.cn/html/Dir/2009/03/23/5512.htm (дата обращения: 24.03.2022).
12. Web and Downloadable Games White Paper 2004r. IGDA Online Games SIG. URL: http://archives.igda.org/online/IGDA_WebDL_Whitepaper_2004.pdf (дата обращения: 24.03.2022).

References

1. Syaoxue`j Ya. Cennosti i vospitanie cennostnogo soznaniya v sovremennom Kitae // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 7. Filosofiya. 2019. № 2. S. 76 – 91.
2. Fortova L. K. Nravstvenno-pravovoe vospitanie uchashhejsya molodezhi : izbr. tr. Vladimir : Sherlok-press, 2018. 202 s.
3. Fortova L. K. Pravovoe povedenie nesovershennoletnix i ego determinaciya : dis. … kand. yurid. nauk. Vladimir, 2007. 150 s.
4. Czoj N. A. Informacionnaya politika gosudarstva i fenomen internet-zavisimosti v Rossii i Kitae // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby` narodov. Seriya: Sociologiya. 2010. № 4. S. 5 – 16.
5. Yudina A. M. Virtualizaciya informacionno-kommunikativnoj obrazovatel`noj sredy` // Mir nauki, kul`tury` i obrazovaniya. 2019. № 3 (76). S. 151 – 153.

6. Guobin Y. The Internet and Civil Society in China: a preliminary assessment // Journal of Contemporary China. 2003. № 12 (36). P. 453 – 475.
7. Yarygina N. A., Piralova O. F., Lichutina M. G., Yudina A. M., Ilkevich B. V. and oth. Student attitude to demographic situation in Russia // Humanities & Social Sciences Reviews. 2019. Vol. 7. № 4. P. 1189 – 1195.
8. Zhang L., Amos C., McDowell W. C. A comparative study of internet addiction between the United States and China // CyberPsychology&Behavior. 2008. 11. № 6. P. 727 – 729.
9. Internet usage statistics. The internet big picture. World internet users and population stats. URL: http://www.nternetworldstats.com/stats.htm (data obrashheniya: 24.03.2022).
10. Measuring the information society. The ICT development index 2009. International telecommunication union. URL: http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/idi/2009/material/IDI2009_w5.pdf (data obrashheniya: 24.03.2022).
11. Statistical Survey Report on the Internet Development in China (January 2009). China Internet Network Information Center. URL: http://www.cnnic.net.cn/html/Dir/2009/03/23/5512.htm (data obrashheniya: 24.03.2022).
12. Web and Downloadable Games White Paper 2004r. IGDA Online Games SIG. URL: http://archives.igda.org/online/IGDA_WebDL_Whitepaper_2004.pdf (data obrashheniya: 24.03.2022).

L. K. Fortova, A. M. Yudina, Zhan Nie

ON THE QUESTION OF THE INTERNET-ADDICTION OF TEENAGERS IN RUSSIA AND CHINA

In the article, the authors presented ways to integrate psychological, pedagogical and state support for the prevention of virtual addictions in underage adolescents in the paradigm of Russian and Chinese sociocultural educational environments. The risks and opportunities of international cooperation of states in the field of juvenile justice to reduce destructive behavioral patterns of minors in the context of studying the impact of the ICT index are substantiated.

***Key words**: Internet-addiction, ICT index, information and communication culture, teenagers, cyber environment, Internet space of Russia, Internet space of China*.

УДК 316.33 + 316.6

Л. В. Шабанов, А. С. Турчин

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Коммуникативные способности молодого человека формируют определенное адаптивное поведение, что является важным фактором обеспечения выполнения профессиональных задач. Профессиональная ориентация при этом часто воспринимается как некоторая формальность – человек уже делает выбор, вступая на путь трудовой социализации. Однако подобное пренебрежение может привести не только к профессиональным дисфункциям работника, но и к сложностям самой социализации личности. Психосоциальный мораторий вместо паузы в процессе поиска идентичности может привести личность в долгую маргинальную ситуацию. Преждевременная профессиональная идентичность может привести к диффузному состоянию и последующей утрате интереса к профессии, а формирующие факторы профориентации – к перенасыщению информационного поля и поиску себя в других областях. В данной работе приводятся результаты исследования представлений о себе в профессии в группах студентов Российской Федерации и Республики Беларусь, авторы рассмотрели когнитивные, эмоциональные и мотивационные составляющие профессиональной идентичности, а также их взаимосвязанность с коммуникативно-личностными особенностями личности.

***Ключевые слова**: формирование идентичности, профессиональная среда, коммуникация, коммуникативно-личностные качества студентов России и студентов Республики Беларусь.*

Введение

Профессиональная идентичность есть не просто процесс личностного роста и его качественных показателей, она (профидентичность) является сложным объектом исследования как интегративный психологический феномен и как ведущая характеристика профессионального развития человека [14, с. 8]. Проводя ее исследование, необходимо понимать, что мы имеем дело с междисциплинарным феноменом снятия информационной матрицы с человека, которая показывает степень принятия той избранной профессиональной деятельности как особого средства самореализации, которая, в свою очередь, предполагает объективный процесс личностного развития хотя бы на уровне давления среды (групповое давление, сопротивление этому давлению, качественная оценка собственной значимости в процессе профессиональной деятельности и самооценка человека как субъективный процесс осознания и принятия степеней значимости своего членства в коллективе).

Основная часть

Комплексное и интегративное исследование профессиональной идентичности разрабатывалось Е. А. Климовым [4], Ю. П. Поварёнковым [10], Н. С. Пряжниковым [11], А. А. Реаном [12] и др. В их трудах профессиональная идентичность рассматривается как набор определённых качеств профориентации и самореализации в рамках развития личного профессионального потенциала. Как результат собственного профессионального самоопределения человека (субъективного и не объективированного в целом), профидентичность имеет многоаспектный ассоциативный ряд между крайней точкой «трудоустроенность», с одной стороны, и «профессия как призвание» – с другой. При этом в ситуации сформированной профессиональной идентичности человек бесконфликтно отождествляет себя с профессиональным сообществом [2; 3; 9]. Однако при несформированной профидентичности он склонен соотносить свой профессиональный статус с показателями достатка и комфорта, которые в современном обществе ассоциируются с таким критерием, как «успешность» (т. е. соотносится с фактором длительного пребывания человека, что называется, «не на своём месте» [7, с. 184]).

Не только в Российской Федерации, но и в Республике Беларусь вопросы профессиональной идентичности рассматриваются именно в интегративно-комплексном ключе. Профессиональную идентичность определяют как один из видов идентичности, отражающей взаимодействие личности и профессии через взаимоотношения Я-концепции и профессиональной деятельности личности [5, с. 102]. В работе по исследованиям российских и белорусских студентов 2019 – 2021 гг. предполагалось рассматривать когнитивные, эмоциональные и мотивационные составляющие профессиональной идентичности и их взаимосвязанность с коммуникативно-личностными особенностями личности студента.

Диагностический инструментарий

Когнитивная составляющая изучалась по методике профессиональной идентичности Л. Б. Шнейдер, а также анкетам «Оценка представлений о себе в профессии», «Оценка удовлетворенности профессиональной подготовкой». В исследовании мотивационной составляющей профессиональной идентичности использовалась методика «Мотивация профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. А. Реана». Экспериментальной базой исследования выступили студенты гуманитарных вузов Республики Беларусь (Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь) 3-х курсов по 40 человек с потока (всего 160), направления воспитательной, педагогической и психологической подготовки, и студенты 3-х курсов гуманитарных факультетов Российской Федерации (Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена) по 20 человек (всего 160 человек), направления психологической, социологической и педагогической подготовки.

Результаты исследования и их обсуждение

Исходя из того что профессиональная идентичность является видом социальной идентичности и обладает характерными признаками, она рассматривается как базовый конструкт трудовой социализации личности (это отождествление себя с будущей профессией и определённая идентификация «Я … профессиональное сообщество») [7; 14].

В блоке индивидуальной профидентичности были выделены следующие составляющие: «Я – абитуриент» как попытка интеграции в профессиональную среду через попадание в систему профориентации и сам вариативный процесс выбора профессии [8, с. 8 – 10]; «Я – студент» как социально-психологическая идентичность с представителем профессии, которая рассматривается как определённое трудовое поведение и позитивная аксиология как цель соответствовать поведению наиболее ярких представителей профессии [5, с. 264 – 268]; «Я – будущий специалист» как система профессиональных знаний (информированность содержания относительно трудового поведения и мотивация относительно реализации полученных знаний и умений) [1, с. 190 – 201]; плюс организационно-культурная составляющая, связанная с совпадением/несовпадением с профессиональной и организационной средой [8, с. 8 – 12].

По итогу трудовой социализации личности предполагается достигнутая профессиональная идентичность как наиболее успешная форма, свидетельствующая о личностном росте (человек понимает, чего он хочет добиться в своей профессии) и об успешном прохождении кризиса идентичности (человек имеет свои собственные профессиональные амбиции, ощущая себя частью профессионального сообщества). Обратный процесс (недостижение профидентичности) связан с психосоциальным мораторием, который становится компенсацией внутреннего конфликта в период кризиса идентичности (маргинальное состояние).

В ходе проведения исследования было установлено, что особенности функционирования университетов Российской Федерации создают определённые трудности в формировании профессиональной идентичности обучающихся:

1. «Я – студент», трудности связаны с социальной адаптацией личности («Я – абитуриент») в среде, когда в результате предъявляемых требований и собственных способностей формируется новая социально-профессиональная объективация образа будущего («Я – будущий специалист»). Может присутствовать преждевременная профессиональная идентичность, характеризующаяся формированием профориентации по примеру значимых взрослых (без переживания самого кризиса идентичности).

2. «Я – профессионал», внутренний конфликт настоящего («Я – студент») с будущим («Я – будущий специалист») происходит на основе усилий формирования бесконфликтного восприятия «Я-концепции».

Может возникнуть диффузная профессиональная идентичность, характеризующаяся «размытыми» контурами профессиональных интересов с многофакторностью целей и убеждений.

В итоге будет наблюдаться низкая чувствительность к принадлежности профессиональной группе и отсутствие амбиций в данной профессиональной сфере. Если сюда же добавить низкую степень влияния на формирование профессионально-значимых сфер института государственного заказа, то растущие с 2000-х гг. показатели именно диффузной идентичности среди выпускников, попавших на рынок труда, кажутся вполне объяснимыми [13].

Проведенное исследование в Республике Беларусь показало, что преждевременная идентичность обучающихся не выявлена, но жизненный выбор для себя студенты сделали к 3-му курсу. Диффузная идентичность выражена у 2,5 % обучающихся студентов, что говорит о сложности возникшей ситуации: нужно ли им высшее профессиональное образование или можно отчислиться из одного учебного заведения и продолжить образование в другом? Мораторий идентичности представлен у 25 % обучающихся в вузах Республики Беларусь. Студенты при удовлетворённости учебой в вузе испытывают эмоциональную тревожность.

Достигнутая позитивная идентичность представлена у 32,5 %, они осознают правильность выбора профессии («Я – будущий специалист») и видят себя частью профессионального сообщества («Я – профессионал»).

Псевдоидентичность выражена у 40 % обучающихся в вузах России и Республики Беларусь. Студенты вузов двух стран уверены в выбранной профессии, что будущая профессия им подходит, однако не различают профессиональной идентичности и маргинализации выбора профессии в связи с периодом психосоциального моратория.

Таким образом, у студентов Республики Беларусь получается выраженными как идентичность, так и псевдоидентичность, что говорит о том, что многие студенты, воспринимая свою будущую профессию как важную и интересную, всё-таки имеют о ней самые стереотипные суждения.

Результаты анкеты «Оценка представлений о себе в профессии» показали, что у студентов уровень представлений о себе в профессии совсем не представлен. Высокий уровень выражен у 45 % студентов, средний – у 55 %. Это говорит о достаточно успешном трансферте личностной идентификации «Я – студент» к новой «Я – будущий специалист» только у половины опрошенных.

Следовательно, когнитивная составляющая профессиональной идентичности («Я – студент») у студентов вузов двух стран достаточно сформирована как на уровне профессиональной идентичности («Я – будущий специалист»), так и на уровне представлений «Я в профессии» («Я – профессионал»).

Исследование уровня эмоциональной составляющей в общей профессиональной идентичности показало, что преобладает средний уровень удовлетворенности (75 %), слабее выражены низкий (15 %) и высокий (10 %). Следовательно, в целом студенты удовлетворены профессиональной подготовкой, хотя есть ряд сторон обучения, требующих улучшения.

Студенты вузов Российской Федерации в основном высоко оценили внутренние профессиональные мотивы («Я – будущий специалист»). Студенты

Республики Беларусь также высоко оценивают внешние положительные мотивы, но у них незначительно выражены и низкие баллы. Внешняя отрицательная мотивация оценивается студентами больше на среднем уровне, но значительный процент имеет низкие баллы, что для данного вида мотивации является достаточно высокой оценкой.

Рассматривая соотношение внутренней профессиональной мотивации, (далее – внутренняя мотивация, или ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внутренней отрицательной мотивации (ВОМ), можно констатировать: у студентов Республики Беларусь внутренняя мотивация является ведущей по отношению к внешней (критерий Т Вилкоксона: $T_{эмп}$ = 32,9 при $T_{0,01}$= 55 и $T_{0,05}$ = 76,9, когда при обратном соотношении: $T_{эмп}$ = 0,1 при $T_{0,01}$= 55 и $T_{0,05}$= 77. ВПМ > ВОМ$T_{эмп}$ = = 24,9 при $T_{0,01}$ = 69 и $T_{0,05}$ = 90).

По результатам, полученным в исследовании, выяснилось, что мотивационный комплекс личности – это соотношение между собой трёх мотиваций: ВМ, ВПМ и ВОМ. Наилучшими с позиции оптимума мотивационным комплексам являются два сочетания:

ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = = ВПМ > ВОМ;

Наихудшим мотивационным комплексом стал тип:

ВОМ > ВПМ > ВМ.

Другие сочетания можно рассматривать как промежуточные с точки зрения их возможной эффективности.

У студентов в Российской Федерации наиболее представлен самый оптимальный мотивационный комплекс ВМ > ВПМ > ВОМ (53 – 55 %). Второй оптимальный комплекс ВМ = ВПМ > ВОМ даёт незначительные показатели (7 – 9 %), что, скорее всего, связано с неразличимостью показателя равенства (ВМ = ВПМ > ВОМ) с более оптимальным показателем превосходства (ВМ > ВПМ > ВОМ). Возможно, поэтому у белорусских студентов промежуточный комплекс ВПМ > ВМ > ВОМ (36 – 39 %) представлен выше, чем ВМ = ВПМ > ВОМ. Впрочем, и эти показатели дают подтверждение положительного влияния мотивации ВПМ на выбор будущей профессиональной деятельности. В обеих группах был совсем не представлен наихудший мотивационный комплекс ВОМ > ВПМ > ВМ.

Выводы

Подводя итоги по мотивационной компоненте профессиональной идентичности, можно отметить следующее: высокая ВМ к профессиональной деятельности и ВПМ, средняя выраженность ВОМ к профессиональной деятельности показывают достаточно высокую выраженность оптимального личностного мотивационного комплекса («Я – будущий специалист»).

Базовое обобщение исследования личности у студентов двух стран проводилось по оценке противоположных качеств личности по 7-балльной шкале («Личностный дифференциал»), оценивались три показателя социально-психологических характеристик:

– отношение к себе ((оценка) аутокоммуникация), соотносимо с «Я – студент»;

– волевые качества ((сила) межличностная коммуникация), соотносимо с «Я – будущий специалист»;

– активность в общении ((активность) в данном случае индивидуальные особенности личности в коммуникативной

среде имеют как реактивный, так и проактивный характер, что отражается на личностном выборе стремления или ухода от общения, соотносимо с «Я – профессионал».

По показателю «Оценка» студенты вузов имеют средний уровень, что говорит о достаточно позитивном отношении к своей личности с небольшой по выраженности критичности к себе (около 60 %), не очень значимый процент обучающихся студентов полностью принимают себя как личность и вербализируют удовлетворенность собой (не более 15 %), кроме того, есть процент не удовлетворенных собой (25 %) – эти респонденты входят в группу психосоциального моратория. Общий внутренний уровень коммуникативности у студентов достаточно высокий, при позитивном отношении к своей личности имеется некоторая критичность к себе.

По показателю «Сила» у студентов Республики Беларусь также более выражен средний уровень, что характеризует их как волевых во многих жизненных ситуациях (65 %), межличностное коммуникативное воздействие здесь довольно ярко показывает лидерские качества, однако есть группа с недостаточным самоконтролем (не более 20 %), где эмоциональность решения явно превалирует над рациональностью (из этой группы высокий уровень показали около 15 %).

По показателю «Активность» обе группы (и РФ, и РБ) примерно в равной степени показали средний и низкий уровени, т. е. около 49 % студентов оценивают себя достаточно активными и общительными, а 38 % – скорее, пассивными в коммуникации и недостаточно общительными, при этом 13 % оценивают себя как активных и коммуникабельных.

Следовательно, коммуникативные особенности личности студентов, их общительность и активность в общении имеют достаточной широкий спектр показателей.

Подводя итоги, констатируем, что у принимавших участие в исследовании студентов отношения к своей личности («Я – студент») хоть и немного критичное, но, как правило, – позитивное; можно наблюдать, как проявления волевых и коммуникативных качеств в различных жизненных ситуациях корректируют неоднозначности в оценках своей активности (индивидуальные особенности личности в коммуникативной среде).

Связи профессиональной идентичности и коммуникативно-личностных особенностей показывают, что представление о профессии («Я – профессионал») в первую очередь оказались сопряжены с показателем «Сила» (межличностная коммуникация), что говорит об определённой тенденции: чем больше волевая сфера личности, тем ярче и интереснее выражено представление о профессии («Я – будущий специалист»).

Взаимосвязь между внутренней мотивацией профессиональной деятельности и показателями «Сила» (межличностная коммуникация) и «Оценка» (аутокоммуникация) коррелирует со взаимосвязью внешней отрицательной мотивации и показателем «Оценка» (межличностная коммуникация).

Таким образом, положительная корреляция профессиональной иден-

тичности и коммуникативно-личностных особенностей показывает: чем больше развита волевая сфера личности студентов двух стран, тем больше они имеют представлений об особенностях своей будущей профессии («Я – студент» = «Я – будущий специалист»), что позволяет вывести тенденцию: чем больше студенты принимают свою личность и оценивают свои волевые и интеллектуальные качества, тем более они профессионально мотивированны («Я – будущий специалист» = «Я – профессионал»).

Подводя общие итоги, можно сделать вывод: когнитивная составляющая профессиональной идентичности у студентов двух стран может коррелировать с их мотивационной сферой («Я – студент»), что в целом будет влиять на уровень представлений «Я в профессии», что, в свою очередь, становится фактором влияния на степень и глубину сформированности профессиональной идентичности («Я – профессионал»).

Эмоциональная составляющая удовлетворенности профессиональной подготовкой может быть выражена и на среднем уровне, однако при высокой степени мотивационной компоненты профессиональная идентичность «Я – будущий специалист» окажется подкреплённой показателями как высокой ВМК профдеятельности, так и ВПМ; при этом даже показатели ВОМ на среднем уровне не смогут повлиять на высокий по степени выраженности оптимум личностного комплекса мотивации к профессиональной деятельности («Я – будущий специалист» = «Я – профессионал»).

Указанные выше социально-психологические характеристики: отношение к себе ((оценка) аутокоммуникация), волевые качества ((сила) межличностная коммуникация); активность в общении ((активность) индивидуальные особенности личности в коммуникативной среде – показывают позитивное с некоторой иронией отношение к своей личности – студенты вузов двух стран могут относиться к себе достаточно критично («Я – студент»), внешне демонстрировать коммуникативную активность. Как участники социальной сферы общения – достаточно открыты («Я – будущий специалист»), при этом наблюдается широкий спектр суждений и оценок как в рамках, так и за пределами профессиональной сферы («Я – профессионал»).

Знание психологической структуры личности, понимание механизмов её функционирования являются условиями эффективности управленческой деятельности всех категорий. В этом случае будущий специалист не только может понять и объяснить действия и поступки, но и эффективно управлять процессом профессиональной и психолого-педагогической подготовки.

Литература

1. Дьячков А. А. Дифференциально-типологические особенности лиц с выраженным практическим мышлением на примере военнослужащих // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 264 – 268.
2. Зобков А. В., Турчин А. С. Саморегуляция учебной деятельности : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 251 с.

3. Иванов Е. А., Марихин С. В., Шабанов Л. В. Адаптационная конфликтность и формирование коммуникативных способностей у студентов и курсантов российских вузов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2019. № 2. С. 231 – 238.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие. 4-е изд. М. : Академия, 2010. 304 с.
5. Коновко Я. А. Становление профессиональной идентичности студентов и специалистов технического профиля // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. Вып. 16. Ч. 2. Минск : РИВШ, 2016. С. 100 – 106.
6. Любцова А. В. Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте формирования просоциального поведения // Российский психологический журнал / Russian psychological journal. 2020. Т. 17. № 4. С. 65 – 79.
7. Марихин С. В., Шабанов Л. В. Некоторые вопросы профессиональной подготовки адъюнктов вуза к проектированию образовательной среды // Вопросы педагогики. 2020. № 12/1. С. 182 – 186.
8. Марихин С. В., Чванкин В. А., Шабанов Л. В. Некоторые аспекты профессионального самоопределения студентов в образовательной среде вуза // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. «Педагогические науки». 2017. № 7. С. 8 – 12.
9. Михайлова С. В., Красник В. С. Субъектно-личностные характеристики офицеров военного вуза как предикторы эмоционального выгорания // Психологический журнал = Psikhologicheskii Zhurnal. 2021. Т. 42. № 6. С. 60 – 69.
10. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль : Канцлер, 2008. 200 с.
11. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. 352 с.
12. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
13. Шабанов Л. В., Шелехов И. Л., Мороденко Е. В. Методологические подходы к исследованию личностных аспектов социальной адаптации молодежи в современном обществе // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 6 (108). 2011. С. 165 – 168.
14. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Структура, генезис и условия становления : автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 2001. 48 с.

References

1. D`yachkov A. A. Differencial`no-tipologicheskie osobennosti licz s vy`razhenny`m prakticheskim my`shleniem na primere voennosluzhashhix // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. № 3. S. 264 – 268.

2. Zobkov A. V., Turchin A. S. Samoregulyaciya uchebnoj deyatel`nosti : monografiya. Vladimir : Izd-vo VlGU, 2013. 251 s.
3. Ivanov E. A., Marixin S. V., Shabanov L. V. Adaptacionnaya konfliktnost` i formirovanie kommunikativny`x sposobnostej u studentov i kursantov rossijskix vuzov // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. 2019. № 2. S. 231 – 238.
4. Klimov E. A. Psixologiya professional`nogo samoopredeleniya : ucheb. posobie. 4-e izd. M. : Akademiya, 2010. 304 s.
5. Konovko Ya. A. Stanovlenie professional`noj identichnosti studentov i specialistov texnicheskogo profilya // Nauchny`e trudy` Respublikanskogo instituta vy`sshej shkoly`. Istoricheskie i psixologo-pedagogicheskie nauki : sb. nauch. st. Vy`p. 16. Ch. 2. Minsk : RIVSh, 2016. S. 100 – 106.
6. Lyubczova A. V. Cennostny`e orientiry` sovremennoj molodezhi v kontekste formirovaniya prosocial`nogo povedeniya // Rossijskij psixologicheskij zhurnal / Russian psychological journal. 2020. T. 17. № 4. S. 65 – 79.
7. Marixin S. V., Shabanov L. V. Nekotory`e voprosy` professional`noj podgotovki ad``yunktov vuza k proektirovaniyu obrazovatel`noj sredy` // Voprosy` pedagogiki. 2020. № 12/1. S. 182 – 186.
8. Marixin S. V., Chvankin V. A., Shabanov L. V. Nekotory`e aspekty` professional`nogo samoopredeleniya studentov v obrazovatel`noj srede vuza // Vestnik Poloczkogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. «Pedagogicheskie nauki». 2017. № 7. S. 8 – 12.
9. Mixajlova S. V., Krasnik V. S. Sub``ektno-lichnostny`e xarakteristiki oficerov voennogo vuza kak prediktory` e`mocional`nogo vy`goraniya // Psixologicheskij zhurnal = Psikhologicheskii Zhurnal. 2021. T. 42. №6. S. 60 – 69.
10. Povarenkov Yu. P. Problemy` psixologii professional`nogo stanovleniya lichnosti. Yaroslavl` : Kanczler, 2008. 200 s.
11. Pryazhnikov N. S. Psixologicheskij smy`sl truda. M. : Izd-vo Instituta prakticheskoj psixologii ; Voronezh : MODE`K, 1997. 352 s.
12. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. Psixologiya adaptacii lichnosti: analiz, teoriya, praktika. SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2006. 479 s.
13. Shabanov L. V., Shelexov I. L., Morodenko E. V. Metodologicheskie podxody` k issledovaniyu lichnostny`x aspektov social`noj adaptacii molodezhi v sovremennom obshhestve // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Vy`p. 6 (108). 2011. S. 165 – 168.
14. Shnejder L. B. Professional`naya identichnost`: Struktura, genezis i usloviya stanovleniya : avtoref. dis. … d-ra psixol. nauk. M., 2001. 48 s.

L. V. Shabanov, A. S. Turchin

FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY DEPENDING ON THEIR COMMUNICATIVE AND PERSONAL QUALITIES

The communication skills of a young person form a certain adaptive behavior, which is an important factor in ensuring the fulfillment of professional tasks. Professional identity is the goal of modern higher professional education. However, in the process of creating a professional specialist, there is a significant difference between the categories «student» and «future specialist», which makes it difficult to include the individual in the professional community. The institutions of including abnormal and non-normative factors ensure the inclusive education in the usual norm. The goal is to allow the formation of tolerance to maladaptation.

The article presents the results of a study of the image of oneself in the profession in groups of students from Russia and the Republic of Belarus. At the same time, in Russia, the focus is on the image of the device, while in the Republic of Belarus – on the state order. The authors examined the cognitive, emotional and motivational components of professional identity and their relationship with the communicative and individual characteristics of the personality. Knowledge of the psychological structure of the individual, understanding the mechanisms of its functioning, is one of the conditions for the effectiveness of managerial activities of all categories. In this case, the future specialist can not only understand and explain actions and deeds, but also effectively manage the process of his professional, psychological and pedagogical training.

Key words*: formation of identity, professional environment, communication, communicative and personal qualities of students of Russia and students of the Republic of Belarus.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923

В. А. Зобков

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Рассматриваются выделенные автором ошибки школы (вуза), заключающиеся в обучении фактам и знаниям ради них самих. Показано, что при поощрении заучивания и воспроизведения учебного материала упускается истинная цель обучения. Обучение проходит по интеллектуально-волевому пути. Истинность обучения достигается при эмоционально-интеллектуальном или оценочно-самооценочном пути. Последний лежит в основе творческого отношения человека к жизнедеятельности.

***Ключевые слова**: обучение, учитель (педагог), отметка, знания, действие, оценочно-самооценочный тип обучения.*

Введение

Цель обучения должна рассматриваться не в плане приобретения знаний, а в плане обогащения, «перестраивания» личности учащегося. Задача учителя (педагога) состоит не в передаче «готового» знания, а в создании таких учебно-воспитательных условий, в которых проходит активно-творческая деятельность учащегося, в которых обеспечивается развитие самостоятельности и инициативности как содержательных характеристик творческого отношения к деятельности. Деятельность учащегося – учение – это организованная учителем (педагогом) активная познавательно-творческая деятельность учащегося, направленная как на овладение содержанием образования, так и на его личностное развитие, в котором имеют место саморегуляция, самоуправление процессом обучения, самостоятельность и инициативность [2; 3; 4].

Обучение, в процессе которого активно формируется и развиваются «живой интеллект», «живое знание» (В. П. Зинченко [1, с. 5]) проходит по эмоционально-интеллектуальному или оценочно-самооценочному пути.

Ошибки в понимании цели обучения

Традиционная практика школьного и вузовского обучения, как правило, считает содержание учебников, учебных пособий, книг, курсов основным продуктом обучения, который должен быть усвоен. Определённая часть курса – «уроки», задания заучивались (запоминались) и затем в условиях учебной деятельности в школе (вузе) пересказывались учителю (педагогу).

Естественным и неизбежным следствием в данном случае понимания цели обучения выступает подмена её простым запоминанием фактов, способностью воспроизводить прочитан-

ное, конспектировать лекции и прочитанное, выполнять упражнения по заданному образцу. Такое обучение следует отнести к категории неправильного, мнимого обучения. Истинные цели обучения упускаются из виду, можно говорить, что исключаются, поскольку поощряется заучивание и воспроизведение. Отметки за прохождение учебного материала выставляются за псевдообучение. В результате такой системы обучения получается книжный учащийся, часто беспомощный в принятии решений, в организации своего поведения и своей жизнедеятельности.

И далее такая система обучения приучает учащихся обращать главное внимание на отметки, оценки успешности, которые, по их мнению, отражают их способность запоминать материал и выполнять инструкции и упражнения. Дети, учащаяся молодёжь начинают работать в школе (вузе) для отметок. Применяются любые методы и приёмы, если благодаря им получается хорошая отметка. При таком обучении действительное обучение не только не достигается, но вместо него чрезвычайно важное значение приобретает факт мнимого (ложного) обучения. В данном случае вводятся приёмы и методы, вредные для обучения. Зубрёжка и списывание – наиболее известные из них. Действительное обучение затемняется и делается невозможным, а вместо него формируются нежелательные нравственные установки и идеалы.

Когда зубрёжка, связанная с запоминанием фактов, или способность выполнить то, что требует учитель (педагог), настойчиво выделяются как основной необходимый результат, тогда испытание результатов обучения проводится путём предложения учащимся (отдельному ученику) «ещё раз повторить то же самое». В таком случае учитель (педагог) предлагает конкретному ученику (учащимся) повторять факты, уже пройденные, ранее изучавшиеся, вместо того чтобы предлагать использовать эти факты для решения новых задач. Так, педагоги предлагают студенту воспроизводить лекции доцента (профессора) или конспектировать их, вместо того чтобы реагировать на них критически или попытаться применить его идеи к новым условиям. Конечно, имеются отдельные учащиеся, которые склонны к действительному изучению, несмотря на такие установки школы (вуза), реагируют на изучаемый материал критически и пытаются применять предлагаемые для изучения идеи, факты к реальным условиям. Следует отметить, что результаты таких практических действий учащегося часто ставят в затруднительное положение учащегося и педагога. Учащийся же обычно через определённый промежуток времени уступает, и традиционная форма обучения вытесняет, а порой убивает творческий порыв учащегося. Выполнение педагогических заданий принимается учащимся за процесс обучения.

Такой тип обучения даёт нам, как правило, учащихся, набитых «прекрасными фактами», умничающих людей, или, иначе, «образованных глупцов».

Следует отметить, что факты, знания, идеи нужны и необходимы. Учащиеся должны изучать и овладевать фактами. Учитель (педагог) может проверять, насколько они закреплены в па-

мяти детей, учащейся молодёжи. Однако это должно делаться с полным пониманием того, что знания о фактах не являются самоцелью, они необходимы для образования полноценных продуктов обучения. Когда учащимся предлагается серьёзное испытание, зубрёжка оказывается потерей времени, а списывание большей частью невозможным. Учащиеся, работающие только для отметки, никогда не получают той умственной тренировки, которая бывает в результате творческого выполнения задания, в результате внутреннего настойчивого усилия. Воспроизведение прорабатывавшегося ранее материала не гарантирует его понимания. Должны воспроизводиться, придумываться новые условия для того, чтобы проверить понимание и умение.

Возникает вопрос: разве высокие отметки не являются показателями обучения? Если учащийся добивается высоких отметок, разве он не учится?

Ответ таков, что необязательно не учится. Педагогическая практика показывает, что учащийся, получавший в школе (вузе) высокие отметки, может быть наиболее успешным в жизни. Однако это не значит, что ответственная и усердная работа ради высоких отметок учебной деятельности настолько вытренировала его, что обеспечила ему определённый жизненный успех. В данном случае можно говорить о том, что учащийся, получающий высокие баллы в процессе обучения, трудился не потому, что он учился ради высоких отметок, а потому, что методы и приёмы, которые он применял, дали ему высокие отметки. Это тип творческой работы, который гарантирует обучение и успех в жизнедеятельности. Применяя этот тип творческого отношения к выполнению учебной работы, он приобрёл навыки продолжительного внутреннего усилия, навыки умственно-творческой работы, способность критически оценивать конкретные данные, способность искать и находить, интерпретировать по-своему собранный материал – внутренние качества/черты, являющиеся основным условием успеха. Отметки же и награды за успешное обучение – только результаты кропотливой и плодотворной творческой работы.

Конечно, следует согласиться с тем, что значительная часть обучения не может быть проверена до тех пор, пока перед обучающимся не будут поставлены проблемы самой реальной жизнью. Например, мы не можем быть уверены в понимании учащимися сущности обучения и воспитания до тех пор, пока они не приступят к практике истинного преподавания. Конечно, теоретические основы процесса обучения и воспитания в определённой мере позволяют решать актуальные проблемы сегодняшнего обучения, однако должны также разрабатываться и применяться на практических занятиях задачи-тесты, насколько возможно ближе к проблемам, выдвигаемым современной действительностью.

В практике учителей (преподавателей) можно наблюдать случаи грубого смешения и неправильного понимания сущности, значения и применения различных продуктов обучения, каждый из которых сам по себе является полноценным. Примером могут служить многочисленные ситуации, когда учащаяся молодёжь, проявляя интеллектуальное понимание и творческую активность,

на практике в действительности демонстрируют поведение, граничащее с противоправным, аморальным. Объяснение в данном случае заключается не в том, что учащиеся не научились, а в том, что они научились неправильному типу поведения на конкретную жизненную ситуацию.

Школа и вуз по традиции полагаются на интеллектуально-волевое развитие как на наиболее действенную форму обучения, обеспечивающую подготовку молодёжи к жизнедеятельности, в которой встречаются различные жизненные ситуации. Школа и вуз по традиции пренебрегают другими типами, в особенности эмоционально-интеллектуальным, в которое вплетены оценочно-самооценочные элементы обучения. Этот тип обучения, исходящий от учителей (педагогов), способствует формированию у учащейся молодёжи элементов, а в последующем собственной системы самообучения. Важным моментом при этом выступает оценочно-самооценочные приёмы обучения и самообучения. В связи с этим, вероятно, данный тип обучения и самообучения можно назвать оценочно-самооценочным.

Учителя, педагоги, обеспечивая интеллектуально-волевое обучение, направленное на заучивание и понимание, предполагают, что они гарантируют контроль самооценочных (эмоционально-интеллектуально-волевых) или морально-нравственных ситуаций. В данном случае здесь были необходимы форма и содержание обучения оценочно-самооценочного (эмоционально-интеллектуально) типа, где доминируют не только запоминание и понимание, но прежде всего эмоционально-интеллектуальные установки плюс умения и навыки действия.

Оценочно-самооценочный тип обучения протекает по пути от активизации эмоционального компонента личности учащегося и далее к интеллектуальному и волевому, что приводит к осознанию усваиваемого материала, его самооцениванию и применению в различных ситуациях жизнедеятельности. Это продуктивный путь обучения. Можно с уверенностью говорить о том, что Виктор Фёдорович Шаталов, работая в школе № 24 в г. Донецке, опирался именно на оценочно-самооценочный метод обучения. Этим объясняется его успех в преподавании, когда из 29 учащихся его класса, в котором он был классным руководителем и преподавал почти все предметы по оценочно-самооценочной системе, двадцать семь школьников заканчивали обучение в школе с получением золотой или серебряной медали, а двое учащихся имели по трём предметам четвёрки, а по остальным пятёрки.

При применении оценочно-самооценочного типа обучения важное место отводится эмоциональным процессам, обеспечивающим доброжелательное взаимодействие в системе «учитель – ученик». Учитель, профессионально владея учебным материалом, на высоком эмоционально-интеллектуальном уровне излагает особенности непосредственной учебной задачи, которую должны принять учащиеся. Именно эмоционально-интеллектуальный настрой учителя (преподавателя) создает у детей, учащейся молодёжи мотивационную направленность учебного занятия, где эмоции, интеллект и воля учащихся выступают в единстве, побуждая их к творческо-созидательному решению учебного задания. При данном типе обучения активно развивается и совершенствуется как оценочный, так и самооценочный

компоненты самосознания и личности учащегося. Учащиеся при эмоционально-корректной поддержке учителя (педагога) постепенно начинают любить правильное и ненавидеть неправильное. Они обучаются адекватно оценивать себя, свои успехи и неудачи, а также успехи и неудачи других учащихся. В этом и заключена идея перехода действий контроля к самоконтролю, действий оценки к самооценке, которые являются важными структурными компонентами учебно-познавательной деятельности.

Оценочно-самооценочное, или эмоционально-интеллектуальное обучение, не требует от учащихся чрезмерных волевых усилий запоминания. Информация усваивается по закону «импринтинга», запечатлеваясь не на психо-физиологическом уровне (К. Лоренц), а на духовно-интеллектуальном уровне, обеспечивая продуктивное взаимодействие в системе «ученик – учитель». Можно предположить, что усваиваемый учащимися учебный материал в данном случае ложится на сознательно-бессознательные пласты психики, обеспечивая реализацию знания и действия. Образ изучаемого материала при этом закрепляется в памяти на длительный промежуток времени и воспроизводится по эмоционально-интеллектуальному пути без мыслительно-волевых усилий и временных затрат. Образование – это и есть запечатление в психике учащихся эмоционально-интеллектуального образа знания и действия. Образ знания и действия, закрепляясь в психике ребёнка, молодого человека, выполняет роль психологической установки на поведение в конкретной ситуации, в роли личностного убеждения. По эмоционально-интеллектуальному пути должны усваиваться не только учебные, учебно-профессиональные дисциплины в процессе непосредственного обучения, но и проходить по такому же пути воспитательные мероприятия, цель которых – формирование нравственных основ личности молодого человека. Нравственное воспитание детей, учащейся молодёжи, в котором заложены психологические установки знания и действия, опирающиеся на психические процессы бессознательного и сознательного, превращаются в нравственные убеждения развивающегося человека. По высказыванию В. Э. Чудновского, нравственные убеждения являются основой всех других убеждений [5, с. 305]. Приходится сожалеть, что в современной социальной действительности проблеме нравственного воспитания детей и учащейся молодёжи уделяется мало (или вовсе не уделяется) времени в педагогическом процессе учебно-воспитательных учреждений.

Конечно, интеллектуально-волевое обучение неизбежно включается в процесс школьного и вузовского обучения, однако только оценочно-самооценочный (эмоционально-интеллектуальный) тип обучения гарантирует подлинное единение знания и действия. При последнем типе обучения все учащиеся оказываются включёнными в процесс оценивания и самооценивания, в активный процесс обучения, в котором актуализируются и усваиваются знание и действие. Это способствует установлению эмоционального контакта между учащимися, приучает принимать критические замечания равного по статусу партнёра, обеспечивая коллективное

взаимодействие, что позволяет снять нервно-психическую нагрузку учащихся в вопросно-ответной ситуации, в процессе обучения. Эмоционально-интеллектуальное, или оценочно-самооценочное обучение, когда осуществляется эмоционально-интеллектуальный обмен знаниями, идеями, способами учебно-познавательной деятельности, позволяет увидеть и откорректировать процесс познания, усвоения учебного материала, дать оценку индивидуального вклада в процесс усвоения учебного материала. Можно также с большой степенью вероятности говорить о том, что такой тип обучения лежит в основе творческого отношения человека к жизнедеятельности. В каждом виде отношения, а тем более в творческом отношении к жизнедеятельности, заложено триединство отношений к себе, деятельности и другим людям.

Заключение

Главное внимание в процессе обучения в школе и вузе обращается на запоминание фактов, теорий, знаний, характеризующее по своей сути интеллектуально-волевое обучение. Такой тип обучения ориентирует внимание учащихся на отметки успешности обучения, которые, по их мнению, отражают их способность запоминать материал и выполнять требования учителя (педагога) и упражнения. Мышление учащихся при таком типе обучения развивается по принципу «заезженной пластинки», основываясь на многократных повторениях, зазубривании. Волевая функция подчинена требованиям учителя (педагога), родителей и выражается в форме «должен». Такая позиция взрослых направлена на формирование протестного поведения учащихся, в котором закладываются истоки гнева, раздражения. Последнее снижает мотивацию, отношение учащихся к учебной деятельности. О таком обучении можно говорить как о псевдообучении.

Истинное обучение, на наш взгляд, возможно только при применении учителями (педагогами) оценочно-самооценочного типа обучения, при котором доминирующее внимание обращено на актуализацию эмоционально-интеллектуальных психических процессов, активно участвующих в усвоении знаний в единении с действиями. Это, выражаясь языком В. П. Зинченко, «живой интеллект», «живое знание» [1, с. 14 – 15]. Такое «живое знание» запечатлевается в эмоциональной памяти и отчётливо вспоминается со всей интенсивностью и чувственной полнотой не только в процессах учебной деятельности, но и в течение жизни, проявляясь в адекватных им (знаниям) делах и поступках. Оно («живое знание») направлено на формирование психологических установок, позитивно влияя на процесс жизнедеятельности учащейся молодёжи, процесс гармонично-творческого отношения к себе, деятельности, другим людям.

«Живой интеллект» и «живое знание» – основа творческого отношения человека к объективной действительности. Основная идея и цель обучения в школе и вузе заключается в воспитании личности, обладающей «живым знанием», которой присуще гармонично-творческое отношение к жизнедеятельности.

Литература

1. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М. : Тривола, 1995. 64 с.
2. Зобков А. В. Личностные особенности становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 275 – 289.
3. Зобков В. А. Психологическая структура отношения человека к жизнедеятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 3. С. 316 – 319.
4. Зобков В. А. Системные ритмы психического развития и жизнедеятельности человека // Системная психология и социология. 2017. № 4 (24). С. 17 – 27.
5. Психология смысла жизни: школа В. Э Чудновского / под ред. Т. А. Поповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. 2-е изд., стер. М. : Смысл, 2021. 676 с.

References

1. Zinchenko V. P. Affekt i intellekt v obrazovanii. M. : Trivola, 1995. 64 s.
2. Zobkov A. V. Lichnostny`e osobennosti stanovleniya studentov kak sub``ektov innovacionnoj pedagogicheskoj deyatel`nosti // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2019. № 1 (37). S. 275 – 289.
3. Zobkov V. A. Psixologicheskaya struktura otnosheniya cheloveka k zhiznedeyatel`nosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. 2016. T. 22. № 3. S. 316 – 319.
4. Zobkov V. A. Sistemny`e ritmy` psixicheskogo razvitiya i zhiznedeyatel`nosti cheloveka // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2017. № 4 (24). S. 17 – 27.
5. Psixologiya smy`sla zhizni: shkola V. E` Chudnovskogo / pod red. T. A. Popovoj, G. A. Vajzer, K. V. Karpinskogo. 2-e izd., ster. M. : Smy`sl, 2021. 676 s.

V. A. Zobkov

TO THE PROBLEM OF THE PSYCHOLOGY OF LEARNING

The errors of the school (university) are highlighted by the author of the article, consisting in teaching facts and knowledge for their own sake. It is shown that when encouraging memorization and reproduction of educational material, the true purpose of learning is missed. The training takes place along an intellectual and volitional path. The truth of learning is achieved with an emotional-intellectual or evaluative-self-evaluation path. The latter is the basis of a person's creative attitude to life.

***Key words**: training, teacher (teacher), mark, knowledge, action, evaluative-self-assessment type of training.*

УДК 159.9

М. М. Кашапов, А. М. Воскресенский, А. С. Кашапов

КРЕАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты сравнительного анализа исследования креативного компонента конфликтной компетентности студентов и спортсменов. Проведен теоретический анализ установленных различий в уровне творческих способностей и типе реагирования в конфликте между спортсменами и студентами. Дано определение конфликтной компетентности как способности человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и уметь их конструктивно разрешать. Определено содержание творческого подхода к конфликту как стремления выявить нераскрытые возможности структурных компонентов конфликтной ситуации; извлечь из него пользу, сделать выводы, чтобы стать совершеннее. Установлены и проанализированы взаимосвязи между креативным компонентом конфликтной компетентности и особенностями творческой личности студентов.

***Ключевые слова**: конфликтная компетентность, конфликт, креативность, студенты, стратегия поведения.*

Одна из наиболее интенсивно развивающихся областей современного теоретического знания и практической деятельности – конфликтология, представляющая собой комплексный подход к пониманию, описанию и управлению конфликтными явлениями разного уровня [12; 18; 20; 23; 26]. Конфликтология, утверждает Н. В. Гришина, особая междисциплинарная область, объединяющая теоретические, методологические и методические подходы к описанию, изучению и развитию практики работы с конфликтными явлениями разного рода, возникающими в различных областях человеческого взаимодействия [10, с. 34]. Глубокий и всесторонний анализ психологического содержания конфликтологии представлен в работе А. Я. Анцупова и С. Л. Прошанова [2].

Исследование и осмысление (нахождение новых смыслов) психологии конфликта не могут быть односторонними. Способность формировать альтернативные объяснения и рассматривать различные перспективы приводит, по мнению Д. Роттера, к социальной адаптации и возможности решать более сложные проблемы. Когнитивное развитие влияет на формирование навыков преодоления проблем и способствует повышению межличностной коммуникативной эффективности [34]. В многоуровневой теории внедрения инноваций особое внимание уделено легитимизации конфликта как средства достижения соглашения между конфликтующими сторонами по признанию и соблюдению установленных норм и правил конфликтного взаимодействия [33]. Одним из

важных средств повышения эффективности межличностной коммуникации служит конфликтная компетентность, являющаяся продуктом развития когнитивных процессов и создающая возможность адекватно и творчески реагировать на конфликтные проблемы и конструктивно справляться с ними [32; 34].

Конфликтная компетентность – устоявшийся термин, который впервые был обоснован в школе культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, а также в работах Т. В. Ковшечниковой, А.-Н. Клермона, Н. И. Леонова, Ж. Пиаже, Б. И. Хасана, Г. П. Щедровицкого и др. Применительно к педагогической психологии данные авторы отмечают, что ядро образовательного процесса – учебность – неизбежно представляет собой конфликтную ситуацию, в которой конфликтная компетентность учителя воплощается в выборе стратегии педагогического воздействия, адекватной образовательным целям, и тем самым предопределяет эффективность самого образовательного процесса и в целом личностного развития учителя и ученика. В психолого-педагогических исследованиях [19; 24] описаны методологические подходы к исследованию конфликтной компетентности.

К основным функциям конфликтной компетентности относятся познавательная (когнитивная), регулятивная (поведенческая), преобразовательная (творческая) и порождающая (инновационная) [4]. Все указанные функции взаимосвязаны и дополняют друг друга. Конфликтная компетентность является условием обретения субъектом активной позиции человека в процессе духовно-нравственного саморазвития и формирует гуманистические установки взаимодействия человека с другими людьми. Инновационная функция способствует учету в медиации специфики типов реагирования на конфликт. В целом данная функция характеризуется конструктивным разрешением конфликта [15].

Психологическое содержание конфликтной компетентности является предметом пристального внимания исследователей [3; 6; 19; 14]. Особое значение приобретает изучение конфликтной компетентности молодежи в условиях дистанционного обучения [6; 13].

Основные структурные особенности конфликтной компетентности выявлены и исследованы М. В. Башкиным. Согласно его подходу конфликтная компетентность – интегративное качество личности, характеризующееся наличием в своей структуре когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности, которая обладает превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциями, обеспечивающими реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов. Конфликтная компетентность как компетентность в области межличностных отношений – вид коммуникативной компетентности, обладает ее существенными качественными признаками: сложностью структурной организации, имеющей интегральный характер; связанностью со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичностью

структурных компонентов; возможностью их совершенствования [5, с. 6].

Важнейшая характеристика конфликтной компетентности – субъектная позиция участника [14]. Она предполагает более или менее адекватное видение динамики сюжета конфликта, его возможные последствия. Таким образом, субъектная позиция в конфликте как показатель компетентности – это, прежде всего, рефлексивная культура, которая предполагает, что человек способен стать своеобразным посредником самому себе в конфликте. Происходит как бы раздвоение участника: с одной стороны он непосредственно вовлечен в конфликт, а с другой – он же занимает мета-позицию и надситуативно отслеживает себя в конфликте, что позволяет участвовать в конфликте непосредственно и опосредованно. А отслеживание всех составляющих конфликта – дело отнюдь не простое.

В связи с этим в современной психологии предложены методологические подходы к разрешению конфликтов: ситуационный [1; 8]; метасистемогенетический, способствующий системному выявлению стилей делового общения в контексте рассмотрения структурных характеристик субъекта в процессе его взаимодействия со средой [7]. О. И. Щербаковой разработан подход, позволяющий установить взаимосвязь выбора стратегии поведения в конфликте и уровня креативности студентов [31]. В. Г. Тылец, Т. М. Краснянская, В. В. Иохвидов особое внимание уделяют исследованию сценариев личной безопасности субъекта конфликтного взаимодействия [30]. А. С. Тишковой и С. А. Стельмах на примере кадетов исследована специфика ролевого конфликта и социально-психологической адаптации в образовательной среде [29]. Н. А. Соколовой и А. К. Бисембаевой разработан и реализован подход к формированию конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов [28].

А. А. Реаном и А. В. Егоровой проанализировано проявление подростковой агрессии в отношении учителя. Установлены распространенность, факторы, последствия, профилактика деструктивных явлений в образовательном процессе [27]. А. В. Кондратьевым и Г. А. Кузьменко представлено теоретическое обоснование влияния контекста категорий «Эмоциональная сфера» и «Психологическая культура» спортсмена и тренера на эффективное управление спортивной тренировкой [21]. Позиция тренера в определенной мере опосредует и обусловливает связь стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов [17]. Особенности реагирования студентов на конфликтные ситуации в процессе профессионального обучения стали предметом исследования, проведенного С. А. Михалкиной и К. А. Марьиной [25]. На примере студентов профессиональной образовательной организации обосновывается необходимость изучения стратегий реагирования в конфликтных ситуациях [22]. В связи с этим следует отметить протестный потенциал как средство реализации ментальных ресурсов продуктивной конфликтности личности [18]. Особое внимание уделяется ресурсному компоненту динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов [15].

Таким образом, понимание конфликтной компетентности в качестве способности человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать открывает перспективы в исследовании творчества и конфликтной компетентности в решении конфликтов. А несоответствие между актуальностью, высокой социальной и научной значимостью теории и практики конфликтной компетентности для повышения эффективности учебной и коммуникативной деятельности студентов и недостаточным уровнем её научного осмысления обусловили выбор темы, цели, задач и методов настоящего исследования.

Материалы и методы

Цель работы – исследование креативного компонента конфликтной компетентности студентов.

Совокупная выборка включает 180 человек. 82 студента ЯрГУ им. П. Г. Демидова и 98 спортсменов (из них 28 борцов, 25 игроков молодежного футбольного клуба «Шинник», 24 игрока молодежного хоккейного клуба «Локо», а также 21 игрок любительского хоккейного клуба «Румоторс»).

В качестве методологической базы при проведении исследования был использован системный подход, поскольку он ориентирован на комплексное изучение объекта как целостной системы: анализ его компонентов, установление связей и отношений между ними.

Методики: опросник «Конфликтная компетентность» (М. В. Башкин, В. А. Горшкова, А. М. Воскресенский); тест «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова); «Опросник способностей творческой личности» (О. А. Шляпникова, М. М. Кашапов); методика диагностики типа реагирования в конфликте (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева).

Результаты исследования, обсуждение

Проведенный анализ достоверности различий позволил установить различие в уровне способностей творческой личности (различия на уровне значимости $p < 0,05$). У студентов уровень творческих способностей выше, чем у спортсменов. Учитывая, что показателями креативности можно считать беглость (количество порожденных идей), гибкость (их многообразие), оригинальность (редкость, нетривиальность решений), степень разработанности, детализации решений, то противоречивыми выглядят показатели по шкале оригинальность. У спортсменов ярче выражены любознательность и оригинальность (различия на уровне значимости $p < 0,001$). На наш взгляд, это связанно с родом деятельности. Спортсмены много времени проводят на тренировках, поэтому для них характерен живой интерес в свободное время ко всему тому, что может обогатить жизненный опыт, дать новые впечатления, в то время как характер деятельности студентов и так предполагает получение новых знаний. Также характер деятельности влияет и на оригинальность. Спортсменам для достижения лучшего результата или победы над соперником нужно привносить в свою деятельность что-то новое, все время совершенствоваться, в то время как задача студента в учебной деятельности сво-

дится к приобретению знаний, зачастую без проявления творческих способностей.

У спортсменов выше показатели по шкале «эмоциональность, эмпатия» (различия на уровне значимости $p < 0,001$). Эмпатия – способность ощущать эмоции другого, ставить себя на место другого человека, способность к сопереживанию, сочувствию, проникновению в его субъективный мир. Несмотря на соревновательный характер деятельности спортсменов, они сталкиваются со схожими проблемами, что помогает им сопереживать другим участникам соревнований, с пониманием относиться к их трудностям. Зачастую многие спортсмены являются друзьями, несмотря на то что в то же время они соперники.

Спортсмены и студенты различаются и по типу реагирования в конфликте. У студентов чаще преобладает в ситуации конфликта стратегия агрессивного поведения (различия на уровне значимости $p < 0,05$), в то время как спортсмены чаще ориентированы на поиск оптимального решения конфликта (различия на уровне значимости $p < 0,001$). Спортсмены привыкают работать в команде, несмотря на то, каким видом спорта занимаются – индивидуальным или командным. Поэтому для достижения высоких результатов им нужно находить оптимальные решения, будь то напарник по команде или тренер.

Установлены отличия между спортсменами и студентами в мотивационном компоненте конфликтной компетентности (различия на уровне значимости $p < 0,01$). М. В. Башкин понимает под мотивационным компонентом конфликтной компетентности состояние внутренних побуждающих сил личности, которые благоприятствуют оптимальному поведению в конфликте. У студентов уровень мотивационного компонента выше, чем у спортсменов. Конфликтная компетентность предполагает, по мнению М. В. Башкина, доминирование в поведении личности мотивации стремления к успеху, способствующей конструктивному разрешению конфликта [4].

Отличия видны и в эмоциональном компоненте конфликтной компетенции, который ярче выражен у студентов (различия на уровне значимости $p < 0,01$). Под эмоциональным компонентом М. В. Башкин понимает способность личности управлять своим эмоциональным состоянием в конфликтных, а также предконфликтных ситуациях, а также умение открыто выражать свои эмоции без оскорбления оппонента [4]. На наш взгляд, данные различия определяются характером деятельности. Соревновательный процесс так же, как и тренировочный, сопряжен с высокими нагрузками и большим эмоциональным напряжением, что и откладывает отпечаток на поведение спортсменов. Стоит отметить, что эти данные вступают в противоречия с данными, полученными по шкале «эмоциональность, эмпатия».

Следует обратить внимание на интересную тенденцию в различии между «Я-реальным» и «Я-идельным» у спортсменов и студентов (тенденции достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$) (табл. 1). У спортсменов расстояние между «Я-реальным» и «Я-идеальным» меньше, что говорит о более адекватной самооценке своих творческих возможностей. Возможно, это связано с тем, что деятельность спортсменов более направлена на практику, в то время как студенты больше запасаются знаниями, не имея практического опыта.

Таблица 1

Сравнение спортсменов и студентов по U-критерию Манна – Уитни

Шкала	Спортсмены	Студенты	U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости (p)
Любознательность	5,80	4,61	2538	$p < 0,001$
Оригинальность	6,81	6,24	2905,5	$p < 0,001$
Эмоциональность, эмпатия	6,61	5,60	2648,5	$p < 0,001$
Уровень способностей творческой личности	33,91	36,12	3303	$p < 0,05$
Мотивационный компонент	4,22	4,77	3043	$p < 0,01$
Эмоциональный компонент	2,00	2,30	3170,5	$p < 0,01$
Агрессия	17,03	18,06	3302,5	$p < 0,05$
Решение	30,23	28,22	2341	$p < 0,001$
Расстояние между «Я-идеальным» и «Я-реальным»	3,89	4,62	3412,5	$p < 0,10$

С целью изучения взаимосвязи параметров, использованных в исследовании методик у студентов, проведён корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона). Уровень способностей творческой личности отрицательно взаимодействует с типом реагирования «Агрессия» (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$) и с избеганием конфликта (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем выше уровень способностей творческой личности у студентов, тем реже они вступают в деструктивный конфликт, при этом реже стараются избегать самого конфликта. Кроме этого уровень способностей творческой личности положительно коррелирует и с расстоянием между «Я-реальным» и «Я-идеальным», т. е. между представлением и реальным уровнем своих творческих способностей. Чем выше уровень способностей творческой личности у студентов, тем они адекватнее оценивают свой уровень (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$).

Рассмотрим корреляцию типов реагирования в конфликте с компонентами конфликтной компетентности и творческими способностями студентов (табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа параметров у студентов

Параметр 1	Параметр 2	Коэффицент связи
Уровень способностей творческой личности	Агрессия	–0,38
Уровень способностей творческой личности	Уход	–0,28
Уровень способностей творческой личности	Расстояние между «Я-реальным» и «Я-идеальным»	0,35
Эмоциональный компонент	Решение	0,33
Решение	Оригинальность	0,28
Решение	Интуиция	0,23
Эмоциональность	Уход	–0,28
Эмоциональность	Агрессия	–0,38

Мы определили лишь одну взаимосвязь между типами реагирования и компонентами конфликтной компетентности (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Положительная корреляция отмечается между эмоциональным компонентом и оптимальным разрешением. Это говорит о том, что чем лучше у студентов развита способность управлять своим эмоциональным состоянием, тем чаще они ищут оптимальное решение выхода из конфликтной ситуации.

Кроме того, на оптимальное разрешение конфликтной ситуации у студентов влияет оригинальность (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$) и интуиция (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$).

Неординарность и индивидуальность в поведении в конфликтной ситуации, а также непосредственное постижение истины без логического анализа, основанное на воображении, эмпатии и предшествующем опыте студентов, способствуют нахождению оптимального решения выхода из конфликта.

Отрицательная корреляция выявлена во взаимосвязи параметров «Эмоциональность, эмпатия» – «Уход» (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем выше уровень эмоциональности у студента, тем реже он избегает конфликтных ситуаций. Эмоциональность – свойство человека, характеризующее содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Содержательные характеристики эмоциональности отражают явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. Отстаивание своих интересов и адекватное отреагирование чувств способствуют тому, что студенты не избегают ситуаций, которые могут спровоцировать возникновение противоречий. При этом отрицательное взаимодействие мы обнаружили и в связи «Эмоциональность, эмпатия» – «Агрессия» (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$). Чем выше эмоциональность

у студентов, тем реже они прибегают к деструктивному поведению в конфликтной ситуации. Несмотря на то что эмоциональные студенты не стараются избегать ситуаций, чреватых разногласиями, они реже руководствуются, в первую очередь, личными интересами. Сопереживание эмоциональному состоянию другого человека способствует тому, что студенты реже прибегают к деструктивному поведению в конфликтной ситуации.

Рассмотрим корреляции между компонентами конфликтной компетентности студентов и элементами креативности (табл. 3).

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа параметров у студентов

Параметр 1	Параметр 2	Коэффицент связи
Когнитивный компонент	Любознательность	0,35
Когнитивный компонент	Воображение	0,35
Когнитивный компонент	Интуиция	–0,25
Мотивационный компонент	Интуиция	–0,35
Эмоциональный компонент	Интуиция	–0,48
Волевой компонент	Интуиция	–0,45
Мотивационный компонент	Воображение	0,40
Мотивационный компонент	Любознательность	0,35
Эмоциональный компонент	Любознательность	– 0,29
Рефлексивный компонент	Любознательность	0,25
Эмоциональный компонент	Воображение	0,35
Волевой компонент	Воображение	0,47
Рефлексивный компонент	Воображение	0,44
Эмоциональный компонент	Чувство юмора	–0,39
Волевой компонент	Чувство юмора	–0,38

С креативным компонентом конфликтной компетентности мы обнаружили положительную связь элемента «Любознательность» у студентов (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Креативный компонент предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию и выделять ее структурные компоненты. Под любознательностью мы понимаем внутреннюю заинтересованность в получении новой информации с целью удовлетворения познавательной потребности. Чем более любознателен студент, тем более успешно он способен анализировать конфликты.

Также креативный компонент конфликтной компетентности спортсменов коррелирует с воображением (прямая связь, корреляции на уровне значимости $p < 0,01$) и интуицией (обратная связь, корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Творческое преобразование представлений о конфликтах и создание новых представлений, которые раньше не существовали, помогают студентам эффективнее анализировать конфликтные ситуации. При этом оптимальному анализу конфликтов мешает высокий уровень развития интуиции студентов. Под интуицией мы понимаем отыскание решения задачи при недостаточности логических оснований.

Отрицательные корреляции были также обнаружены между элементами «Интуиция» и «Мотивационный компонент» (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$), «Интуиция» и «Эмоциональный компонент» (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$), «Интуиция» и «Волевой компонент» (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$). Чем более развита интуиция у студентов, тем менее эффективно они управляют своим эмоциональным состояниям в конфликтных ситуациях, а также хуже развита способность оптимально направлять свое поведение на совместный поиск компромиссных путей решения противоречий.

Положительная корреляция обнаружена в связи «Воображение» и «Мотивационный компонент конфликтной компетентности» у студентов (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$). Чем ярче проявляется воображение у студентов, тем выше у них развита способность оптимально организовывать поведение, а также направлять его на совместный поиск компромиссных путей решения в конфликтной ситуации. Прямая взаимосвязь обнаружена между любознательностью и мотивационным компонентом конфликтной компетентности студентов (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Студенты с развитой способностью организовывать поведение, а также направлять его на поиск компромиссных путей решения в конфликтной ситуации чаще проявляют интерес ко всему, что способствует обогащению жизненного опыта.

Отрицательная корреляция обнаружена во взаимосвязи «Любознательность» – «Эмоциональный компонент конфликтной компетентности» у студентов (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Чем больше студенты проявляют стремление к получению новых знаний, тем хуже они могут управлять своими эмоциями в предконфликтных, а также и конфликтных ситуациях. Любознательность – это интерес к получению новых знаний, искреннее стремление удовлетворить познавательные потребности и получить новый опыт или впечатления. Эмоциями называют процессы, отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний. Спонтанное проявление эмоций мешает эффективному восприятию информации. Соответственно, чем более любознателен человек, тем менее он задействует эмоции, что в дальнейшем мешает ему регулировать свое состояние в ситуациях стресса (в нашем случае – конфликта).

Любознательность положительно коррелирует с рефлексивным компонентом конфликтной компетентности. Уровень значимости данной корреляции $< 0,05$. Студенты, проявляющие интерес ко всему тому, что может обогатить их жизненный опыт, более способны реконструировать конфликт, а также осуществлять коррекцию своего поведения в нем.

Стоит отметить положительную взаимосвязь параметров «Эмоциональный компонент» и «Воображение» (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Это говорит о том, что чем выше развито воображение у студентов, тем лучше они могут справляться со своими эмоциями, контролировать

их, а также открыто выражать свои эмоции, не оскорбляя оппонентов. Кроме того, воображение взаимодействует с волевым (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$) и рефлексивным компонентом (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$) конфликтной компетентности спортсменов. В обоих случаях можно наблюдать положительную корреляцию. Чем лучше студенты преобразуют представления о конфликтах, а также создают новые образы, отсутствующие ранее, тем ярче у них выражена способность к волевой саморегуляции собственного поведения конфликтного поведения, а также способность осуществлять необходимую коррекцию поведения в конфликтной ситуации и реконструировать конфликт.

Отрицательное взаимодействие выявлено в парах «Чувство юмора» – «Эмоциональный компонент» (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$) и «Чувство юмора» – «Волевой компонент» (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$). Под чувством юмора мы понимаем интеллектуальную способность человека оперировать одновременно несколькими взглядами на реальность, умение субъекта обнаруживать противоречия в окружающем мире и оценивать их с комической точки зрения. Данные корреляции свидетельствуют о том, что чем лучше развито чувство юмора у студентов, тем хуже они могут управлять своим эмоциональным состоянием в конфликтной ситуации, а также менее эффективно контролируют и управляют собой во время конфликтной ситуации. В этом случае чувство юмора есть защитная реакция сознания от агрессивности окружающей среды, когда сознательно, или неосознанно человек ищет пути «разрядить» негативно сложившуюся обстановку, смягчить назревание конфликта, или путем удачной шутки выйти из обстановки фрустрации, которая очень деструктивна для психики личности.

Стоит отметить отсутствие взаимосвязей между эмоциональностью и компонентами конфликтной компетентности, а также оригинальностью, творческим мышлением с компонентами конфликтной компетентности студентов.

Заключение

Учет структурно-функциональных характеристик креативного компонента конфликтной компетентности способствует созданию развивающих конфликтов. Можно выделить следующие *этапы конструирования развивающих конфликтов*. 1. Фиксирование цели (выделение перспективных силовых линий конфликта и определение социально приемлемых и личностно значимых приоритетов в создании продуктивного конфликта). 2. Всесторонний анализ конфликтной ситуации и поиск путей конструирования (проблематизация и ревизия альтернатив разрешения конфликтной проблемы). 3. Рефлексивный анализ личности как собственной, так и личности оппонента (осознание сильных и слабых сторон, а также достоинств и недостатков). 4. Составление плана разрешения конфликтной ситуации с прогнозированием его гибкости и вариативности. На данном этапе возможна психодраматизация, связанная с осознанием человеком затрудненности в осуществлении привычного поведения. В этом случае появляется благоприятная возможность

для актуализации и реализации собственного творческого потенциала с целью выработки адекватных моделей поведения. 5. Выведение на надситуативный уровень видения конфликтной проблемы: а) видение проблемы в перспективе; б) видение проблемы с различных точек зрения; в) видение возможности позитивной самореализации благодаря творческой, надситуативной направленности в восприятии конфликта; г) нахождение и осуществление собственных личностных ресурсов. Реализация конструктивной конфликтности способствует созданию условий, которые могут быть средством творческого разрешения конфликта. 6. Принятие и разрешение конфликта. 7. Оценка действий по реализации принятого и реализованного решения. В процессе осмысления (нахождения новых смыслов в разрешаемой конфликтной ситуации) обратной связи происходит выделение позитивного в содержании конфликта и включение его в структуру опыта субъекта.

Выводы

1. Студенты и спортсмены различаются по типу реагирования в конфликте. У студентов чаще преобладает в ситуации конфликта стратегия агрессивного поведения (различия на уровне значимости $p < 0,05$), в то время как спортсмены чаще ориентированы на поиск оптимального решения конфликта (различия на уровне значимости $p < 0,001$). Спортсмены привыкают работать в команде, несмотря на то, каким видом спорта занимаются – индивидуальным или командным. Поэтому для достижения высоких результатов им нужно находить оптимальные решения, будь то напарник по команде или тренер.

2. Уровень способностей творческой личности отрицательно взаимодействует с типом реагирования «Агрессия» (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$) и с избеганием конфликта (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем выше уровень способностей творческой личности у студентов, тем реже они вступают в деструктивный конфликт, при этом реже стараются избегать столкновения с конфликтом.

3. Установлена взаимосвязь элементов креативности с компонентами конфликтной компетентности студентов. С креативным компонентом конфликтной компетентности установлена положительная связь элемента «Любознательность» у студентов. Также креативный компонент конфликтной компетентности спортсменов коррелирует с воображением и с интуицией. Отрицательные корреляции обнаружены между элементами «Интуиция» и «Мотивационный компонент», «Эмоциональный компонент» и «Волевой компонент». Положительная корреляция выявлена в связи «Воображение» и «Мотивационный компонент конфликтной компетентности». Прямая взаимосвязь обнаружена между любознательностью и мотивационным компонентом конфликтной компетентности студентов.

Литература

1. Психология ситуаций: теория и исследования / Д. М. Абдульманова [и др.]. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2011.
2. Анцупов А. Я., Прошанов С. Л. История отечественной конфликтологии. Указатель 1892 диссертаций. 2-е изд., испр. и перераб. М. : Проспект, 2021. 352 с.
3. Ахатова Н. В. Психологический аспект конфликтного поведения // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. 2021. № 6. С. 8 – 12.
4. Башкин М. В. Конфликтная компетентность личности : дис. … канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 242 с.
5. Башкин М. В. Конфликтная компетентность личности : автореф. дис. … канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 28 с.
6. Башкин М. В. Внутриличностные конфликты студентов в условиях дистанционного обучения // Актуальные проблемы педагогического взаимодействия в условиях дистанционного обучения : сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Махачкала, 2021. С. 53 – 57.
7. Стили делового общения в контексте метасистемогенетического подхода: состав, структура, среда / В. В. Вильчес-Ногерол [и др.] // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. М., 2021. С. 48 – 64.
8. Гришина Н. В. Ситуационный подход к разрешению конфликтов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика, 2012. № 3. С. 15 – 21
9. Гришина Н. В. Изменения в научном дискурсе конфликта: к понятию конструктивной конфликтности // Психология конструктивной конфликтности личности : монография / под ред. проф. А. В. Карпова, проф. М. М. Кашапова. Ярославль : Индиго, 2013. С. 11 – 26.
10. Гришина Н. В. Психология конфликта, 3-е изд. СПб. : Питер, 2015. 576 с.
11. Громова А. А., Итиуридзе Л. А. Коммуникативная компетентность специалиста как важнейший фактор современной профессиональной деятельности // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 36. С. 2332 – 2346.
12. Зеленков М. Ю. Конфликтология : учебник. М. : Дашков и К, 2015. 324 с.
13. Капустина В. А., Браткова В. А. Конфликтная компетентность молодежи в условиях дистанционного обучения // Развитие человека в современном мире. 2021. № 1. С. 77 – 85.
14. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Идеографический метод оценки стадий становления субъектности обучающихся // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития : сб. науч. ст. М. : Психологический ин-т РАО ; Курск : Университетская книга, 2020. С. 513 – 517.
15. Кашапов А. С. Ресурсный компонент динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 127 – 136. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-127-136.

16. Кашапов М. М. Учет в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 31 – 41.
17. Кашапов М. М., Воскресенский А. М. Связь стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 3 (25). 2013. С. 71 – 75.
18. Кашапов М. М. Психология конфликта : учеб. и практикум. 2-е изд., испр. и доп. М., 2016. (Сер. 58. Бакалавр. Академический курс).
19. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2018. 360 с.
20. Козлов А. С. Левина Е. В., Эстрова П. А. Конфликтология социальных групп и организаций. М. : Ленанд, 2015. 272 с.
21. Кондратьев А. В., Кузьменко Г. А. Теоретическое обоснование влияния контекста категорий «Эмоциональная сфера» и «Психологическая культура» спортсмена и тренера на эффективное управление спортивной тренировкой // Преподаватель XXI век. 2021. № 3 – 1. С. 214 – 229.
22. Косач Е. В. О необходимости изучения стратегий реагирования в конфликтных ситуациях (на примере студентов профессиональной образовательной организации) // Мир культуры: искусство, наука, образование : сб. науч. ст. Сер. «Год науки и технологий – 2021» / сост. А. С. Макурина, науч. ред. Е. А. Куштым. Челябинск, 2021. С. 208 – 210.
23. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова. Ярославль : ЯрГУ, 2012. 428 с.
24. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М. : Сентябрь, 1999. 190 с.
25. Михалкина С. А., Марьина К. А. Особенности реагирования студентов на конфликтные ситуации в процессе профессионального обучения // Психолого-педагогическое сопровождение в системе профессионального образования: теория и практика : монография. Саранск, 2022. С. 7.
26. Потемкин В. К., Вельмисова В. К. Конфликтология : учеб. для вузов. СПб., 2021.
27. Реан А. А., Егорова А. В. Проявление подростковой агрессии в отношении учителя: распространенность, факторы, последствия, профилактика // Национальный психологический журнал. 2021. № 2 (42). С. 98 – 108. doi: 10.11621/npj.2021.0209.
28. Соколова Н. А., Бисембаева А. К. Формирование конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов : монография. Челябинск, 2021.
29. Тишкова А. С., Стельмах С. А. Специфика ролевого конфликта и социально-психологической адаптации кадетов // СМАЛЬТА. 2021. № 1. С. 58 – 65.

30. Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Иохвидов В. В. Сценарии личной безопасности субъекта конфликтного взаимодействия // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. № 1. С. 159 – 173.
31. Щербакова О. И. Взаимосвязь выбора стратегии поведения в конфликте и уровня креативности студентов // XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Современные проблемы социальной психологии и социальной работы». 24 марта 2017. СПбГУП : Изд-во СПбГУП, 2017. С. 26 – 27.
32. Howard-Jones P. A., Murray S. Ideational Productivity, Focus of Attention, and Context // Creativity Research Journal, Vol. 15 (2&3). 2003. Pp. 153 – 156.
33. McAdam R. A multi-level theory of innovation implementation. Normative evaluation, legitimization and conflict. European Journal of Innovation // Management, Vol. 8. 2005. № 3. Pp. 373 – 388.
34. Rotter J. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement // Journal of Consulting and Clinical Psuchology. 1975. 43. P. 56 – 67.

References

1. Psixologiya situacij: teoriya i issledovaniya / D. M. Abdul`manova [i dr.]. SPb. : Izd-vo S.-Peterburg. un-ta, 2011.
2. Anczupov A. Ya., Proshanov S. L. Istoriya otechestvennoj konfliktologii. Ukazatel` 1892 dissertacij. 2-e izd., ispr. i pererab. M. : Prospekt, 2021. 352 s.
3. Axatova N. V. Psixologicheskij aspekt konfliktnogo povedeniya // Molodyozh` i nauka: aktual`ny`e problemy` pedagogiki i psixologii. 2021. № 6. S. 8 – 12.
4. Bashkin M. V. Konfliktnaya kompetentnost` lichnosti : dis. … kand. psixol. nauk. Yaroslavl`, 2009. 242 s.
5. Bashkin M. V. Konfliktnaya kompetentnost` lichnosti : avtoref. dis. … kand. psixol. nauk. Yaroslavl`, 2009. 28 s.
6. Bashkin M. V. Vnutrilichnostny`e konflikty` studentov v usloviyax distancionnogo obucheniya // Aktual`ny`e problemy` pedagogicheskogo vzaimodejstviya v usloviyax distancionnogo obucheniya : sb. materialov vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Maxachkala, 2021. S. 53 – 57.
7. Stili delovogo obshheniya v kontekste metasistemogeneticheskogo podxoda: so-stav, struktura, sreda / V. V. Vil`ches-Nogerol [i dr.] // Sovremennoe sostoyanie i perspektivy` razvitiya psixologii truda i organizacionnoj psixologii. M., 2021. S. 48 – 64.
8. Grishina N. V. Situacionny`j podxod k razresheniyu konfliktov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psixologiya. Pedagogika, 2012. № 3. S. 15 – 21.
9. Grishina N. V. Izmeneniya v nauchnom diskurse konflikta: k ponyatiyu konstruktivnoj konfliktnosti // Psixologiya konstruktivnoj konfliktnosti lichnosti : monografiya / pod red. prof. A. V. Karpova, prof. M. M. Kashapova. Yaroslavl` : Indigo, 2013. S. 11 – 26.

10. Grishina N. V. Psixologiya konflikta, 3-e izd. SPb. : Piter, 2015. 576 s.
11. Gromova A. A., Itiuridze L. A. Kommunikativnaya kompetentnost` specialista kak vazhnejshij faktor sovremennoj professional`noj deyatel`nosti // Innovacii. Nauka. Obrazovanie. 2021. № 36. S. 2332 – 2346.
12. Zelenkov M. Yu. Konfliktologiya : uchebnik. M. : Dashkov i K, 2015. 324 c.
13. Kapustina V. A., Bratkova V. A. Konfliktnaya kompetentnost` molodezhi v usloviyax distancionnogo obucheniya // Razvitie cheloveka v sovremennom mire. 2021. № 1. S. 77 – 85.
14. Kapczov A. V., Kolesnikova E. I. Ideograficheskij metod ocenki stadij stanovleniya sub``ektnosti obuchayushhixsya // E`kopsixologicheskie issledovaniya-6: e`kologiya detstva i psixologiya ustojchivogo razvitiya : sb. nauch. st. M. : Psixologicheskij in-t RAO ; Kursk : Universitetskaya kniga, 2020. S. 513 – 517.
15. Kashapov A. S. Resursny`j komponent dinamiki social`no-psixologicheskoj adaptirovannosti i konfliktoustojchivosti studentov mladshix kursov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 3 (120). S. 127 – 136. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-127-136.
16. Kashapov M. M. Uchet v mediacii specifiki tipov reagirovaniya na konflikt // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16. Psixologiya. Pedagogi-ka. 2012. № 3. C. 31 – 41.
17. Kashapov M. M., Voskresenskij A. M. Svyaz` strategij povedeniya v konflikte s individual`ny`mi osobennostyami sportsmenov // Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2013. № 3 (25). 2013. S. 71 – 75.
18. Kashapov M. M. Psixologiya konflikta : ucheb. i praktikum. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2016. (Ser. 58. Bakalavr. Akademicheskij kurs).
19. Kashapov M. M., Filatova Yu. S., Kashapov A. S. Kognitivny`e komponenty` tvorcheskogo processa v konflikte. Yaroslavl`, 2018. 360 s.
20. Kozlov A. S. Levina E. V., E`strova P. A. Konfliktologiya social`ny`x grupp i organizacij. M. : Lenand, 2015. 272 s.
21. Kondrat`ev A. V., Kuz`menko G. A. Teoreticheskoe obosnovanie vliyaniya konteksta kategorij «E`mocional`naya sfera» i «Psixologicheskaya kul`tura» sportsmena i trenera na e`ffektivnoe upravlenie sportivnoj trenirovkoj // Prepodavatel` XXI vek. 2021. № 3 – 1. S. 214 – 229.
22. Kosach E. V. O neobxodimosti izucheniya strategij reagirovaniya v konfliktny`x situaciyax (na primere studentov professional`noj obrazovatel`noj organizacii) // Mir kul`tury`: iskusstvo, nauka, obrazovanie : sb. nauch. st. Ser. «God nauki i texnologij – 2021» / sost. A. S. Makurina, nauch. red. E. A. Kushty`m. Chelyabinsk, 2021. S. 208 – 210.
23. Metakognitivny`e osnovy` konfliktnoj kompetentnosti / pod nauch. red. prof. M. M. Kashapova. Yaroslavl` : YarGU, 2012. 428 s.
24. Mitina L. M. Upravlyat` ili podavlyat`: vy`bor strategii professional`noj zhiznedeyatel`nosti pedagoga. M. : Sentyabr`, 1999. 190 s.

25. Mixalkina S. A., Mar`ina K. A. Osobennosti reagirovaniya studentov na konfliktny`e situacii v processe professional`nogo obucheniya // Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie v sisteme professional`nogo obrazovaniya: teoriya i praktika : monografiya. Saransk, 2022. S. 7.
26. Potemkin V. K., Vel`misova V. K. Konfliktologiya : ucheb. dlya vuzov. SPb., 2021.
27. Rean A. A., Egorova A. V. Proyavlenie podrostkovoj agressii v otnoshenii uchitelya: rasprostranennost`, faktory`, posledstviya, profilaktika // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal. 2021. № 2 (42). S. 98 – 108. doi: 10.11621/npj.2021.0209.
28. Sokolova N. A., Bisembaeva A. K. Formirovanie konfliktologicheskoj gotov-nosti budushhix pedagogov-psixologov : monografiya. Chelyabinsk, 2021.
29. Tishkova A. S., Stel`max S. A. Specifika rolevogo konflikta i social`no-psixologicheskoj adaptacii kadetov // SMAL`TA. 2021. № 1. S. 58 – 65.
30. Ty`lecz V. G., Krasnyanskaya T. M., Ioxvidov V. V. Scenarii lichnoj bezopasnosti sub``ekta konfliktnogo vzaimodejstviya // Social`naya psixologiya i obshhestvo. 2022. T. 13. № 1. S. 159 – 173.
31. Shherbakova O. I. Vzaimosvyaz` vy`bora strategii povedeniya v konflikte i urovnya kreativnosti studentov // XII Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem «Sovremenny`e problemy` social`noj psixologii i social`noj ra-boty`». 24 marta 2017. SPbGUP : Izd-vo SPbGUP, 2017. S. 26 – 27.
32. Howard-Jones P. A., Murray S. Ideational Productivity, Focus of Attention, and Context // Creativity Research Journal, Vol. 15 (2&3). 2003. Pp. 153 – 156.
33. McAdam R. A multi-level theory of innovation implementation. Normative evaluation, legitimization and conflict. European Journal of Innovation // Management, Vol. 8. 2005. № 3. Pp. 373 – 388.
34. Rotter J. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement // Journal of Consulting and Clinical Psuchology. 1975. 43. P. 56 – 67.

M. M. Kashapov, A. M. Voskresensky, A. S. Kashapov

CREATIVE COMPONENT OF STUDENTS' CONFLICT COMPETENCE

The article presents the results of a study of a creative component of conflict competence of athletes. A theoretical analysis of stated differences in a creative abilities level and a response type in a conflict between a sportsman and a student has been conducted. Conflict competence is defined as an ability of a person to optimally overcome contradictions, to resist the destructive influence of conflicts and the ability to constructively resolve them. A creative approach to conflict always implies the desire to find the undisclosed possibilities of all structural components of a conflict situation, to benefit from it, the ability to draw conclusions to become more perfect. The connections between a creative component of conflict competence and characteristics of a student creative individuality have been established and analyzed.

***Key words**: conflict competence, conflict, creativity, students, strategy of behavior.*

НАШИ АВТОРЫ

БАШАРИМОВ Юрий Петрович
кандидат исторических наук
доцент кафедры менеджмента и общегуманитарных дисциплин Липецкого филиала Финансового университета при Правительстве РФ (г. Липецк, Россия)
E-mail: basharimov.juri@yandex.ru

БОДОНЬИ Марина Алексеевна
кандидат педагогических наук, доцент
зав. кафедрой прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета (г. Краснодар, Россия)
E-mail: m.bodony@mail.ru

БОЛБАС Галина Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент
докторант кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (г. Минск, Республика Беларусь)
E-mail: bgv78@mail.ru

ВОСКРЕСЕНСКИЙ Алексей Михайлович
педагог-психолог средней школы № 37 г. Ярославля (г. Ярославль, Россия)
E-mail:voskresensky309@mail.ru

ДОРОШЕНКО Юрий Иванович
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: uidor@mail.ru

ЕРОФЕЕВА Ольга Геннадьевна
кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: e-olga33@yandex.com

ЗЛОБИНА Елена Александровна
кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков неязыковых направлений Вятского государственного университета (г. Киров, Россия)
E-mail: alyona.zlobina@gmail.com

ЗОБКОВ Валерий Александрович
доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zobkov@gmail.com

КАШАПОВ Артём Сергеевич
кандидат психологических наук
доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (г. Ярославль, Россия)
E-mail: yarmirko@mail.ru

КАШАПОВ Мергаляс Мергалимович
доктор психологических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (г. Ярославль, Россия)
E-mail: smk007@bk.ru

ЛЕБЕДЕВА Оксана Валерьевна
доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: lebedeva-oksana.nn@ya.ru

МАРТЬЯНОВА Светлана Алексеевна
кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: martyanova62@list.ru

МОЛЕВА Галина Аркадьевна
кандидат педагогических наук, профессор
зав. кафедрой технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: gamoleva@mail.ru

НЕ Чжань
аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (Китай)
E-mail: 548434305@qq.com

ПОВШЕДНАЯ Фаина Викторовна
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: povshedfv@yandex.ru

РОГАЧЕВА Елена Юрьевна
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: erogacheva@hotmail.com

ТУРЧИН Анатолий Степанович
доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск Национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: ast55@mail.ru

ФОРТОВА Любовь Константиновна
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: flk33@mail.ru

ХРУСТАЛЕВА Надежда Владимировна
магистрант кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: anadia2010@mail.ru

ШАБАНОВ Лев Викторович
доктор философских наук, доцент
профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: lev.shabanov@mail.ru

ШЕРЕХОВА Ольга Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета (г. Петрозаводск, Россия)
E-mail: olmili@mail.ru

ЮДИНА Анна Михайловна
кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: anna-yudina@mail.ru

OUR AUTHORS

BASHARIMOV Yuri P.
PhD (History)
Associate Professor at the Department of Management and General Humanitarian Disciplines, Lipetsk Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Lipetsk, Russia)
E-mail: basharimov.juri@yandex.ru

BODONY Marina A.
PhD (Education), Associate Professor
Head of the Chair of Applied Linguistics and Modern Technologies, Kuban State University (Krasnodar, Russia)
E-mail: m.bodony@mail.ru

BOLBAS Galina V.
PhD (Education), Associate Professor
doctoral student at the Department of Pedagogy, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus)
E-mail: bgv78@mail.ru

VOSKRESENSKY Alexey M.
teacher-psychologist at the school № 37, Yaroslav (Yaroslavl, Russia)
E-mail: voskresensky309@mail.ru

DOROSHENKO Yuri I.
PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: uidor@mail.ru

EROFEEVA Olga G.
PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: e-olga33@yandex.com

ZLOBINA Elena A.
PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Foreign Languages of Non-Linguistic Training, Vyatka State University (Kirov, Russia)
E-mail: alyona. zlobina@gmail.com

ZOBKOV Valery A.
Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zobkov@gmail.com

KASHAPOV Artyom S.
PhD (Psychology)
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Yaroslavl State University named after P. G. Demidova (Yaroslavl, Russia)
E-mail: yarmirko@mail.ru

KASHAPOV Mergalys M.
Dr. Sc. (Psychology), Professor
Head at the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Yaroslavl State University named after P. G. Demidova (Yaroslavl, Russia)
E-mail: smk007@bk.ru

LEBEDEVA Oksana V.
Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor
Professor at the Practical Psychology Department, Nizhny Novgorod Pedagogical University named after K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: lebedeva-oksana.nn@ya ru

MARTYANOVA Svetlana A.
PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Department of Russian and Foreign Philology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: martyanova62@list.ru

MOLEVA Galina A.
PhD (Education), Professor
Head at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: gamoleva@mail.ru

NIE Zhan
Postgraduate Student, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Chine)
E-mail: 548434305@qq.com

ROGACHEVA Elena Yu.
Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: erogacheva@hotmail.com

POVSHEDNAYA Faina V.
Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of General and Social Pedagogy, Nizhny Novgorod Pedagogical University named after K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: povshedfv@yandex.ru

TURCHIN
Anatoly S.
Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of General and Applied Psychology, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard of Russia (St. Petersburg, Russia)
E-mail: ast55@mail.ru

FORTOVA
Lyubov K.
Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: flk33@mail.ru

KHRUSTALEVA
Nadezhda V.
Master's Student at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: anadia2010@mail.ru

SHABANOV
Lev V.
Dr. Sc. (Philosophy), Associate Professor
Professor at the Department of General and Applied Psychology, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard of Russia Federation (St. Petersburg, Russia)
E-mail: lev.shabanov@mail.ru

SHEREKHOVA
Olga M.
PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Foreign Languages of Humanitarian Directions, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia)
E-mail: olmili@mail.ru

YUDINA
Anna M.
PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: anna-yudina@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

• **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

• **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru